

# АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## МНОГОЗНАЧНОСТЬ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЧУВСТВА, В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ (на примере омонимии и полисемии)

Н.Ф. Михеева, Ф.А. Ахмедова

Кафедра иностранных языков  
Филологический факультет  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая 6, Москва, Россия, 117198*

Анализ большого количества примеров в сравниваемых языках показывает, что глагольные ФЕ могут быть многозначными. Многозначность выражается в двух семантических категориях — омонимии и полисемии. К фразеологическим омонимам относятся устойчивые словосочетания, совпадающие по звучанию, но не соотносимые по смыслу. Фразеологическая полисемия проявляется в двух формах: первая основана на образном значении, а вторая возникает в том случае, когда словосочетания, обретая непроеизводный характер, выражают несколько близких смыслов.

**Ключевые слова:** чувства и эмоции, фразеологическая полисемия, фразеологическая омонимия, глагольные идиомы, положительные чувства, отрицательные чувства.

Устойчивые словосочетания, так же как и отдельные слова, могут быть многозначными. Многозначность в основном выражается в двух семантических категориях — *омонимии* и *полисемии*. К фразеологическим омонимам относятся устойчивые словосочетания, совпадающие по звучанию, но не соотносимые по смыслу.

В формировании омонимов важную роль играют два фактора:

- происходит произвольное совпадение слов по звуковому составу. Часто такое совпадение наблюдается между собственными и заимствованными словами;
- совпадение происходит в рамках словарного состава одного и того же языка. В таком случае, кроме совпадения слов по составу звуков, наблюдается сходство различных словоформ с языковыми морфемами.

Образование фразеологической омонимии несколько отличается от образования лексической. При образовании фразеологической омонимии наблюдается случайное созвучие двух или более ФЕ по причине того, что, во-первых, фразеологизмы формируются из нескольких лексем, во-вторых, при этом почти исключе-

но звуковое совпадение собственных и заимствованных словосочетаний. В этой связи в русском, английском и таджикском языках, как и в других, фразеологическая омонимия малопродуктивна.

Фразеологические омонимы образуются не так часто, они формируются в течение десятилетий, когда в языке появляется новое значение или существующая ЯЕ обретает новый смысловой оттенок.

Так, словосочетания *потерять язык* в русском языке, *loose one's tongue* в английском, *забонро гум кардан* в таджикском языке в прямом смысле означают потерю языка как органа. Их переносное значение: потерять способность говорить по причине болезни; потерять способность говорить от охватившего чувства смущения (стыда).

Семантическая предпосылка в обоих случаях — переносное значение. Данный пример относится к категории омонимии, так как значения фразеологизма семантически несоотносимы.

Как показывает анализ примеров в трех сравниваемых языках, фразеологическая омонимия при выражении отрицательных чувств распространена значительно больше, чем при обозначении положительных.

В русском языке: *руки чешутся* — 1) имеется сильное желание сделать что-либо: — Ребята! — Его зеленые глаза опять посветлели. — У меня *руки чешутся* скорее добраться до прибора. Вы бы только знали... [3]; 2) испытывать сильное желание побить кого-либо: Я вскипел: Тоддини нанес нам чудовищное оскорбление. У меня *чесались руки* — очень хотелось прогуляться по его физиономии [11]; 3) испытывать зуд (желание почесать руки): При аллергии я постоянно испытываю желание *почесать руки*.

В английском языке: *sick at heart* — 1) иметь больное сердце: She is *sick at heart* after her daughter's passed away. — 'У нее болит сердце после смерти дочери'; 2) чувствовать себя огорченным, несчастным, находиться в депрессии: I became *sick at heart* just looking at all the homeless children. — 'Я страшно огорчилась, даже просто увидев всех бездомных детей'.

В таджикском языке: *дили сиёҳ доштан* — 1) иметь плохое намерение: *Мегуянд, ки рухсори касе, ки аз хичолат сурх мешавад, вай дили сиёҳ надорад*. — 'Говорят, у кого от застенчивости краснеют щеки, у того нет в душе плохих намерений'; 2) быть печальным: *Дилам сиёҳ шуд аз дидани кабри дустам*. — Душа моя опечалилась при виде могилы друга.

Говоря о многозначности глагольных фразеологизмов, нельзя не остановиться отдельно на явлении *фразеологической полисемии* (ФП), которая так же продуктивна, как и лексическая полисемия. Существуют две формы ФП.

1. Фразеологическая полисемия, основанная на образном значении, т.е. ФП обусловлена соотношением прямого и переносного значений. Прямое значение первично, переносное же развивается в результате образного понимания значения первичного словосочетания:

*быть опьяненным* (русс. яз.) — 1) чувствовать себя пьяным в результате употребления алкоголя; 2) чувствовать себя счастливым;

*be down on somebody's luck* (англ. яз.) — 1) терпеть неудачу; 2) мучиться от преследующих кого-либо бед; 3) быть несчастным;

*сармаст кардан* (тадж. яз.) — 1) напоить вином; 2) опьянять (дарить удовольствие).

2. Словосочетания, обретая непроеизводный характер, обозначают несколько близких по смыслу понятий:

в русском языке *согреть кого-либо душевно* имеет несколько значений, обозначающих чувства дружбы, любви, симпатии, сочувствия и т.д.: 1) симпатизировать кому-либо; 2) помочь кому-либо в трудную минуту; 3) полюбить кого-либо;

в английском языке аналогичным по значению является выражение *warm the cockles of someone's heart*.

в таджикском языке аналогичным является *дили касеро гарм кардан*.

В ПФ, обозначающих отрицательные эмоции, различные значения метафоричны, например:

в русском языке *разрывать душу на части* имеет значения: 1) тоска разрывает сердце на части; 2) терзаться от тоски; 3) думать о чем-то плохом; 4) волноваться; 5) переживать;

аналогичным по значению в английском языке является *take something hard*, что в буквальном смысле означает «взять что-либо тяжело», а в переносном — 1) принимать что-либо близко к сердцу; 2) тяжело переживать что-либо; 3) страдать;

в таджикском языке *дили касеро гургон тала кардан* в буквальном смысле означает «чье-либо сердце разрывают волки», в переносном же значении — 1) беспокоиться; 2) волноваться; 3) думать о плохом; 4) переживать.

ПФ, мотивированные на метафоричность значений, обозначают как положительные, так и отрицательные чувства, например:

положительные эмоции обозначают: *заслуживать доверие (доверие), бросать вызов (смелость)* (русс. яз.);

для обозначения отрицательных эмоций служат выражения: *дать на орехи (враждебность), довести до белого каления (озлобление)* (русс. яз.).

Рассмотрим примеры употребления указанных ПФ в прямом смысле в художественной литературе:

*Дал ему денег на орехи, муку, шоколад и другие нужные продукты.*

*Эксперт посоветовал, как довести до белого каления сталь.*

Приведем также примеры употребления вышеуказанных ПФ в переносном смысле для обозначения чувств в художественной литературе:

«Вы же не суп, — он сказал осторожно, —

И помешать вас никак невозможно».

«Был бы он наш, — говорю для потехи, —

Дал бы, пожалуй, ему на орехи» [6. С. 48].

Обычно сдержанного Леонида на этот раз взорвало и, как это бывает со спокойными людьми, когда их кто-нибудь доведет до белого каления, лицо его стало неузнаваемым... [4].

Рассмотрим аналогичные явления в английском языке: *drive somebody up the wall* («везти кого-либо вверх по стенке» — «сводить кого-либо с ума»), *worm oneself into smb's confidence* («червем в чье-либо доверие» — «лезть в душу»), например:

Working in a factory would have driven me up the wall. — «Работа на заводе свела меня с ума».

She wormed her way into his confidence. — «Она втерлась в доверие к нему».

В таджикском языке примером может служить словосочетание *дили касеро гургон тала (нора) кардан*, означающее: 1) «терять покой»; 2) «волноваться».

*Дили уро гургон тала мекарданд*, ки дар кучо будани зан ва фарзандашро фахмад. — «У него не было покоя, хотел скорее узнать, где находятся жена и ребенок» [8].

Шабхо андаке бевакт биёяд, *дилаширо гургон тала мекарданду* ба куча метохтам... — «Вечерами, когда он поздно возвращался, я волновалась и выбегала на улицу» [3].

Таким образом, в большинстве случаев глагольные фразеологизмы проявляют свою многозначность на основе прямого и переносного значений. В этой связи фразеологизмы можно разделить на два вида.

#### 1. Фразеологизмы с положительным значением:

в русском языке — *растопить душу* (добродота), *брать быка за рога* (решительность).

Мы к вам по важному делу... Позвольте без предисловий, чтобы, как говорится, *взять быка за рога* [10].

Как *растопить* мне мою душу, холодную, черствую? [7];

в английском языке — *be close to somebody's heart* («быть близким чьему-либо сердцу» — «быть дорогим кому-либо»), *be in somebody's good books* («быть в чьих-либо хороших книгах» — «пользоваться чьим-либо расположением»):

*Animal rights is an issue very close to my heart.* — «Права животных — тема, близкая моему сердцу».

*I cleaned the bathroom yesterday so I'm in Mum's good books.* — «Я убрал ванную вчера, так что я пользуюсь маминой благосклонностью»;

в таджикском языке — *ба курта нагунчидан* («пополнить» — «радоваться»), *токии худро ба осмон хаво додан* («кидать свою тубетейку в воздух» — радоваться).

Кампир ва Дилбар аз хурсандӣ ба куртаашон намегунчиданд. — «Бабушка и Дильбар были очень рады» [5].

Канӣ, кошки хамин тавр шавад, муаллима, *токиамро ба осмон дода*, давон-давон барои хабар додан ба назди Мамарачаб мерафта. — «Так, если бы такое случилось, учительница, я бы с радостью побежал к Мамараджабу и отнес бы ему радостную весть» [9].

#### 2. Фразеологизмы с отрицательным значением:

в русском языке — *прятаться в кусты* (страх), *держаться камень за пазухой* (злоба):

Мой друг никогда не *прячется в кусты*, если видит, что обижают слабых [2];

в английском языке — *play the peacock* («играть павлина» — ‘держаться высокомерно’), *see red* («видеть красное» — ‘прийти в ярость’), *make somebody's heart bleed* («заставить сердце кровью обливаться» — ‘приносить горе’).

Mayor: When you spoke of the defendant *seeing red*, what exactly did you mean?  
Maud: I mean, that my father was so angry that he didn't know what he was doing. —  
‘Мэр: Что именно имели вы в виду, когда сказали, что он света не взвидел? Мод: Я хотела сказать, что мой отец так рассердился, что сам не знал, что делает’ [11];

в таджикском языке — *гусола чаппа омадан* («неправильно родила корова» — ‘постигла неудача’), *хуни касе вайрон шудан* («у кого-то изменился состав крови» — ‘гневаться’).

Неккадам, ки хунаш вайрон шуда, асабияташ гирифта, хурияш омада буд, наи худро аз болои рег гирифта пок карда ба лабаш бурда навохтан гирифт — ‘Расстроенный и озлобленный Неккадам в плачевном состоянии поднял с песка дудку, протер, поднес к губам и начал играть [1].

Таким образом, сравнительный анализ глагольных фразеологизмов, обозначающих чувства, в русском, английском и таджикском языках показывает, что объекту исследования свойственна многозначность, основанная на прямом и переносном смыслах, как видно на примерах омонимии, обладающей малой продуктивностью, и полисемии, которая, напротив, носит высокопродуктивный характер.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Айни С. Гуломон. — Душанбе: Ирфон, 1998.
- [2] Воскресенская З. Сердце матери. — М.: Детская литература, 1982.
- [3] Джалил Р. Хикояхо. — Душанбе: Ирфон, 1988.
- [4] Изюмский Б. Дальние снега. — Ростов-на-Дону: Историческая библиотека «Стремя», 1990.
- [5] Икроми Дж. Шоди. — Душанбе: Ирфон, 1988.
- [6] Кушнер А. Веселая прогулка. — СПб.: Азбука, 2011.
- [7] Маршак С. Двенадцать месяцев. — Ростов-на-Дону: Проф-Пресс, 2010.
- [8] Ниёзи К. Рузи равшан. — Душанбе: Маориф, 1993.
- [9] Ниёзи Ф. Вафо. — Хучанд: Хуросон, 1998.
- [10] Федин К. Необыкновенное лето. — М.: Библиотека советского романа, 1950.
- [11] Galsworthy J. A Family Man. — Leipzig: Tauchnitz, 1956.

## LITERATURA

- [1] Ajni S. Gulomon. — Dushanbe: Irfon, 1998.
- [2] Voskresenskaja Z. Serdce materi. — Moskva: Detskaja literatura, 1982.
- [3] Dzhalil R. Hikojaho. — Dushanbe: Irfon, 1988.
- [4] Izjumskij B. Dal'nie snega. — Rostov-na-Donu: Istoricheskaja biblioteka «Stremja», 1990.
- [5] Ikromi Dzh. Shodi. — Dushanbe: Irfon, 1988.
- [6] Kushner A. Veselaja progulka. — Sankt-Peterburg: Azbuka, 2011.
- [7] Marshak S. Dvenadcat' mesjacev. — Rostov-na-Donu: Prof-Press, 2010.
- [8] Nijozī K. Ruzi ravshan. — Dushanbe: Maorif, 1993.
- [9] Nijozī K. Vafo. — Huchand: Huroson, 1998.
- [10] Fedin. F. Neobyknovennoe leto. — Moskva: Biblioteka sovetskogo romana, 1950.
- [11] Galsworthy J. A Family Man. — Leipzig: Tauchnitz, 1956.

## **MULTIVALENTED VERBAL IDIOMS DENOTING FEELINGS IN RUSSIAN, ENGLISH, AND TAJIK LANGUAGES (case of homonymy and polysemy)**

**N.F. Mikheeva, F.A. Akhmedova**

Department of Foreign Languages  
Philological Faculty  
People's Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklay Str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The analyses of numerous examples from compared languages show that verbal idioms can be multivalented. The multivalentness is expressed through two semantic categories — homonymy and polysemy. The set expressions coinciding with sounding and not correlating with meaning refer to idiomatic homonyms. The idiomatic polysemy is demonstrated in two forms: the first is based on figurative style, and the second evolves in case if expressions express several close to each other meanings gaining a non-derivative character.

**Key words:** feelings and emotions, idiomatic polysemy, idiomatic homonymy, verbal idioms, positive feelings, negative feelings.

---

## СПЕЦИФИКА ДИАЛЕКТНОГО ЧЛЕНЕНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В ИСПАНОЯЗЫЧНОМ МИРЕ

Е.В. Карпина

Кафедра иностранных языков  
Факультет мировой экономики и мировой политики  
Национально-исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
ул. Мясницкая, 20, Москва, Россия, 101000

В статье рассматривается лингвистический аспект языковой вариативности, содержатся ссылки и анализ исследований лингвистов-диалектологов, которые описывают влияние различных языков на развитие языковой ситуации в испаноязычном мире, приводятся примеры данного влияния на территории Мексики и ряда стран Латинской Америки.

**Ключевые слова:** языковая вариативность, диалект, норма, языковые контакты, заимствования, калька, Латинская Америка.

Во многих работах по лингвистике и, в частности в испанистике, имеется большое количество работ, посвященных вопросам разграничения и классификации диалектов испанского языка, проблеме заимствований и признания нормативности языкового явления. В данной статье мы рассмотрим точки зрения отечественных и зарубежных ученых по вопросам диалектного членения современного испанского языка на Иберийском полуострове и в некоторых странах Латинской Америки, а также затронем аспект языковых контактов и заимствований.

По определению Г.В. Степанова, «испанский язык Америки есть разновидность (вариант) структурно единого испанского языка в совокупности особенностей его новых общенародных форм и местных диалектов и говоров» [7]. Имея в виду принадлежность всех латиноамериканских вариантов испанского языка к единой лингвистической стандартизированной модели испанского языка, Г.В. Степанов предлагал их квалифицировать «как разновидности испанского языка с совпадающими тенденциями развития до сих пор единой в своей основе языковой структуры» [8]. При определении фактора, воздействующего на процесс формирования дифференцирующих черт варианта языка, необходимо подчеркнуть, что значительная часть выявляемых между национальными вариантами расхождений возникает в результате выбора факультативных вариантов на уровне нормы из некоего «набора инвариантных конститутивных признаков, присущих данному языку на любой территории его распространения» [8]. С лингвистической точки зрения современный испанский язык можно охарактеризовать как совокупность географических и социальных диалектов, которые имеют общую основу, поэтому диалектное членение современного испанского ареала соответствует определенным лингвистическим зонам. В отечественной испанистике проблема диалектной вариативности широко освещена в работах Н.Ф. Михеевой

[4; 5]. Автор составила типологию классификаций диалектов испанского языка на основе следующих экстралингвистических факторов: а) географической близости латиноамериканских стран; б) степени отдаленности латиноамериканских стран от Испании и степени интенсивности контактов с метрополией; в) территориального распределения в них основных языковых семей американских индейцев; г) проживания в схожих со своей родиной климатических зонах; д) места проживания испанских конкистадоров как в Испании, так и на новых землях; е) социальной принадлежности испанских конкистадоров; ж) фонетических характеристик испанского языка в разных регионах его распространения; з) лексического фонда испанского языка в различных латиноамериканских странах, и) грамматической системе испанского языка в странах Латинской Америки; к) языковых универсалий в современном испанском языке [5].

Так, например, специфика диалектного членения современного испанского языка на Иберийском полуострове состоит во множественности северных говоров и диалектной нерасчлененности юга Испании. К северным диалектам относятся: арагонский (*aragonés*), в котором присутствуют три говора: пиренейский, прибрежный нижнеарагонский; леонским (собственно леонский, астурийский, или бабле, мирандский), кастильский (говоры: бургосский, алавский, сорийский, или сорианский, риохский, или риоханский); на юге — андалусийский диалект, включающий собственно андалусийскую, мурсийскую, эстремадурскую и Канарскую разновидность. Взрывные согласные /b/, /d/, /g/ (в сильной позиции) имеют позиционные варианты — спиранты /b/, /d̪/, /g/ (в слабой позиции). Фонема /s/ в литературной норме Испании — апикально-альвеолярная в отличие от преддорсальной /s/ в Андалусии и Латинской Америке. Велярная, постдорсальная /x/ имеет более жесткую фрикацию, чем другие фрикативные, и неизвестна другим романским языкам. У всех фрикативных глухих отсутствуют звонкие пары. Боковая согласная /l/ обнаруживает тенденцию к переходу в /j/. Дрожащая /r/ в начале слова и после /n/, /l/, /s/ имеет многократную вибрацию, между гласными — однократную; фонема /rr/ встречается между гласными и фонематически отличается от /r/ в сходной позиции. Наряду с этими отличиями существует также оппозиция между двумя лингвистическими зонами Испании: литоральной, которая отличается передовым (прогрессивным) характером диалектного варианта против диалектного варианта высоких земель, который отличается большей степенью консерватизма и используется в языковых группах большинства регионов по обе стороны Атлантики.

Исследования особенностей национальных вариантов испанского языка в Латинской Америке в течение длительного времени привлекают внимание лингвистов. В странах Латинской Америки языковая норма испанского языка характеризуется тем, что в каждой стране норма приобретает свои национальные особенности в зависимости от того, как складывались условия его исторического формирования. Наряду с нормой существует целый ряд национальных вариантов, на которые оказали влияние субстратно-суперстратные отношения в конкретной лингвистической зоне. Отличительной чертой формирования норм испанского



литературного языка в странах Латинской Америки является то, что в некоторых случаях диалектные, просторечные элементы не только не вытесняются общеиспанским литературным языком, но и внедряются в национальную норму. Рассмотрим языковую вариативность на примере некоторых стран Латинской Америки.

При изучении особенностей испанского языка в испанском ареале диалектологии сходятся в том, что речь жителей испаноговорящей Латинской Америки и речь жителей Иберийского полуострова (пиренейский диалект), особенно это касается диалектного варианта разговорного языка региона Андалусии, Канарских островов и прибрежных диалектов Латинской Америки, которые объединяют так называемый испанский язык Атлантического бассейна, имеет много общего. Так, например, в начале XX в. в классификации диалектов Латинской Америки П. Уренья [17] является сторонником «андалузской теории» и делит Латинскую Америку на пять зон: 1) юго-запад США, Мексика и Центральная Америка; 2) побережье и острова Карибского бассейна (Куба, Пуэрто Рико и Доминиканская Республика побережье и низинные зоны Венесуэлы, часть северной Колумбии); 3) Высокогорные Анды (высокогорная зона Венесуэлы, Колумбия, Эквадор, большая часть Боливии и часть северной Чили); 4) Чили; 5) Аргентина, Уругвай, Парагвай, которые объединяют языковые, политические и культурные факторы, обусловленные присутствием испанцев на этих территориях, и степенью контакта с туземными языками: науатль, мапуче, кечуа, араукано, гуарани (náhuatl, mapuche, quechua, araucano, guaraní).

Л. Канфильд (Lincoln Canfield) предложил классификацию, основанную на фонологическом факторе, соответственно трем периодам колонизации: 1) Аризона, Калифорния, Коста Рика, и высокогорная часть Анд; 2) Мексика, Сальвадор, Гондрас, Никарагуа, север и юг Чили; 3) Флорида, Пуэрто Рико, Доминиканская Республика, страны Карибского бассейна Южной Америки и центр Чили.

Х. Рона (José Pedro Rona) в 1967 г. предлагает классификацию, основанную исключительно на лингвистических критериях. К дифференцирующим языковым факторам он добавляет влияние на эти зоны и других индейских языков: майя, аймара, тараска. П. Рона считает, что субстрат гуарани оказал влияние на суперстрат «испанский» не во всей Аргентине, Уругвае и Парагвае, а только на часть северных зон этих стран, а на остальной территории названных стран большее влияние имели языки кечуа, мапуче, аймара. При этом Рона утверждает, что индейские языки повлияли не на суперстрат «испанский», а на вариант суперстрата, поскольку носители нормы «испанский» говорили на уже дифференцированных испанских диалектах («...a América no llegó un «español», sino un conjunto de hablantes hispánicos que hablaban dialectos hispánicos ya diferenciados») [24].

Более позднее диалектное членение Латинской Америки, предложенное лингвистами Х. Монтеc Хиральдо и Л. Флорес (J. Montes Giraldo y L. Flores), беря за основу предыдущие классификации, делит Латинскую Америку на девять зон: 1) Антильские острова, восточная часть Мексики, часть Панамы, северная часть прибрежной Колумбии, Венесуэла (исключая высокогорную часть); 2) оставшаяся часть Мексики; 3) Центральная Америка, пограничные зоны с Мексикой; 4) Ко-

лумбия (исключая прибрежную зону), высокогорная часть Венесуэлы; 5) Колумбия (тихоокеанский бассейн), Эквадор; 6) Перу (кроме южной части); 7) Эквадор и Перу (кроме названных выше зон), Аргентина, центральная Боливия; 8) Чили; 9) Рио де ла Плата (так называемый «*dialecto rioplatense*») восточная часть Боливии и Аргентины [23; 15].

Если опираться на карты диалектного членения таких лингвистов-диалектологов Испании и Латинской Америки, как Р. Лапеса (R. Lapesa), В. Самора (V. Zamora), П. Гарсия Муотон (P. García Muoton), Г. Рохо (G. Rojo), Х. Монтес (G. Montes) и Л. Флорес (L. Flores), мы можем видеть, что зоны диатопического варьирования испанского языка выделяются на основе изоглосс, которые включают группы лингвистических норм соответственно вариантам и узусу, включенные в кодифицированный реестр конкретной языковой общности.

В предложенной диалектной классификации региональных вариантов испанского языка в странах Америки Х. Монтес различает два субдиалекта: прибрежный (равнинный) и андский (высокогорный), на которых говорят в высокогорной зоне Анд и в прибрежной зоне Карибского бассейна. Термины «супрадиалектальный», «диалектальный» и «субдиалектальный» (Х. Монтес), используемые диалектологами, характеризуют языковую подгруппу, которая разделена на супрадиалекты, объединяющие отдельные варианты, либо диалекты, которые, в свою очередь, подразделяются на субдиалекты с одинаковым набором лингвистических характеристик. Следуя этим критериям, Л. Флорес выделяет два супрадиалекта: 1) прибрежный в зонах Атлантики и Тихого океана и 2) внутренний во всех остальных зонах страны, которые включают семь диалектных зон, с точки зрения этнической классификации [23].

Наиболее ярким примером супрадиалекта зоны Карибского бассейна является колумбийский вариант испанского языка. В Колумбии основным официальным языком является испанский язык. Наряду с этим в стране существует примерно семь региональных вариантов испанского языка. В отличие от испанского языка Испании, Мексики или Аргентины, существуют определенные факторы, которые отличают колумбийский испанский язык от испанского языка других стран. Так, Н.М. Фирсова [9] подчеркивает, что в колумбийском варианте нет аспирации согласных звуков. Как и другие варианты испано-американского диалекта, испанский язык в Колумбии имеет феномен сесео. Отличие фонем /y/ и /ll/ наблюдается в некоторых регионах, главным образом в Нариньо, Сантандере и традиционных диалектах региона Альтиплано Кундибоясенсе. Испанский язык, на котором говорят в регионе Альтиплано Кундибоясенсе, особенно в Боготе, считается более простым и легким для понимания людьми, не говорящими на испанском языке, главным образом благодаря почти безупречному произношению. Некоторые факторы, которые отличают колумбийский вариант от других американских (и кастильских) диалектов, сводятся к следующему: произнесение звука /j/ /h/, который не является фонемой. Не делается различия в произнесении звука /b/ /v/. Фрикативизация и аппроксимация смычных звонких согласных присутствует только в интервокальной позиции. В Колумбии наряду с отдельными

ми регионами Центральной Америки фрикативизация происходит только в интервокальной позиции. В Мексике, Аргентине, Испании этот лингвистический феномен встречается в любой позиции в речевой цепочке, исключая позицию после назального консонанта (или после паузы в речевом потоке). Так, «el burro» произносится как [el'buɾo] в Колумбии, но [el'βuɾo] в остальной части Латинской Америки и Испании.

Огромный ареал Колумбии обычно делится лингвистами на две большие диалектальные зоны: нижний регион (равнинные зоны) и горные или андские, при этом диалекты очень разнятся между собой. Среди основных горных диалектов выделяются: местный (испанский), кундибойясенсе, нариньесе, который также называют горным и на котором говорят на всей протяженности центральных Анд. В целом, горные диалекты характеризуются четким произнесением всех согласных. Среди диалектов жаркой зоны выделяются прибрежный или карибский, объединяющий общие характеристики говора Венесуэлы, Кубы, Доминиканской Республики и Пуэрто Рико. Региональный вариант Сантандер и региона Уила и Топима (толимский диалект) и магдаленезский (диалект провинции Магдалена) очень похожи между собой, равнинный диалект в восточной зоне, долинный диалект в долине Рио Каука и диалект Атлантики дополняют большую лингвистическую (языковую) группу колумбийского национального варианта испанского языка. Говор провинции Антиокия и зоны, в состав которой входят провинции Киндьо, Рисаралда и Калдас, стоит особняком в списке диалектных зон. Говоря о диалекте Боготы, подчеркнем, что здесь смешались разные этнические культуры страны и до сих пор встречаются характерные особенности древнего языка жителей Боготы, которые существуют как самостоятельные диалекты, не влияющие на национальную норму Колумбии.

Х. Монтес [23] выдвигает теорию супрадиалекта, который различает два изоглосса: *супрадиалект А*, характерный для северных провинций, где в норме имеется напряженное произношение, проявляющаяся в сохранении /s/ в импловивной позиции как дорсо-альвеолярного фрикативного глухого, и *супрадиалект В* (прибрежных зон), который характеризуется нормой произношения ослабленных звуков, главным проявлением которого является аспирация или опущение /s/ в импловивной или финальной позиции. Х. Монтес подчеркивает, что испанский язык Колумбии в Карибском бассейне, представляет собой испанский язык Америки, основанный на *супрадиалекте В*, сочетая в себе все характеристики, которые до настоящего момента определялись как присущие всему Карибскому бассейну в целом [23].

П. Энрикес Уренья, а вслед за ним и Дж. Баркер выделяют пять диалектных зон в Мексике, которые характеризуются фонологическими и лексическими несоответствиями. Национальный «стандарт», по их мнению, базируется на речи жителей Мехико и окружающих его центральных горных районов. Другими зонами являются: северная, южная (Морелос, Герреро, Оаксака), прибрежная (Тамаулипас, Веракрус, Табаско, Кампече) и, наконец, относительно изолированная территория полуострова Юкатан [17; 10].

Наблюдения Н.Ф. Михеевой свидетельствуют о том, что в диалектах на территории Мексики отмечаются значительные изменения на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях и выделяются, во-первых, собственно лексические диалектизмы, выступающие в качестве синонимов литературного языка; во-вторых, так называемые этнографические диалектизмы, которые являются названиями таких специфических предметов и явлений, которые характерны лишь для зоны распространения диалекта [5]; в-третьих, еще одну разновидность лексических диалектизмов выделяет В.С. Виноградов — семантические диалектизмы, представляющие собой диалектные значения общеупотребительных слов [2].

Х.М. Лопе Бланч выделяет в Мексике семнадцать диалектных зон. При этом Лопе Бланч рассматривает полуостров Юкатан также как самостоятельную диалектную зону [20]. Последняя гипотеза находит поддержку в дальнейшем изучении им фонетической вариативности в штате Юкатан, а также в мексиканских штатах Кампече, Кинтана Роо, Табаско и Веракрус. В своих исследованиях известный мексиканский филолог анализирует заальвеолярную артикуляцию вибрирующих одноударного и многоударного /r/. Переднеязычный заальвеолярный вариант [R], не существующий в фонологической системе испанского языка, общеупотребителен на полуострове Юкатан, а его частотность снижается по мере удаления от региона адстрата майя до полного исчезновения, вследствие чего Лопе Бланш делает вывод о влиянии языка древних майя на испанский язык штата Юкатан [19]. В отношении лексики испанского языка Мексики Лопе Бланш [20] утверждает, что индейскими языками, оказавшими влияние на испанский, в порядке возрастания стали языки каито, сапотеко, отоми, тараско, майя и науатль (ацтекский). При этом многие заимствованные из индейских языков слова претерпели изменения и в настоящее время не употребляются в изначальной форме, т.е. они не произносятся и не пишутся в форме, которая бы отличалась от привычных для испанского языка. По мнению Бойд-Боумана [11], эти модификации произошли в основном в фонетике заимствованных слов, поскольку конкистадоры «...затруднялись произносить отдельные странные звуки... звонкое твердонебное — /tl/» или, как отмечает Уго Мехиас [22]: «начальная группа /tz/ свистящая смычная аффриката в науатле и которая в дальнейшем преобразовалась в /ts/ а позже стала произноситься как /s/». Произношение на территории полуострова Юкатан существенно отличается от норм мексиканского национального варианта испанского языка и имеет сходство с кубинским, андалузским, аргентинским, верacruzским.

Важную роль в развитии и обогащении словарного состава языка, бесспорно, играют заимствования. В современной лингвистике имеются разные интерпретации термина «заимствование» в зависимости от подходов и оценок слов. Так, В.С. Виноградов определяет заимствования как «слова, заимствованные из соответствующих языковых источников, ассимилированные в испанском и воспринимаемые массой общающихся как испанские слова, а не как чужеродные элементы» [2]. Основные классификации заимствований также были предложены отечественными лингвистами А.А. Реформатским и Р.А. Будаговым. Уделяя основное

внимание путем проникновения заимствований, А.А. Реформатский классифицирует их, исходя из того, происходит ли заимствование устным или письменным путем; происходит ли оно непосредственно из языка-источника или через посредников [6].

В свою очередь, Р.А. Будагов подразделяет заимствования по таким признакам, как: а) степень связи с заимствованными понятиями или вещами; б) источник (прямой или косвенный), из которого заимствуются слова; в) состав (заимствованное слово или структурное заимствование); г) степень проникновения и характер ассимиляции в новой языковой среде; д) своеобразие смысловых изменений, которым подвергаются заимствования в системе другого языка [1]. При этом Р.А. Будагов и А.А. Реформатский, равно как и французские лингвисты А. Соважо [25] и А. Мартине [21], относят к заимствованиям также и кальки, т.е. результаты описательного перевода. Получается, что как заимствованные слова, так и заимствованные структуры, наполненные материалом языка-рецептора, подпадают под одну категорию. В этом случае происходит трансмиссия иностранного прототипа без воспроизведения формальной модели языка — донора.

Однако другие лингвисты расходятся с ними во мнении. Б.Н. Головин [3], например, считает что, кальки и сам процесс калькирования не имеют ничего общего с процессом заимствования, это два разных способа адаптации семантических значений иноязычных слов. Б.Н. Головин [3] предлагает классификацию заимствований на основе их типологии и выделяет три типа заимствований: а) лексический (т.е. слова в целом); б) морфематический (т.е. морфемной структуры слова и значения морфем, что в его понимании равноценно кальке); в) словообразовательный (т.е. слов, которые в заимствующем языке используются для образования нового слова — такого, которого не было в языке-источнике, например: агробиология, филология) [3].

Анализируя работы лингвистов Мексики, приведем классификацию, предложенную Игнасио Гусман Бетанкур в соответствии с происхождением «заимствования» и обязательностью:

а) происхождение: *внутреннее* (речь идет о заимствованиях из диалектов); *внешнее* (имеются в виду элементы или лингвистические черты, происходящие из совершенно чужого языка);

б) обязательность: *обязательные* — лексические заимствования, выражающие определенные понятия, присущие каждой культуре, для обозначения которых в других языках не имеется адекватных эквивалентов или перевод которых невозможен; *поверхностные* — когда язык, располагающий необходимыми элементами, прибегает к словам другого языка в целях выражения определенного понятия [16].

Итак, приведенный выше краткий анализ теоретической литературы по проблеме заимствования иноязычной лексики позволяет рассматривать заимствования как слова иностранного происхождения, которые полностью адаптировались в системе языка-рецептора. Под кальками будем понимать такой вид заимствований, когда вместо адаптации происходит перевод понятия с использованием, полным или частичным, собственных структур языка-рецептора.

Исторические предпосылки контактов испанского языка с языком коренного населения Латинской Америки общеизвестны: это знаменитое открытие Америки Христофором Колумбом в 1492 г., которое привело к обогащению испанской лексики. На начальном этапе конкистадоры давали испанские названия новым обычаям, верованиям, животным, растениям, продуктам питания и предметам обихода, но очень скоро испанцы перешли к адаптации местных слов для обозначения незнакомых предметов и понятий. В отношении лексики испанского языка Мексики Лопе Бланш [19] утверждает, что индейскими языками, оказавшими влияние на испанский, в порядке возрастания стали языки кайто, сапотеко, отоми, тараско, майя и науатль (ацтекский). При этом многие заимствованные из индейских языков слова претерпели изменения и в настоящее время не употребляются в изначальной форме, которая бы отличалась от привычных для испанского языка. Современная языковая ситуация в Мексике является ярким отражением динамики процессов интеграции и дифференциации испанского языка, где сочетаются черты общеиспанские (артикуляция, грамматическая норма, основной словарный фонд), панамериканские (*seseo*, стирание оппозиции форм *vosotros-ustedes*) и национально-специфические (*yeísmo*, фонетика и лексика).

Одной из задач диалектологии на всех этапах ее развития являлось изучение заимствований и территориальной вариативности языка. На современном этапе этот аспект продолжает оставаться актуальным, особенно с точки зрения синхронного состояния национальных вариантов испанского языка. Интерес, проявляемый к этой проблеме, определяется ее существенным значением не только в испанистике, но и в сфере таких актуальных проблем общего языкознания, как природа языка в его территориальной вариативности, соотношение между вариантами литературного языка, между ними и территориальными диалектами и другими направлениями. Это объясняется тем, что своеобразие латиноамериканской речи проявляется как в лексике, так и в фонетике и грамматике. В настоящее время на территории Латинской Америки существует девятнадцать стран, население которых говорит на испанском языке. На территории каждой страны сложился свой национальный вариант испанского языка. В настоящее время между латиноамериканскими странами существуют различного рода связи, которые в современную эпоху при наличии таких средств общения, как книгопечатание, радио, звуковое кино, телевидение, становятся еще более устойчивыми. Поэтому в языке этих стран не может быть больших расхождений. Национальным языком каждой латиноамериканской страны является испанский, и между странами поддерживается единство языка.

Однако, несмотря на это, можно говорить о различиях, совокупность которых характеризует испанский язык каждой латиноамериканской страны или зоны. Различия существуют между Испанией и Латинской Америкой, с одной стороны, и между самими латиноамериканскими странами — с другой, так как норма может иметь широкий диапазон кодификации, имеющий вместе с тем определенные границы, которые позволяют сохранять язык как систему.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Будагов Р.А. Введение в науку о языке. — М.: Просвещение, 1965.
- [2] Виноградов В.С. Лексикология испанского языка. — М.: Высшая школа, 1994.
- [3] Головин Б.Н. Введение в языкознание: Учеб. пособие для студентов филологических спец. педвузов. 4-е изд. — М.: Высшая школа, 1983.
- [4] Михеева Н.Ф. Испанский язык и межкультурная коммуникация: Монография. — М.: Academia, 2003.
- [5] Михеева Н.Ф. К вопросу о классификации диалектов современного испанского языка // Вопросы иберо-романской филологии: Сборник статей. Вып. 7 (юбилейный). Посвящается 80-летию профессора В.С. Виноградова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2005. — С. 177—183.
- [6] Реформатский А.А. Введение в языковедение. — М.: Аспект Пресс, 1996.
- [7] Степанов Г.В. К проблеме языкового варьирования: испанский язык Испании и Америки. — М.: Наука, 1979.
- [8] Степанов Г.В. О национальном языке в странах Латинской Америки // Вопросы формирования и развития национальных языков / Под ред. М.М. Гухман. — М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960.
- [9] Фирсова Н.М. Избранные труды. Т. 2: Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. — М.: Изд-во РУДН, 2009.
- [10] Barker G.C. Social Functions in Language in a Mexican-American Community. — Tucson: University of Arizona Press, 1972.
- [11] Boyd-Bowman P. La pérdida de vocales átonas en la altiplanicie mexicana. — México: NRFH, 1952. — P. 138—140.
- [12] Canfield D.L. La pronunciación del español en América. — Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962. — P. 80—97.
- [13] Flórez L. Apuntes de español. — Bogotá, 1977.
- [14] Flórez L. Del español hablado en Colombia. — Bogotá, 1975.
- [15] Flórez L. Del español hablado en Colombia. Datos de morfología y habla informal bogotana. — Bogotá, 1980.
- [16] Guzmán Betancourt I. Usos y pronunciaciones de la “x” en español // El español hablado en México. — México: Comisión para la defensa del idioma, 1982. — P. 53—65.
- [17] Henríquez Ureña P. El español en Méjico, los Estados Unidos y la América Central. — Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1938.
- [18] Henríquez Ureña P. Observaciones sobre el español de América // Revista de Filología Española. — Madrid, 1921, № 8. — P. 357—390.
- [19] Lope Blanch J.M. Algunos casos de polimorfismo fonetico en Mexico // Investigaciones. Mexico: UNAM, 1979b. — P. 97—111.
- [20] Lope Blanch J.M. Un caso de posible influencia maya en el espanol mexicano // Investigaciones. Mexico: UNAM, 1979a. — P. 41—53.
- [21] Martinet A. La linguistique synchronique. — París, Études et recherches. Presses Universitaires de France, 1968.
- [22] Mejías H.A. Préstamos de lenguas indígenas en el español americano del siglo XVII, México, UNAM, 1996.
- [23] Montes Giraldo J. El español de Colombia, Propuesta de clasificación dialectal // Boletín del Instituto Caro y Cuervo. — Bogotá, 1982. — T. XXXVII. — P. 23—92.
- [24] Rona J.P. Geografía y morfología del “voseo”. — Porto Alegre, 1967.
- [25] Sauvageot A. Portrait du vocabulaire français. — Paris, Larousse. — 1964.

## LITERATURA

- [1] *Budagov R.A.* Vvedenie v nauku o yazike. — M.: Prosvechenie, 1965.
- [2] *Vinogradov V.S.* Leksikologiya ispanskogo yazika. — M.: Visshaya shkola, 1994.
- [3] *Golovin B.N.* Vvedenie v yazikoznanie. Uchebnoe posobie dlia studentov filologicheskikh spez. pedvuzov. 4-e izd. — M.: Visshaya shkola, 1983.
- [4] *Miheeva N.F.* Ispanskiy iazik i mezkulturnaya kommunikazia: Monografia. — M.: Izd-vo Akademia, 2003. — 219 s.
- [5] *Miheeva N.F.* K voprosu o klassifikazii dialektov sovremennogo ispanskogo yazika // Voprosi ibero-romanskoy filologii: Sbornik statey. Vip. 7 (yubileyniy). Posviashaetsia 80-letiu professora V.S. Vinogradova. — M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2005. — S. 177—183.
- [6] *Reformatorskiy A.A.* Vvedenie v yazikovedenie. — M.: Aspekt Press, 1996.
- [7] *Stepanov G.V.* K probleme yazikovogo varirovania: ispanskiy iazik Ispanii i Ameriki. — M.: Nauka, 1979.
- [8] *Stepanov G.V.* O nazionalnom yazike v stranah Latinskoy Ameriki // Voprosi formirovania i razvitia nazionalnih yazikov / Pod red. M.M. Guhman. — M.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1960.
- [9] *Firsova N.M.* Izbrannie trudi. T. 2: Sovremenniy ispanskiy yazik v Ispanii i stranah Latinskoy Ameriki. — Moskva: Izd-vo RUDN, 2009.
- [10] *Barker G.C.* Social Functions in Language in a Mexican-American Community. — Tucson: University of Arizona Press, 1972.
- [11] *Boyd-Bowman P.* La pérdida de vocales átonas en la altiplanicie mexicana. — México: NRFH, 1952. — P. 138—140.
- [12] *Canfield D.L.* La pronunciación del español en América. — Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962. — P. 80—97.
- [13] *Flórez L.* Apuntes de español. — Bogotá, 1977.
- [14] *Flórez L.* Del español hablado en Colombia. — Bogotá, 1975.
- [15] *Flórez L.* Del español hablado en Colombia. Datos de morfología y habla informal bogotana. — Bogotá, 1980.
- [16] *Guzmán Betancourt I.* Usos y pronunciaciones de la “x” en español // El español hablado en México. — México: Comisión para la defensa del idioma, 1982. — P. 53—65.
- [17] *Henríquez Ureña P.* El español en Méjico, los Estados Unidos y la América Central. — Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1938.
- [18] *Henríquez Ureña P.* Observaciones sobre el español de América // Revista de Filología Española. — Madrid, 1921, № 8. — P. 357—390.
- [19] *Lope Blanch J.M.* Algunos casos de polimorfismo fonetico en Mexico // Investigaciones. Mexico: UNAM, 1979b. — P. 97—111.
- [20] *Lope Blanch J.M.* Un caso de posible influencia maya en el espanol mexicano // Investigaciones. Mexico: UNAM, 1979a. — P. 41—53.
- [21] *Martinet A.* La linguistique synchronique. — París, Études et recherches. Presses Universitaires de France, 1968.
- [22] *Mejías H.A.* Préstamos de lenguas indígenas en el español americano del siglo XVII, México, UNAM, 1996.
- [23] *Montes Giraldo J.* El español de Colombia, Propuesta de clasificación dialectal // Boletín del Instituto Caro y Cuervo. — Bogotá, 1982. — T. XXXVII. — P. 23—92.
- [24] *Rona J.P.* Geografía y morfología del “voseo”. — Porto Alegre, 1967.
- [25] *Sauvageot A.* Portrait du vocabulaire français. — Paris, Larousse. — 1964.



## **SPECIFICS OF DIALECT PARTITIONING OF SPANISH, AS REFLECTION OF THE LANGUAGE SITUATION IN THE SPANISH-SPEAKING WORLD**

**E.V. Karpina**

Department of Foreign Languages  
Faculty of World Economy and International Affairs  
National Research University Higher School of Economy  
*Myasnitskaya Str., 20, Moscow, Russia, 101000*

This article considers the linguistic aspect of language variability, references and is dedicated to the analysis of researches of linguists — dialectologists who describe influence of various languages on development of a language situation in the Spanish-speaking world, are contained examples of this influence on territories of Mexico and on a number of the countries of Latin America are given.

**Key words:** language variability, dialect, norm, language contacts, loanword, tracing words, Latin America.

---

## ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЕ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В КОММУНИКАТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ АМЕРИКАНЦЕВ И РУССКИХ

О.В. Маслова

Кафедра иностранных языков

Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова  
ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2, Москва, Россия, 119991

В статье рассматриваются теоретические посылки описания речевой агрессии в коммуникативном поведении американцев и русских и анализируются речевые акты агрессии на материале художественных произведений русской и американской литературы начала XXI в.

**Ключевые слова:** речевая агрессия, речевое поведение, речевой акт, коммуникативная норма.

Речевая агрессия, ставшая в настоящее время распространенным явлением в повседневной коммуникации, представляет интерес для современной лингвистики, рассматривающей данный феномен с точки зрения таких понятий, как «речевой акт» [7. С. 165; 5. С. 182; 18. С. 44] и «речевое поведение» [4. С. 108].

При описании речевой агрессии в процессе коммуникации лингвисты нередко за точку отсчета берут эмоциональное состояние адресанта, реализующего данную форму высказывания, что находит выражение в определениях данного понятия, указанных в ряде толковых словарей русского языка, например: «Речевая агрессия — это использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности, манеры речи, оскорбляющей чье-либо достоинство» [15].

Таким образом, при изучении предмета нашего исследования лингвисты зачастую обращаются к проблемам психологии.

Однако с точки зрения коммуникативной лингвистики важно учитывать не только форму, но и цель высказывания, т.е. в процессе коммуникации агрессивность высказывания обуславливается такими факторами, как целевая установка адресанта, коммуникативная ситуация, знания и оценка адресантом и адресатом предмета речи. Основываясь на данных оценочных критериях речевой агрессии, исследователи выделяют *эксплицитную* и *имплицитную* агрессию, различаемые по форме выражения.

Под *эксплицитной* формой речевой агрессии понимают открытую форму речевой агрессии, «план содержания которой соответствует плану выражения в пределах одного высказывания» [18. С. 106].

В свою очередь, «*имплицитная* агрессия содержит скрытую негативную оценку к объекту высказывания» [12. С. 34].

Ввиду того, что базовыми критериями оценки речевой агрессии как формы коммуникации являются понятия «речевой акт» и «речевое поведение», представляется целесообразным дать определения двум указанным терминам.

В современных лингвистических словарях дается определение понятия «речевой акт» как определенного типа действия, обладающего свойствами целенаправленности и конвенциональности, к последней лингвисты относят правила, регулирующие поведение.

«Речевой акт — это целенаправленное речевое действие, осуществляемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе» [1].

Термин «речевое поведение» функционирует в разных разделах лингвистики — психо-, социо-, прагмалингвистики, в каждом из которых существуют определенные критерии оценки данного понятия.

Так, с точки зрения психолингвистики речевое поведение оценивается по целенаправленности, намеренности и наличию соответствующих языковых средств. «Это — эмпирически наблюдаемая, намеренная, адресованная коммуникативная активность индивида в ситуации речевого взаимодействия, связанная с выбором и использованием речевых и языковых средств в соответствии с коммуникативной задачей» [2. С. 190].

В прагма- и социолингвистике речевое поведение оценивается по конвенциональности: «Это — процесс выбора оптимального варианта для построения социально корректного высказывания» [16. С. 481]. «Это — совокупность конвенциональных (осуществляемых в соответствии с правилами) и неконвенциональных (осуществляемых по собственному произволу) речевых поступков, совершаемых индивидом или группой лиц» [6. С. 15].

И.А. Стернин относит понятие «речевое поведение» к более широкой категории — «коммуникативное поведение», — определяя последнее как «совокупность норм и традиций общения определенной группы людей» [14. С. 279—282]. Стернин выделяет два вида коммуникативного поведения, различаемые по форме выражения: «вербальное» (речевое) и «невербальное» поведение [14. С. 282].

Основываясь на данных концепциях, мы можем выделить три общих критерия оценки речевого акта и речевого поведения: 1) целенаправленность; 2) конвенциональность; 3) уровень языковой компетенции адресанта (выбор определенных языковых средств для достижения цели высказывания).

Обобщая критерии оценки речевой агрессии как речевого акта и речевого поведения, мы можем выделить следующие параметры ее описания:

— форма (способ оформления, производства и передачи информации: эксплицитные и имплицитные формы);

— целевая установка адресанта (воздействие на эмоциональное состояние и поведение адресата посредством ущемления его коммуникативных прав, в соответствии с намерением адресанта);

— коммуникативная ситуация (социальные роли и личностные установки адресанта и адресата, а также — обстоятельства);

— оценка каждым коммуникантом предмета речи.

Рассмотрим примеры речевой агрессии в коммуникативном поведении носителей двух лингвокультур: американской и русской.

К эксплицитным формам речевой агрессии в двух указанных лингвокультурах относятся инвективные единицы, выражающие оценку адресанта объекта высказывания, которые мы можем разделить на две группы:

1) единицы, указывающие на умственный недостаток, ср.: *blockhead, bonehead, clown, dupe, dorf, jerk* и т.п. (которые в американском варианте английского

языка, означают: «твердолоб», «тупица», «клоун», «дебил», «дурак», «придурок» и *дурак* (дура), *балда*, *даун*, *дебил* (в русском языке);

2) единицы, выражающие оценку поведения адресата. К числу последних в двух указанных лингвокультурах относятся лексические единицы, сравнивающие поведение человека с поведением животного, ср.: *animal*, *dog*, *fox* (в американском варианте английского языка), которые означают: «животное», «собака», «лиса»; *козел* (коза), *кобель*, *сучка*, *тварь* (в русском языке).

В американской и русской лингвокультурах также существуют гендерно-маркированные инвективные единицы второго типа, выражающие оценку как мужского, так и женского поведения, ср.: *basturd* — *ублюдок*, *стерва*, *зрымза* и т.п.

В двух указанных культурах инвектива также может выражаться в восклицаниях, ср.: “Wake up, Goddamn it!” [19. С. 25] «Проснись, черт побери!»; «*Это что же все происходит, черт побери!* Сначала я потеряла мужа, а теперь работу» [11. С. 82].

Другими формами, выражающими эксплицитную агрессию в двух указанных лингвокультурах, являются лексические единицы низкого стиля, а также акты негодования угрозы, подчеркивающие враждебное отношение к адресату, ср.: *Shut up!* (устная речь американцев); *Заткнись!*; «Тратиться на цветочки. Он таких вещей не ценит. Вы уж небось *втюрнулись* по уши» [3. С. 161].

В двух указанных примерах языковыми маркерами агрессии являются единицы, отражающие эмоциональное состояние адресанта: 1) ‘shut up — заткнуться’ и 2) «втюриться».

По нашим наблюдениям, основная функция акта негодования — это проявление негативных эмоций говорящего в процессе высказывания. Одной из форм, выражающих акт негодования в коммуникативном поведении русских, является вопросительное предложение, подчеркивающее негативную оценку адресанта к поведению адресата, например:

«Муж флегматично посмотрел на меня и пожал плечами:

— Бывает!

— *Что значит «бывает»?* И это все что ты можешь мне сказать после того, как я поведала тебе столько невероятных историй! — разозлилась я» [11. С. 114].

В коммуникативном поведении американцев акт негодования употребляется реже и в менее категоричной форме, ср.:

“You called me twenty minutes ago and said you had it! Ready to make delivery, *you say!* Come down and get it! And here you’re, you’re *wasting* my time, you’re *wasting* my wife’s time” [20].

«Двадцать минут тому назад ты позвал меня и сказал, что готово! *Ты сказал*, что готов мне это принести! Спустись и принеси это! И все же ты *тратишь*, именно тратишь, мое время и *тратишь* время моей жены».

Языковыми маркерами агрессии в приведенном примере являются глагол ‘waste — тратить’, отражающий негативную оценку адресанта к поведению адресата, а также вводная конструкция ‘you say — ты сказал’, которая усиливает эмоциональный оттенок высказывания.

К имплицитным формам речевой агрессии, функционирующим в коммуникативном поведении американцев и русских, мы можем отнести два вида речевых актов, различающихся по целенаправленности: 1) акты, выражающие скрытую критику адресата (ироническое замечание, упрек); 2) акты, модифицирующие поведение адресата в нужном для адресанта направлении за счет ущемления коммуникативных прав последнего, а именно незаинтересованность адресанта в намерениях адресата (требования, запреты, скрытая угроза).

В коммуникативном поведении носителей обеих лингвокультур ироническое замечание выражает враждебный намек, главным критерием отличия которого является интонация. Понятие «ирония» определяется как «форма высказывания, истинный смысл которого противоположен смыслу, напрямую выводимого из речевого оформления» [1, С. 75]. Другими словами, основная функция данной формы коммуникации — подчеркнуть негативное отношение адресанта к объекту высказывания в косвенной форме, ср.:

“When was it you quit? Actually, Ricky, I Think it was in 1977... A brave time to stop smoking. An era when many people lit right up without thinking. And there was so much else happening. Wars and riots, and scandals. I’m told it was a most wondrous time to be alive. But Ricky the young doctor-in-training managed to quit smoking when it was ever so popular. *That tells me something*” [21. P. 31].

«Когда же вы бросили курить? В самом деле, Рики, я думаю, это произошло в 1977 году... Время для смелого бросить курить. Это была эпоха, когда многие люди дымили, как паровозы. И тогда столько много других событий произошло: войны, забастовки и скандалы. Говорят, это было одно из самых удивительных времен для выживания. Но Рики, молодому врачу-практиканту, удалось бросить курить, когда это было настолько популярно. *Это мне кое о чем говорит*».

В коммуникативном поведении русских данная форма речевого общения зачастую функционирует как реактивная агрессия. Так, в следующем примере на ироничность высказывания указывает лексема «язвительно», ср.:

«Вы, гражданочка, лучше идите домой. Перрон — зона повышенной опасности. Вот двинется состав, оторвет вам голову, и кто отвечать будет? Конечно, дежурный Гаврилов. А дежурному Гаврилову больше делать нечего, как следить за барышнями, которые решили в Анну Каренину поиграть,» — грозно сказал милиционер.

«Мне и так сегодня голову оторвут, и, к вашему сведению, Анна Каренина легла на рельсы, а я на перрон,» — *язвительно* заметила я [11].

Одной из общих форм, выражающих скрытую угрозу носителями обеих культур, является тактика умалчивания, ср.:

“Now, you’ll have to get out into the world and do something. Otherwise... well, *let’s not think of the otherwise*” [21. P. 36].

«А теперь, вам нужно выйти в люди и что-то предпринять. Иначе... что ж, давайте, *не будем думать о последствиях*».

«Отдайте дискету по-хорошему, а то я *не ручаюсь за последствия!*» [3. С. 171].

Акты требования и запрета, выражающие речевую агрессию в коммуникативном поведении американцев, имеют краткую императивную форму, что пред-

полагает ожидание адресантом быстрого выполнения или прекращения действия адресатом. При этом для передачи категоричности высказыванию адресант может повторно использовать один и тот же речевой акт, ср.:

“Stop! I said stop!” — обращение мужа к жене [22. Р. 55].

«Прекрати! Я сказал „прекрати“!»

“Don’t give it to me! Don’t!” — обращение девушки к своему молодому человеку [19].

«Не дари мне это! Не дари!»

Характерным маркером речевой агрессии, выражаемой актом запрета в коммуникативном поведении американцев, является местоимение 2-го лица ‘you — ты’, подчеркивающее категоричность высказывания, которое в рамках данного контекста мы можем перевести на русский язык лексемой «не смей», усиливающей форму воздействия адресантом на поведение адресата, ср.:

“Don’t you touch me!” — обращение жены к мужу [22].

«Не смей ко мне прикасаться!»

Основным критерием проявления имплицитной агрессии в актах требования и запрета, функционирующих в коммуникативном поведении русских, является повышенная интонация. При этом речевые акты двух данных типов сопровождаются междометиями «ну-ка!», «а ну!» и т.д., а также наречиями «быстро», «немедленно», которые усиливают эмоциональный оттенок, ср.:

Прекрати *немедленно!* (Устная речь.)

Одним из характерных маркеров речевой агрессии, выражаемой актом требования в коммуникативном поведении русских, является совершенный вид глагола, что предполагает ожидаемый результат действия от адресата, ср.:

«Ну-ка, быстро *повесила* трубку!» [17. С. 48].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в каждой лингвокультуре существуют свои критерии оценки агрессивности высказывания, определяющие коммуникативные нормы, которые позволяют различать позитивное и негативное поведение.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. — СПб.: Норинт, 2000.
- [2] *Борисова И.Н.* Русский разговорный диалог. — Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2001.
- [3] *Вильмонт Е.* Проверим на вшивость господина адвоката. — М.: Астрель-Аст, 2008.
- [4] *Воронцова Т.А.* Речевая агрессия в русском языке: Дисс. ... д-ра филол. наук. — Челябинск, 2006.
- [5] *Енина Л.В.* Катарсический характер речевой агрессии в свертхтексте и источники ее смягчения // Вопросы стилистики. Человек и текст. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1998. — Вып. 28.
- [6] *Клюев Е.В.* Речевая коммуникация: Учеб. пособие. — М.: РИПОЛКЛАССИК, 2002.

- [7] Михальская А.К. Основы риторики. Мысль и слово: Учеб. пособие для 10—11 классов общеобразовательной школы. — М.: Просвещение, 1996.
- [8] Михеева Н.Ф. Выражение агрессии в речевом общении // V Степановские чтения: язык в современном мире (на материале романо-германских и восточных языков). — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [9] Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах / Под ред. А.Е. Кибрина и А.С. Нариньяки. — М.: Наука, 1987.
- [10] Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс, 1986. — Вып. 17.
- [11] Прыткина Э. Happy life навсегда. — М.: Астрель, 2010.
- [12] Седов К.Ф. Речевая агрессия в межличностном взаимодействии // Прямая и непрямая коммуникация. — Саратов: Колледж, 2003.
- [13] Серль Дж. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс, 1986. — Вып. 17.
- [14] Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989.
- [15] Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. Н.Н. Кожинной. — М.: Флинта: Наука, 2003.
- [16] Швейцер А.Д. Социолингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990.
- [17] Шилова Ю. Казнь для соперницы. — М.: Астрель, 2010.
- [18] Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. — М.: Наука, 2001.
- [19] Allen W., Brickman M. Annie Hall. — New York: Bantam Press, 2000.
- [20] Fogle E. Just married... with children. — New York: Warner Books, 2002.
- [21] Katzenbach J. The analyst. — New York: Bantam Press, 2002.
- [22] Sheldon S. Bloodline. — New York: Warner Books, 2000.

## LITERATURA

- [1] Bolshoy Tolkovy slovar russkogo yazyka / Pod red. S.A. Kuznetsova — SPb.: Normint, 2000.
- [2] Borisova I.N. Russkiy razgovorny dialog. — Yekaterinburg: Izd-vo Uralskogo un-ta, 2001.
- [3] Vilmont E. Proverim na vshivost gospodina advokata. — М.: Astrel-Ast, 2008.
- [4] Vorontsova T.A. Rechevaya agressia v russkom yazyke: Diss. ... d-ra filol. nauk. — Chelyabinsk, 2006.
- [5] Yenina L.V. Katarsicheskiy harakter rechevoy agressii v sverhtexte i istochnik ieyo smyagcheniya // Voprosy stilistiki. Chelovek i text. — Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 1998. — Vyp. 28.
- [6] Khuyev E.V. Rechevaya kommunikatsia: Ucheb. posobie. — М.: RIPOLKLASSIK, 2002.
- [7] Mikhalskaya A.K. Osnovy Ritoriki. Mysli Slovo: Ucheb. posobie dlya 10—11 klassov obshcheobrazovatelnoy shkoly. — М.: Prosveshchenie, 1996.
- [8] Mikheyeva N.F. Vyrashenie agressii v rechevom obshchenii // V Stepanovskii chteniya: yazyk v sovremennom mire (na materiale romano-germanskih i vostochnykh yazykov). — М.: Изд-во RUDN, 2005.
- [9] Modelirovanie yazykovoy deyatelnosti v intellectualnykh sistemah / Pod red. A.E. Kibrina i A.S. Narinyaki. — М.: Nauka, 1987.
- [10] Austin J. Slovo kak deystviye // Novoye v zarubezhnoy linguistike. — М.: Progress, 1986. — Vyp. 17.
- [11] Prytkina E. Happy life navsegda — М.: Astrel, 2010.
- [12] Sedov K.F. Rechevaya agressia v mezhlichnostnom vzaimodeystvii // Pryamaya i nepryamaya kommunikatsia. — Saratov: Izd-vo GUNTS 'kollege', 2003.

- [13] *Searl J.* Chtotakoyerechevoy act? // *Novoye v zarubezhnoy linguistike*. — M.: Progress, 1986. — Vyp. 17.
- [14] *Sternin I.A.* O ponyatii kommunikativnogo povedeniya. — Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta, 1989.
- [15] *Stilisticheskiy encyclopedicheskiy slovar russkogo yazyka / Pod red. N.N. Kozhinoy*. — M.: Flinta: Nauka, 2003.
- [16] *Shveytser A.D.* Sociolinguistika // *Linguisticheskiy encyclopedicheskiy slovar*. — M.: Sovetskaya Encyclopedia, 1990.
- [17] *Shilova Y.* Kazn dlya sopernitsy. — M.: Astrel, 2010.
- [18] *Shcherbinina Y.V.* Verbalnayaagressia. — M.: Nauka, 2001.
- [19] *Allen W., Brickmah M.* Annie Hall. — New York: Bantam Press, 2000.
- [20] *Fogle E.* Just married... with children. — New York: Warner Books, 2002.
- [21] *Katzenbach J.* The analyst. — New York: Bantam Press, 2002.
- [22] *Sheldon S.* Bloodline. — New York: Warner Books, 2000.

## **THE SPECIFIC FORMS EXPRESSING VERBAL AGGRESSION IN THE AMERICAN AND RUSSIAN BEHAVIOR**

**O.V. Maslova**

Department of foreign languages

I.M. Sechenov First Moscow state medical university

*Trubetskaya, 8/2, Moscow, Russia, 119991*

The article deals with theoretical premises describing verbal aggression in the American and Russian communicative behavior and on the basis of American and Russian literature works of the XXI century speech acts of aggression are analysed.

**Key words:** verbal aggression, verbal behavior, speech act, communicative norm.



---

## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРОЦЕДУРЫ УСЫНОВЛЕНИЯ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

**Н.В. Перфильева, Н.В. Новоспаская**

Кафедра общего и русского языкознания  
Филологический факультет  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

**Д.Д. Комова**

Кафедра иностранных языков  
Филологический факультет  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

В статье рассматривается проблема номинации процедуры и участников усыновления в современном русском и испанских языках на примерах из юридических и публицистических текстов.

**Ключевые слова:** терминосистема, юриспруденция, усыновление, лакунарность.

Проблема составления отраслевых терминологических словарей является актуальной для современной прикладной лингвистики, и связана она прежде всего с такими вопросами, как статус термина, его место в системе языка, особенности формирования системы терминов конкретного языка, соотносимость терминосистем разных языков.

Термин как лингвистическое явление отличается направленностью на специальное понятие, закрепленностью за определенной терминосистемой, стремлением к точному, ясному обозначению понятия и отсутствием синонимов.

Несмотря на то, что терминологические системы современного русского и испанского языков уже сложились, наблюдаются отдельные колебания в содержательном и формальном планах отдельных терминов как в целом в обоих указанных языках, так и при переводе юридических текстов.

Предметом исследования являются семантический объем и функционирование лексических единиц лексико-семантической группы (ЛСГ) «усыновление» в текстах правоустанавливающих документов и расширение синтаксической дистрибуции и изменение семантического объема указанных лексем в текстах не юридического характера. Также анализируется лакунарность в терминологической системе русского языка в сопоставительном аспекте на примере ЛСГ «усыновление».

Институт усыновления — один из старейших правовых институтов, регулирующих жизнь детей, оставшихся без попечения родителей. Регулирование семейной жизни, в том числе жизни детей, описывается уже в Библии, в законах Ману (предположительно II в. до н.э. — II в. н.э.), в своде законов Брахманов, гре-

ческой мифологии. Однако в указанных источниках усыновление рассматривается скорее как религиозный, политический или экономический акт. Например, в Древней Индии понятие усыновления в законах Ману (состоящих из 2685 статей, написанных в форме двустий, правовое содержание имеют статьи, содержащиеся в главах VIII и IX) не называется (Ману — мифический бог), вопрос усыновления косвенно затрагивается только в имущественных драмах; отметим, что под усыновлением понимается и опека старшего брата над младшими после смерти родителей отца.

104. По смерти отца и матери братья, собравшись, могут разделить поровну отцовскую собственность: при них, живущих, они неправомочны.

108. Пусть старший (брат) охраняет младших братьев, как отец, а те ведут себя по отношению к старшему брату, как сыновья.

148. Но девушкам-сестрам братья пусть дадут из своих частей каждый четвертую часть его доли: отказавшиеся пусть будут изгоями.

185. Не братья, не родители, а сыновья получают собственность отца: собственность бездетного получает отец, а также братья.

77. Мужу полагается терпеть ненавидящую (его) жену год, но по (прошествии) года, отобрав дар, он может прекратить сожительство с ней.

80. Приверженная к пьянству, ко (всему) дурному, противоречащая, больная, злобная или расточительная является женой, при которой может быть всегда взята другая.

81. Если жена не рождает детей, может быть взята другая на восьмом году, если рождает детей мертвыми — на десятом, если рождает (только) девочек — на одиннадцатом, если строптивая — немедленно.

101. «Взаимную верность надо сохранять до смерти» — это должно считать (выраженной) вкратце высшей дхармой мужа и жены.

Усыновление как юридическая процедура становится обычным явлением в античной Греции и Риме, что было продиктовано желанием граждан иметь наследников, если по какой-либо причине в семье не было детей. Так, Юлий Цезарь усыновил Гая Юлия Цезаря Октавиана (63 г. до н.э. — 14 г. н.э.), который впоследствии стал первым императором Рима.

Слово «усыновлять» происходит от латинского *adoptare* (*ad*: а у *optare*: desear) 'выбирать, желать'. В русском языке латинское значение глагола *optare* сохранилось в словах «оптимизировать», «оптимальный». Ф. Пуиг, определяя термин «усыновление», пишет:

«Declarar los Romanos Adoptio Imagonature, que la adopción es imagen de imitación de la naturaleza, en lo que a la filiación concierne. En la misma línea, la partida IV decía que adopción tanto quiere decir como prohijamiento, que es una manera que establecieron las leyes por la cual pueden los hombres ser hijos de otros, aunque no lo sean naturalmente (título XVI ley 1<sup>a</sup>). En Roma la institución conoció amplísima difusión con el ejemplo de los emperadores, que recurrieron a ella para asegurar sucesores de su afecto y confianza» [6. P. 460]. «Усыновление есть подобие или имитация существования родства, которое есть в природе. IV статья говорит, что *адоптация* *adopción* или *усыновление* *prohijamiento* есть некий способ, устанавливаемый законом, считать

людей детьми тех, чьими они не являются по родству. В Риме подобный способ получил широкое распространение, особенно среди императоров, которые прибегали к нему, чтобы обеспечить себя наследниками» (здесь и далее — перевод авторов).

En Grecia es probable que la adopción no existiera en Esparta por el hecho que todos los hijos sedebían al Estado: “En Atenas en cambio, estuvo organizada y se practico de conformidad a ciertas reglas que resumidas eran así: 1. El adoptado debía ser hijo de padre y madre ateniense; 2. Solamente los que no tenían hijos podían adoptar; 3. El adoptado no podía volver a su familia natural sin antes dejar un hijo en la familia adoptiva; 4. La ingratitud hacía posible la revocación del vínculo; 5. El adoptante soltero no podía contraer matrimonio sin permiso especial del magistrado; 6. Las adopciones se hacían en todos los casos con intervención de un magistrado formalidad que se transmitió luego a Roma y perduró a través de las modernas legislaciones” [6. P. 461].

В Афинах, в отличие от Рима, процедура усыновления была четко регламентирована:

- усыновляемый должен был быть сыном (ребенком) отца и матери из Афин;
- только те, кто не мог иметь собственных детей, имели право усыновлять;
- усыновляемый не мог вернуться в родную семью до появления ребенка в семье усыновителей;
- неблагодарность делала возможным аннулирование связи;
- родитель, усыновивший ребенка, не мог впоследствии вступать в брак без специального разрешения Магистрата;
- акты усыновления происходили во всех случаях с соблюдением судебных формальностей, которые впоследствии распространились и в Риме и были продолжены современными законами.

В России данная правовая форма существовала с глубокой древности: усыновление было известно со времен, когда основой общества была патриархальная семья во главе с отцом, что объяснялось необходимостью сохранения численности и прочности общины. Членами общины могли стать и дети, принятые в семью из чужой семьи (так называемые примакки), если «о потомстве не могло более быть и речи или когда тяжелая болезнь главы семьи, еще не имеющего наследника, грозила прекратить его жизнь, он заботился о передаче всех прав своих над семьей постороннему, избранному ему лицу» [1. С. 63]. С установлением христианства на Руси усыновление освящалось особым церковным обрядом «сынотворения». После совершения обряда выдавался особый акт, утвержденный епархиальным архиереем, что придавало усыновлению определенную силу.

В Новое время в России процедура усыновления была прописана в юридических актах, были введены определенные сословные ограничения: «усыновление лицами, принадлежащими к дворянскому сословию, получило значение генеалогического» [2. С. 43]. Процедура получила статус не только действия для поддержания угасающей фамилии, но и приобретения ребенком новой семьи. По-прежнему не имели право быть усыновленными родителями дети, рожденные вне брака. Во второй половине XIX в. усыновление регулировалось предписаниями, изложенными в Законах гражданских, в которых сохранялся принцип сослов-

ности. Так, например, статья 152 предписывала: «Усыновитель может передать усыновленному свою фамилию, если усыновленный не пользуется большими правами состояния сравнительно с усыновителем. Передача усыновителем фамилий потомственными дворянами может последовать не иначе, как с Высочайшего соизволения, испрашиваемого после усыновления» [3. С. 38].

Для обозначения понятия приема чужого или незаконнорожденного ребенка любого пола в семью на правах родного ребенка художественная и лексикографическая литература досоветского периода предлагает нам единственный вариант — лексическую единицу «усыновить». В качестве примеров приведем материалы Словаря В.И. Даля и цитату из Л.А. Толстого:

СЫН м. всякий мужчина отцу и матери сын, а женщина дочь. Сын да дочь красные дети, т.е. двоечка... Названный сын, приемыш, воспитанник, засыновленный... Сынополагати, — положить, церк. усыновлять. Приясте духа сыноположения. Римл. Сынотворение, — порождение, то же, сыноположение, признание кого сыном. И даст сына своего иному в сынотворение, Кормч. И во сынопорождение святым крещением Христос породи, стар.

— Machere, — сказал вдруг князь Василий, прижав к себе столик, оживившись и начав говорить скорей, — но что, ежели письмо написано государю, и граф просит усыновить Пьера? Понимаешь, по заслугам графа его просьба будет уважена... (Л.Н. Толстой. Война и мир).

Процедура усыновления в законодательстве советского периода претерпела ряд изменений. Кодекс законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве РСФСР 1918 г. категорически запрещал усыновление. Статья 183 Кодекса гласила: «С момента вступления в силу настоящего закона не допускается усыновление ни своих родных, ни чужих детей. Всякое такое усыновление, произведение после указанного в настоящей статье момента, не порождает никаких обязанностей и прав для усыновителей и усыновленных». Усыновленные ранее дети приравнивались в правах к родным [4]. Однако изменение демографической ситуации в СССР после коллективизации, репрессий 1930-х гг. и Второй мировой войны привело к тому, что был принят Указ Президиума Верховного Совета СССР № 34 1943 г. «Об усыновлении». И только в Кодексе о браке и семье РСФСР 1969 г., который достаточно подробно регламентировал отношения, связанные с усыновлением, и институт усыновления (удочерения), данные вопросы стали регулироваться нормами специальной главы, которая оперирует терминами «усыновление» и «удочерение».

Под усыновлением понимается юридический акт, в результате которого между усыновителями (усыновителем) и его родственниками, с одной стороны, и усыновленным ребенком — с другой, возникают такие же права и обязанности, как между родителями и детьми, а также их родственниками по происхождению [5. С. 482].

Усыновление или удочерение (далее — усыновление) — это древнейший правовой институт, известный еще в римском праве. Усыновление относится

к мальчикам, а удочерение — к девочкам, правовых же различий между усыновлением и удочерением нет, поэтому далее и используется только термин «усыновление». При усыновлении ребенка между ним и его усыновителями устанавливаются такие же правовые отношения, какие существуют между кровными родителями и детьми. Цель усыновления — обеспечить детям, оставшимся без попечения родителей, такие же условия, какими пользуются дети в родной семье. С другой стороны, лица, не могущие иметь детей, посредством усыновления могут удовлетворить свои материнские и отцовские чувства. Усыновление — это наиболее желательная форма воспитания осиротевших детей. Закон подробно регламентирует условия и порядок усыновления. Усыновление допускается только в отношении несовершеннолетних детей и только в их интересах. Для усыновления ребенка, достигшего возраста 10 лет, необходимо его согласие. Для усыновления ребенка, имеющего родителей, необходимо их согласие.

Ниже представлены существующие в современном русском языке лексические единицы лексико-семантической группы «усыновление», терминологически маркирующие процесс принятия в семью (ребенка) на правах родного сына, дочери.

усыновлять/усыновить	удочерять/удочерить	адоптировать
усыновление	удочерение	
усыновитель/усыновительница	—	адопатор
усыновляемый/усыновляемая	удочеряемый/удочеряемая	адопированный/адопированная

Проследим функционирование глагола «усыновить» — «удочерить» в текстах публицистического и официально-делового стиля.

2010.11.22. В международном аэропорту Тбилиси сотрудники патрульной полиции задержали гражданку России Назо Конджария, которая подозревается в попытке вывезти из страны незаконно удочеренного двухмесячного ребенка (публ.).

Мы планируем удочерить ребенка, — заявила Анджелина Джоли в интервью одному глянцевого изданию. // Мы хотели бы усыновить ребенка до 1 года, здоровенькую (в обоих случаях известно, что речь идет о девочке) (публ.).

У американской киноактрисы и певицы Скарлетт Йоханссон появилась маленькая сестричка — Мелани Слоан, мать актрисы, удочерила девочку из Эфиопии (публ.).

50 детей Пензенской области, оставшихся без попечения родителей, усыновлены и удочерены гражданами Российской Федерации в 2010 году. // 02.09.2010 — Россия будет добиваться подписания соглашения с США по усыновлению в ближайшие месяцы (публ.).

У Кейси осталась удочеренная Ава-Монро — девочка из Казахстана. // Мать Скарлетт Йоханссон решила усыновить девочку — 29 Апр. 2010 (публ.).

Уполномоченный при президенте РФ Павел Астахов считает возможным возвращение в Россию сестер Лещински, удочеренных американской супружеской парой, которая обвиняется в жестоком обращении с детьми. // На этот раз речь идет о супругах Лещински, усыновивших трех сестер из России 4 года назад (публ.).

В этом году количество adoptированных латвийских детей достигло рекордного за последние четыре года уровня — с января по октябрь новых родителей обрели 193 ребенка (публ.) [9].

Статья 21 Конвенции ООН о правах ребенка — международного правового документа, определяющего права детей в государствах — участниках и являющегося первым и основным международно-правовым документом обязательного характера, посвященным широкому спектру прав ребенка, определяет права ребенка при усыновлении в другой стране следующим образом: «усыновление в другой стране может рассматриваться в качестве альтернативного способа ухода за ребенком, если ребенок не может быть передан на воспитание или помещен в семью, которая могла бы обеспечить его воспитание или усыновление, и если обеспечение какого-либо подходящего ухода в стране происхождения ребенка является невозможным» (офиц-делов.).

Правила передачи детей на усыновление и осуществления контроля за условиями их жизни и воспитания в семьях усыновителей установлены Постановлением Правительства № 275 от 29 марта 2000 г. (офиц-делов.).

Дела об усыновлении (удочерении) ребенка (далее — усыновление) гражданами Российской Федерации (кроме постоянно проживающих за пределами территории Российской Федерации) подсудны районным судам по месту жительства или месту нахождения усыновляемого ребенка (часть 1 статьи 269 ГПКРФ) (офиц-делов.).

Термины современного испанского языка лексико-семантической группы, называющей участников и сам процесс усыновления, приведены ниже.

<i>adoptar, ahijar, prohijar</i> , ‘усыновлять/усыновить’
<i>adopción, prohijamiento, prohijación</i> ‘усыновление’
<i>familias adoptantes, adoptante</i> ‘усыновитель/усыновительница’ (включает пары или одиноких людей, которые по каким-либо причинам не могут стать биологическими родителями)
<i>el niño adoptivo, el niño adoptado</i> ‘усыновляемый’ <i>la niña adoptiva, la niña adoptada</i> ‘усыновляемая’

Приведем примеры функционирования испанских лексических единиц ЛСТ «усыновление» в текстах публицистического и официально-делового стиля.

Desde hace unos cinco años las *adopciones de niños* rusos por las familias españolas se cuentan por centenares. Solo en Cataluña los niños adoptados en Rusia en 1998—2002 suman un total de 400, creciendo este número en los años posteriores hasta unos 500 por año (публ.). «За последние пять лет испанские семьи усыновили сотни детей, только в Каталонии с 1998 по 2002 года 400 детей были усыновлены» (перевод авторов).

Para tramitarle el pasaporte, *el niño adoptado* debe estar inscrito en el censo consular, tal y como había sido el compromiso de la familia adoptante en el momento de efectuar la *adopción* en Rusia (ver ap.7) (офиц-делов.). «Чтобы поменять паспорт усыновленный ребенок должен быть вписан в консульский список, в котором должна быть отражена процедура усыновления в России» (перевод авторов) [7].

En el noroeste de Florida hay más de 500 niños en cuidado de adopción temporal y más de 50 de estos niños están esperando ser adoptados. No hay ningún costo para adoptar a un niño en este cuidado... (публ). «На северо-востоке Флориды более пятисот детей находятся под временной опекой и более пятидесяти из них ждут усыновления» (перевод авторов) [8].

Сделаем следующие выводы:

— в русском и испанском языках терминологическая система на отрезке юридической процедуры *усыновления* в основном сложилась;

— в русском и испанском языках существуют лексические единицы, образовавшиеся на латинской основе (*адоптировать, адоптатор, adopter, adopción, ahijar, prohiar, prohiamiento, prohiación*) и на основе исконной лексики (*усыновлять, удочерять, усыновитель, усыновление, удочерение*);

— в русском языке лексические единицы *усыновить, удочерить* (и их производные) употребляются как в сочетании с *ребенок, дети*, так и в соответствующих парах *усыновить мальчика, удочерить девочку*; статистически *усыновить* (на примере интернет-употреблений в 2010 г.) встречается в 4,3 раза чаще, чем *удочерить*; наблюдается некоторое *языковое излишество* в таких парах слов, как *удочерить девочку*, так как дважды в паре слов актуализируется сема, маркирующая женский пол;

— система современного русского языка позволяет образовать действительные и страдательные причастия настоящего и прошедшего времени от глаголов *усыновлять/удочерять*; от глаголов совершенного вида *усыновить* и *удочерить* в современном русском языке образуются страдательные причастия *усыновленный/усыновленная, удочеренная*, которое употребляется частотно, однако *удочеренный* употребляется при обязательном согласовании с существительным *ребенок*;

— русский язык, в отличие от испанского, демонстрирует гендерную дифференциацию глагола *усыновлять/удочерять*; влияние международного права проявляется в увеличении частотности употребления слова *адоптировать*, имеющего латинский корень;

— в настоящее время и в русском, и в испанском языках активно используется лексическая единица *адоптировать*, отвечающая ряду критериев, предъявляемых к юридическим текстам: четкость, нейтральность, отсутствие дополнительных смысловых компонентов (глагол образован от латинского корня и не имеет различия по полу — *адаптировать*);

— в публицистических текстах испанского языка глаголы *ahijar/prohiar* употребляются чаще, чем в документах официально-делового стиля, в которых указанные лексические единицы не частотны;

— характерной особенностью употребления глаголов *ahijar/prohiar* в текстах СМИ является появление предлога *a* перед одушевленными именами существительными;

— публицистическим текстам русского языка присуща большая представленность единиц, образованных от *усыновить*, однако последовательность выбора между *усыновить* и *удочерить* отсутствует; в юридических российских текстах можно отметить равную представленность *усыновить/удочерить*; в международных юридических текстах на русском языке доминирует лексическая единица *усыновить* и ее словообразовательные производные;

— при сопоставительном анализе русской и испанкой ЛСГ «усыновление» можно отметить лакуарность русской системы: нет специальной лексической единицы (единиц), обозначающей семью, принявшую мальчика или девочку на правах родного ребенка, близкими, но не синонимичными единицами являются «усыновители» — не ясна связь между ними, может быть, это приемная бабушка и отец; *приемные родители* — юридически некорректный термин, так как не происходит противопоставления по форме — усыновление или опека. В испанском языке существует термин *familias adoptantes, adoptante* ‘усыновитель/усыновительница’ (включает пары или одиноких людей, которые по каким-либо причинам не могут стать биологическими родителями).

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. — Т. 35. Кн. 69. — СПб., 1902.
- [2] Пахман С.В. История кодификации гражданского права. — Т. 2. — СПб., 1876.
- [3] Свод Законов Российской империи. — Т. vX. — Ч. 1: Законы гражданские. — СПб., 1915.
- [4] Нечаева А.М. Семейное право. Курс лекций. — М.: Юрист, 1998.
- [5] Пчелинцева Л.М. Семейное право России: Учебник для вузов. — М., 2001.
- [6] Puig F. Tratado de derecho civil Español. — Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado, 1974.
- [7] URL: <http://www.rusbar.com/article.sdf/es/servicios/577>
- [8] URL: [http://www.latinomediainc.com/2010/october\\_22\\_2010/families\\_needed\\_for\\_adoptions](http://www.latinomediainc.com/2010/october_22_2010/families_needed_for_adoptions)
- [9] URL: <http://www.gorod.lv/novosti/171752-inostrantsy-aktivno-adoptiruut-latviiskih-detei#ixzz2Ipl1NJyY>

## LITERATURA

- [1] Brokgauz F.A., Efron I.A. Entciklopedicheski slovar. — Т. 35. Кн. 69. — SPb., 1902.
- [2] Pakhman S.V. Istoriia kodifikatsii grazhdanskogo prava. — Т. 2. — SPb., 1876.
- [3] Svod Zakonov Rossiiskoi imperii. — Т. XV. — Ch. 1: Zakony grazhdanskie. — SPb., 1915.
- [4] Nechaeva A.M. Semeinoe pravo. Kurs lektcii. — M.: Iurist, 1998.
- [5] Pchelintceva L.M. Semeinoopravo Rossii. Uchebnikdlia VUZov. — M., 2001.
- [6] Puig F. Tratado de derecho civil Español. — Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado, 1974.
- [7] URL: <http://www.rusbar.com/article.sdf/es/servicios/577>
- [8] URL: [http://www.latinomediainc.com/2010/october\\_22\\_2010/families\\_needed\\_for\\_adoptions](http://www.latinomediainc.com/2010/october_22_2010/families_needed_for_adoptions)
- [9] URL: <http://www.gorod.lv/novosti/171752-inostrantsy-aktivno-adoptiruut-latviiskih-detei#ixzz2Ipl1NJyY>



## **LINGUISTIC ASSESSMENT OF FUNCTIONING OF LEGAL TERMS OF ADOPTION' S PROCEDURE IN COMPARATIVE ASPECT**

**N.V. Perfilieva, N.V. Novospasskaya**

The General and Russian Linguistics Department  
Philological Faculty  
People's Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklay Str., 6, Moscow, Russia, 117198*

**D.D. Komova**

Department of Foreign Languages  
Philological Faculty  
People's Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklay Str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article deals with the problem of nomination of procedure of adoption in modern Russian and Spanish.

**Key words:** system of terms, low, adaptation, omission

---

## ДЕСТАБИЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА АНГЛИЙСКОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПОЛЕМИЧЕСКИЙ ПРИЕМ

Д.С. Храмченко

Кафедра английского языка  
Тульский государственный педагогический  
университет им. Л.Н. Толстого  
*проспект Ленина, 125, Тула, Россия, 300026*

Статья посвящена функционально-синергетическому анализу хаотизации прагма-семантической системы современного английского устного и письменного делового дискурса как эффективного полемиического приема

**Ключевые слова:** функциональная лингвосинергетика, функциональная лингвистика, деловое общение, риторика.

Одной из причин конвенционализации делового общения и ограничения вербальной бизнес-коммуникации рамками, обусловленными неукоснительным соблюдением принципа кооперации Г.П. Грайса, а также различных установок на вежливость, тактичность, корректность высказываний и уважение личности, взглядов и позиции собеседника, является стремление к оптимальному взаимовыгодному сотрудничеству и сведению к минимуму возможного негативного эффекта при вербальной интеракции в процессе развертывания дискурса. Требования делового этикета побуждают коммуникантов использовать разнообразные языковые приемы, призванные сохранить и поддержать партнерские отношения при намечающихся признаках возможного конфликта, завуалировать или нейтрализовать дискурсивные элементы, несущие отрицательную прагматику, избежать открытой конфронтации, перенаправляя разговор в менее опасное русло. Между тем в силу сложившихся определенных обстоятельств коммуникантам иногда приходится поступиться следованием нормам и правилам, регулирующим деловое взаимодействие, для реализации своей стратегической цели. Актуальность приобретает умение участников общения выстраивать функциональную перспективу дискурса таким образом, чтобы она была системно и целенаправленно организована, но в то же время допускала нестандартные, непривычные компоненты. Как следствие, важную роль в плане повышения эффективности бизнес-риторики играет комплексный функционально-синергетический анализ прагма-семантического пространства английского делового дискурса, представляющий всю динамику функционального плана как развернутый наглядный процесс.

Функциональная лингвосинергетика является одним из интереснейших направлений в рамках синергетических исследований языка и речи, осуществляющим изучение свойств и процессов самоорганизации речевой деятельности в русле функционального лингвистического направления — большей частью на материале функциональной характеристики современного английского дискурса, рассматриваемого как открытая сложная неравновесная нелинейная функцио-

нально-смысловая система, чередующая этапы хаотизации и упорядоченности, активно взаимодействующая с окружающей средой (сознанием участников общения и коммуникативной ситуацией) и характеризующаяся наличием саморегулятивных, самоорганизационных процессов. При этом важно понимать, что речь идет не о формально-структурной самоорганизации дискурса, а о функционально-смысловой самоорганизации, т.е. о саморегулировании многогранного семантико-прагматического пространства дискурса, которое формируется в результате взаимоусиливающего кооперативного функционирования всех компонентов системы дискурса.

Среди перспективных задач функциональной лингвосинергетики необходимо отметить создание эффективной деловой риторики английского делового дискурса как синергичной системы, в которой в процессе саморегулирования смыслового пространства речи спонтанно возникают новые прагма-семантические компоненты и функциональные свойства. Лингвосинергетика позволяет под новым углом взглянуть на многие, казалось бы, изученные приемы бизнес-общения, раскрыть механизм их функционирования и сформировать оптимальную теоретико-методологическую базу для совершенствования деловой коммуникации.

Функционально-синергетический анализ обширного современного иллюстративного материала свидетельствует о том, что в случаях споров, конфликтов, проблемных ситуаций и разнообразных форм противостояния интересов, когда участвующим сторонам не представляется возможным найти приемлемое для каждого решение, единственным выходом становится дерегламентация бизнес-дискурса и дестабилизация прагма-семантической подсистемы конкурента с помощью намеренного целенаправленного нагнетания функциональных и стилистических колебаний, способных запустить внутренние синергичные процессы смысловой самоорганизации и переориентировать вектор эволюционного развития системы в сторону наиболее выгодного аттрактора (коммуникативной цели). Возникающие при этом спонтанные (эмерджентные) функционально-прагматические системные свойства должны обеспечить доминирование дискурсивной подсистемы субъекта речи над подсистемой его противников.

Одной из причин интенсивной хаотизации прагма-семантической системы английского делового дискурса могут являться агрессивные выпады против конкретной личности во время спора, дискуссии или конфликта, когда участникам сложно подобрать весомые аргументы в защиту своей точки зрения, и основной задачей становятся дискредитация оппонента и нейтрализация попыток конкурирующей смысловой подсистемы закрепить альтернативный вектор движения функциональных связей.

Так, в романе А. Хейли «The Moneychangers» описывается совещание у президента банка IMF Джерома Паттертона, где в присутствии двух вице-президентов, Алекса Вандервурта и Роско Хейворда, обсуждается акция протеста горожан, парализовавшая работу одного из филиалов, и посвященная этому газетная статья, в которой упоминается имя гражданской жены Алекса как организатора митинга:

Alex said firmly, "Then you're entitled to know that what was printed is mischief-making and nothing more. You have my word that I knew absolutely nothing in advance

about what happened at the downtown branch, and no more than the rest of us while it was going on”.

“A good many people”, Roscoe Heyward commented, “might consider that with your connections” he put sardonic emphasis on the word “connections” such ignorance would be unlikely”.

“Any explanations I’m making”, Alex snapped, “are directed at Jerome”.

Heyward declined to be put off. “When the bank’s reputation is demeaned in public, all of us are concerned. As to your so-called explanation, do you seriously expect anyone to believe that through Wednesday, Thursday, Friday, over a weekend and into Monday, you had no idea, no idea at all, your girl friend was involved?” Patterton said, “Yes, Alex; how about that?”

Alex felt his face flush red.

(— В таком случае, — твердо произнес Алекс, — вы обязаны знать, что все напечатанное лишь злонамеренная ложь, и ничего больше. Я даю вам слово, что абсолютно ничего заранее не знал, а когда это началось, знал столько же, сколько и остальные.

— Очень многие, — вставил Роско Хейворд, — могут счесть, что при ваших связях, — слово «связи» он иронически подчеркнул, — подобное неведение маловероятно.

— Все мои объяснения, — отрезал Алекс, — обращены к Джерому.

— Когда публично оскорбляют достоинства банка, нас это всех касается, — не пожелал остаться в стороне Хейворд. — Что же до вашего так называемого объяснения, то неужели вы серьезно думаете, будто кто-то поверил, что все эти дни — среду, четверг, пятницу, выходные дни и понедельник — вы не знали, совершенно ничего не знали о том, что тут замешана ваша приятельница?

— Да, Алекс, как вы это объясните? — поинтересовался Паттертон.

Алекс почувствовал, как краска бросилась ему в лицо [3].

Роско пытается воспользоваться удачно подвернувшейся возможностью «утопить» главного конкурента и претендента на кресло президента банка в ближайшем будущем. Особая интонационная выделенность, которую получает лексема *connections* в едком комментарии Хейворда, сигнализирует участникам разговора о существовании второго смыслового плана, подразумевающего вовлеченность Алекса в произошедший инцидент. Возникающие функциональные колебания как следствие диссонанса между степенью маркированности данного существительного и просодическим оформлением высказывания в целом хаотизирует систему. Вандервурт принимает решение игнорировать выпад противника, указав тому в достаточно категоричной форме на диалогический характер деловой беседы. Однако Роско продолжает дестабилизировать подсистему Алекса, вводя в дискурс дерегламентирующие элементы *so-called*, *seriously*, несущие прагматические компоненты презрительного недоверия словам Вандервурта. Последовательная номинация четырех дней недели (*Wednesday, Thursday, Friday, over a weekend and into Monday*) и упоминание близкой подруги Алекса (*girl friend*) завершают синергийное формирование негативного для оппонента Роско прагматического эффекта, направленного на снижение его авторитета в глазах президента банка.

Функционально-синергетический анализ фактического материала позволяет сделать вывод о том, что искусственное привнесение управляемого хаоса в смысловую систему и манипулирование деструктивными элементами в условиях конкуренции параллельно развивающихся дискурсивных подсистем помогает субъекту речи успешно деморализовать соперника и одержать победу в полемической схватке пусть и ценой доброжелательных партнерских отношений в будущем.

В письменном бизнес-дискурсе можно встретить примеры текстов, главная коммуникативная задача которых заключается в нанесении ущерба деловому имиджу определенного человека или организации. Сам факт публикации и распространения подобных материалов нарушает нормы деловой этики и, следовательно, предполагает сбой в обменных процессах прагма-семантической системы и внешней среды. Например, в романе Дж. Арчера «Sons of Fortune» приводится содержание письма, разосланного акционерам крупного банка:

Things you didn't know about Nathaniel Cartwright, the Chief Executive of Russell's Bank

- Mr. Cartwright was neither born nor raised in Hartford;
- he was rejected by Yale after cheating in the entrance exam;
- he left the University of Connecticut without a degree, after losing the election for student president;
- he was sacked from I P Morgan after losing the bank \$500,000;
- he's married to a Korean girl whose family fought against the Americans during the war;
- the only job he could find after being sacked by Morgan's was with an old school friend, who just happened to be chairman of Russell's Bank.

Pledge your shares to Fairchild's: be sure your future is secure.

(То, чего вы не знали о Натаниэле Картрайте, главном управляющем банка Рассела:

Мистер Картрайт не родился и не вырос в Хартфорде.

Ему отказали в приеме в Йельский университет, потому что он сплутовал на вступительном экзамене.

Он ушел из Коннектикутского университета, не получив диплома.

Он был уволен из банка Моргана за то, что потерял для банка 500 тысяч долларов.

Он женат на кореянке, чья семья сражалась против американцев во время войны в Корее.

После увольнения из банка Моргана, он смог найти работу только потому, что его друг случайно был председателем правления банка Рассела.

Доверьте свои акции банку Фэйрчайлда: знайте точно, что ваше будущее прочно) [2].

Руководство Fairchild's готово пойти на крайние меры, чтобы не допустить продажу контрольного пакета акций конкурирующему банку Russell's. Исчерпав все доступные средства воздействия на акционеров, служба общественных связей составляет текст, порочащий честь и достоинство противника. Сочетание анафоры и параллелизма синтаксических конструкций готовит почву для манипулирования дискурсивными элементами, делает «прозрачным» движение функциональных связей в процессе эволюционирования системы и сообщает тексту

повышенную экспрессивность, выступая первичным оператором прагматической модификации. Структурная организация письма больше походит на предвыборную агитационную листовку. Адекватное взаимодействие дискурса с коммуникативной ситуацией блокируется, и система начинает отклоняться от равновесного состояния. Последовательное введение элементов с негативными коннотативными значениями (*rejected, cheating, without a degree, losing, fought against the Americans, the only job he could find, being sacked*) усиливает флуктуации прагма-семантического пространства. В ответ на хаотизацию возрастает активность обменных процессов с другой подсистемой внешней среды — сознанием читателей, из которого в систему поступают смысловые компоненты недоверия к Картрайту и возглавляемому им финансовому учреждению. Синергично формируемая негативная прагматика направлена против личности уважаемого в городе экономиста и наносит серьезный репутационный вред управляющему Russell's. Функциональный аттрактор письма вербализуется в последнем высказывании: для реципиентов выгоднее и безопаснее продать имеющиеся у них акции представителям Fairchild's.

Следует отметить, что успешность рассматриваемого фрагмента дискурса зависит от нескольких немаловажных факторов: уровня внушаемости адресатов, их субъективного отношения к Картрайту, умение распознать признаки манипулирования и искусственного «сгущения красок» автором ради достижения своей цели.

Таким образом, функционально обоснованная дерегламентация английского делового дискурса и хаотизация его смысловой системы путем включения значительного числа негативных прагма-семантических компонентов и нарушения максим вежливости, доброжелательности и корректного отношения к партнеру позволяет системе совершить переход на новый уровень упорядоченности и выработать ряд полезных для достижения результата бизнес-общения эмерджентных свойств. Весомым условием эффективности рассмотренного приема является умение субъекта речи учитывать все особенности внешней среды дискурса (текущей коммуникативной ситуации, личности реципиентов, их психологического состояния), сводя к минимуму нелинейную, плохо прогнозируемую ответную реакцию со стороны адресатов и обеспечивая плавность системной эволюции в направлении наиболее выгодного функционального аттрактора. Умение говорящего/пишущего «не перегнуть палку», инициируя флуктуации прагма-семантического пространства вследствие агрессивных выпадов против оппонента в споре или конфликте, помогает дестабилизировать конкурирующую смысловую подсистему, ослабить ее взаимодействие со средой, деморализовав соперника, и нейтрализовать предпринимаемые им шаги к изменению вектора «движения» элементов системы, формально оставаясь в рамках анализируемого дискурсивного типа.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Пономаренко Е.В. Лингвосинергетика бизнес-общения с позиций компетентностного подхода (на материале английского языка). — М.: МГИМО-Университет МИД РФ, 2010.
- [2] Archer J. *Sons of Fortune*. — London: Pan Books, 2003.
- [3] Hailey A. *The Moneychangers*. — New York: Dell Publishing Co, 1986.

## **LITERATURA**

- [1] *Ponomarenko E.V.* Lingvosinergetika bizness-obshenia s pozitsiy kompetentnostnogo podhoda (na materiale angliyskogo yazika). — Moskva: MGIMO-Universitet, 2010.
- [2] *Archer J.* Sons of Fortune. — London: Pan Books, 2003.
- [3] *Hailey A.* The Moneychangers. — New York: Dell Publishing Co, 1986.

## **DESTABILIZATION OF BUSINESS ENGLISH DISCOURSE FUNCTIONAL FIELD AS AN EFFECTIVE POLEMICAL MEANS**

**D.S. Khramchenko**

English Language Department  
L.N.Tolstoy State Pedagogical University (Tula)  
*Lenina Avenue, 125, Tula, Russia, 300026*

This article is devoted to functional-synergetic analysis of different situations when the functional system of modern Business English discourse is deliberately driven to the non-equilibrium state to create an effective polemical means.

**Key words:** functional linguosynergetics, functional linguistics, business communication, rhetoric.

# СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

## ПРИЕМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ИНТЕРАКТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на примере китайского языка)

Т.Н. Бурукина

Кафедра иностранных языков  
Филологический факультет  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

Статья посвящена проблеме технологии интерактивного обучения на уроках китайского языка и формам организации приемов интерактивной технологии для успешного решения некоторых задач обучения иностранному языку в школе.

**Ключевые слова:** структура интерактивного урока, приемы моделирования ситуаций, формы проведения уроков, отбор материала, развитие мышления.

Технология интерактивного обучения основана на использовании различных методических стратегий, приемов моделирования ситуаций реального общения, организации взаимодействия учащихся в группе с целью совместного решения коммуникативных задач.

Естественно, что интерактивный урок будет отличаться от традиционного урока, потому что в структуру интерактивного урока включаются элементы интерактивной модели обучения — интерактивные технологии, т.е. конкретные приемы и методы, позволяющие сделать урок более продуктивным. Разумеется, это требует профессионализма и опыта преподавателя. Хороший учитель всегда знает, как сделать урок необычным, более насыщенным и интересным, как облегчить обучение. Важно вовремя отойти от управленческих методов и помочь ученику успешно овладеть иностранным языком. Это и есть основная задача учителя в интерактивном обучении [8].

Выбирая ту или иную форму проведения урока, учитель руководствуется профессиональными и личностными принципами, т.е. находит такую форму урока, которая бы выполняла познавательные задачи:

- задействовать на уроке весь класс;
- учитывать возрастные и психологические особенности детей;



— учитывать личностные особенности учителя: темперамент, готовность к импровизации, творчеству.

Реализация данных задач происходит в несколько этапов:

- разминка;
- объединение в группы;
- организация учебной деятельности учащихся в группе;
- усвоение учебной задачи, стоящей перед группой;
- процесс обсуждения лучшего решения;
- оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы;
- подведение итогов;
- презентация групповых решений [9].

Групповая работа, являясь формой коллективной учебной деятельности, предполагает организацию совместных усилий учащихся по решению поставленной на уроке учебно-познавательной задачи.

Она решает три основные задачи:

- познавательную, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;
- коммуникативно-развивающую, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;
- социально-ориентационную, необходимую для становления учащегося в обществе.

Наряду с задачами существуют интерактивные методы:

- выявление многообразия точек зрения;
- обращение к личному опыту участников;
- поддержка активности участников;
- соединение теории и практики;
- взаимообогащение опыта участников;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
- поощрение творчества участников.

Чтобы сформировать группу, можно начать со своеобразной разминки — эмоциональной, интеллектуальной, коммуникативной и т.д.

Затем занятия продолжаются на этапе объединения в группы. Как правило, здесь есть три пути:

— первый путь предлагает школьникам объединяться в группы по желанию. Такой подход позволяет учитывать межличностные связи школьников. Однако при этом формируются группы, неравные по силе, поэтому результаты совместной деятельности могут сильно различаться. Кроме того, внутри группы может сложиться атмосфера, когда интерес к общению вытесняет необходимость решения учебной задачи. Кроме того, упускается возможность общения с разными учащимися, искать компромиссы при неприятии их по каким-либо причинам, учиться строить отношения с разными людьми;

— второй путь заключается в формировании групп самим учителем, принимая во внимание конкретные задачи урока, учитель предусматривает состав группы;

— третий путь — формирование малых групп путем случайного подбора. Здесь в качестве способов используются специальные приемы.

Участники малых групп работают, сидя в кругу. Важно, чтобы участники группы находились близко друг к другу — это способствует повышению эффективности работы.

Функции в группе могут быть четко распределены на основе самоорганизации участников: учитель предлагает роли, а участники определяют, кто какую роль будет исполнять. Важно, что роль лидера отсутствует, а обязанности распределены так, что ни один участник в группе не доминирует. Это дает возможность ученикам менять роли в ходе выполнения заданий, что способствует освоению широкого спектра функций [9].

В настоящее время разработано немало форм групповой работы. Для примера возьмем несколько наиболее эффективных игровых упражнений.

#### «Аквариум»

Форма диалога, когда ребятам предлагают обсудить проблему «перед лицом общественности». Например: “什么是幸福?” «Что такое счастье?». Малая группа выбирает того, кому она может доверять вести тот или иной диалог по проблеме. Иногда это могут быть несколько желающих. Учитель и все остальные ученики выступают в роли зрителей. Отсюда и название приема — «Аквариум» [8].

#### «Четыре угла»

Задается проблема с альтернативными решениями. Например: “身体” «Здоровье». Каждый угол в комнате соответствует одному из решений. Учащиеся выбирают то или иное решение и формируют группу у соответствующего угла.

1) 吃药 2) 体育锻炼 3) 挂号就诊 4) 自家治疗

Учащиеся, оказавшиеся вместе, объясняют друг другу, почему они приняли именно это решение. Затем каждая группа объясняет остальным, почему был сделан такой выбор. Во время обсуждения можно переходить из одного угла в другой, если меняется точка зрения [8].

#### «Древо мудрости»

*1-й вариант.* Класс делится на три или четыре группы с одинаковым количеством учеников. Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве». Оно может быть нарисовано на бумаге или можно аккуратно вешать на комнатный цветок крючками из больших скрепок. Потом группы меняются местами и дописывают на «деревьях» соседей свои идеи.

*2-й вариант.* Листочки-вопросы составляет учитель и заранее вешает их на дерево. В этом случае вопрос не оценивается, а только ответ. Например:

- 1) 中国最大的河流是什么?
- 2) 你知道不知道中国有什么邻国?
- 3) 中国的人口多不多?

Листочки можно сделать разных цветов: желтые, зеленые, красные. Вопросы соответственно распределить по уровням сложности [8].

Наиболее простая форма группового взаимодействия — «большой круг». Работа проходит в три этапа.

*Первый этап.* Группа рассаживается на стульях в большом кругу. Учитель формулирует проблему.

例如:中国有哪些名胜古迹?

*Второй этап.* В течение определенного времени (примерно 10 минут) каждый ученик индивидуально, на своем листе записывает предлагаемые меры для решения проблемы.

*Третий этап.* По кругу каждый ученик зачитывает свои предложения, группа молча выслушивает (не критикует) и проводит голосование по каждому пункту — включать ли его в общее решение, которое по мере разговора фиксируется на доске [8].

Такие формы организации приемов интерактивной технологии позволяют успешно решать некоторые из задач обучения иностранному языку в школе (активизирует учащихся, обнаруживает уровень их языковой компетенции, повышает мотивацию изучения иностранного языка, систематизируются знания, полученные ранее, способствует овладению социокультурной компетенцией в профессиональной сфере [6. С. 143]. Поэтому очень важно создавать условия для развития мышления, отбирать материал по принципу «от простого к сложному», чтобы все участники оказались вовлеченными в процесс познания, ведь когда ученик работает в группе, он вовлечен в деятельность и вносит свой вклад в решение коммуникативной задачи.

Технологий интерактивного обучения существует огромное количество. Каждый учитель может самостоятельно придумать новые формы работы с классом. Интерактивное творчество учителя и ученика безгранично. Важно только уметь направить его для достижения поставленных учебных целей [3. С. 40]. В интерактивной технологии учащиеся выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт учителя, который побуждает учащихся к самостоятельному поиску.

Технология обучения представляет собой совокупность последовательных приемов. В отечественной методике «прием» определяется как «элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи на определенном этапе практического занятия» [1. С. 14]. В зарубежной методике термин «прием» определяется как «специфическое действие или задание, осуществляемое учителем и учащимися на уроке», а в более широком значении — «различные виды деятельности, упражнения, манера поведения» [7. С. 212]. Приемы заранее планируются учителем, урок может состоять из определенного количества разнообразных приемов, одни из которых сконцентрированы на учителе, другие на ученике, третьи сориентированы либо на воспроизведение, либо на понимание, а также на коллективную или индивидуальную деятельность [4. С. 137].

Среди педагогов существует мнение, что классификация приемов обучения иностранному языку по Crookes и Chaudron наиболее эффективна. Авторы предлагают три категории приемов: приемы, предлагающие контроль учителя; полуконтролируемые приемы, приемы творческого характера. Каждый из этих типов включает широкий спектр приемов.

#### 1. Приемы, предполагающие контроль учителя

1. Разминка, речевая зарядка. Упражнения для разработки артикуляционного аппарата, песни, стихотворения, пословицы, поговорки, скороговорки. Такие действия стимулируют учеников, расслабляют, раскрепощают, повышают их мотивацию, настраивают на рабочий лад.

2. Учащимся дается установка, которая ориентирована на тему и цели урока с использованием наглядного материала (картинки, рисунки и т.д.).

3. Организационные действия. Сообщение о плане урока, приветствие, действие по установлению дисциплины. При интерактивном уроке — постановка парт и удобное положение (круг, полукруг), оформление класса.

4. Объяснение содержания урока. Объяснение грамматического, фонологического, лексического, социолингвистического, прагматического аспектов языка.

5. Ролевая презентация. Выбранные учащиеся или учитель обыгрывают ситуацию, о которой пойдет речь на уроке.

6. Презентация в форме повествования или диалога. Чтение или прослушивание языкового материала для восприятия его учениками.

7. Декламация или воспроизведение в форме повествования или диалога. Воспроизведение подготовленного текста в группе или индивидуально.

8. Чтение вслух. Чтение незнакомого текста.

9. Проверка. Учитель проводит коррекцию работы учеников.

10. Вопрос-ответ. Вопросы, ответы на которые предполагаемы учителем, предполагаются точные ответы на поставленный вопрос. Следует различать вопросы, ответы на которые неизвестны.

11. Упражнения. На механическое повторение, подстановку на уровне слов, фраз и предложений.

12. Перевод. Упражнения на перевод текста с родного на иностранный и наоборот.

13. Диктант. Ученики пишут текст, читаемый учителем на уровне слов, фраз или предложений. Читается языковой материал на родном языке учителем и переводится учениками на изучаемый.

14. Копирование (списывание текстов). Ученики записывают текст с оригинала.

15. Отождествление. Ученики выбирают слова, фразы или предложения, произносят, находят значения.

16. Распознавание. Ученики выбирают слова, подчеркивают незнакомые, подбирают к картинкам или символам.

17. Обзор. Повторение изученного материала, проверка знаний.

18. Тестирование, контроль. Формальная проверка, оценка знаний учащихся.

19. Тренировочное упражнение на контроль понимания информации. Реакция на вопрос с последующим выбором лексического материала, сообщение информации, обмен информацией, мнениями [7. С. 138].

## *II. Полуконтролируемые приемы*

1. Мозговая атака. Включение в процесс генерирования идей, предложений, умений, путей, способов и средств решения проблемных ситуаций, вопросов и задач.

2. Рассказы. Ученики объединены в группы, кто-то рассказывает какую-либо историю. Концентрирует внимание, плюс практика говорения и понимания.

3. Вопросно-ответные упражнения. Вопрос, ответ на который учителю неизвестен, побуждение вопросами отвечать в развернутой форме (высказывания идей, своих мнений).

4. Пересказ диалога или текста. Ученики пересказывают тексты, диалоги с опорой на подсказку в виде пантомимы, картинки, карточек с фрагментами текста.

5. Трансформация информации. Перенос информации из одной ее формы (визуальной) в другую (письменную), используя наглядный материал.

6. Обмен информацией. Задание включает двустороннее общение, когда группы делятся информацией, достигая определенных целей.

7. Выводы. Учитель или ученики делают краткий вывод по теме, которая обсуждалась.

8. Повествование-разъяснение. Повествование своей истории или объяснения в соответствии с реакцией на происходящую беседу.

9. Подготовка. Ученики изучают, читают материал, готовят парную работу, репетируют, готовятся для дальнейшей работы [7. С. 139].

### *III. Свободные приемы*

1. Ролевая игра. Выбор представления и проигрывания подготовленных ролей.

2. Игры. Различные виды игровой деятельности.

3. Доклады. Доклады учеников по определенной теме, используется литература, СМИ и другие источники информации, согласно интересам учеников. Сочинение в письменной форме.

4. Задания проблемного характера. Постановка проблемы, поиск путей ее решения, языковое общение в группе.

5. Драматизация. Театрализованное представление учениками пьесы, отрывка из произведения.

6. Коммуникативные имитации. Общение между членами группы на основе реальных фактов и своего опыта.

7. Интервью. Получение информации одним учеником от другого либо от группы учеников.

8. Дискуссия. Дебаты, беседы, обсуждение поставленной темы, обмен мнениями.

9. Сочинение. Письменная форма изложения идей, историй, мнений, критических замечаний.

10. Предложение. Предложение темы беседы учителем или учениками по реальным проблемам, жизненным ситуациям [7. С. 140].

Такие организационные приемы дают возможность учителю создать атмосферу взаимного общения на уроке, а учащимся поверить в свои успехи по овладению коммуникативными умениями в процессе интерактивного общения [7. С. 212], увидеть своих сверстников со стороны: как они общаются, реагируют на чужую мысль, улаживают назревающий конфликт, аргументируют свою мысль и т.д.

Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой особый индивидуальный вклад, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Но не стоит забывать о том, что в основе системы всех занятий, методов и приемов должен

лежать процесс овладения языковым материалом, предполагающим формирования различных умений и навыков [5. С. 38].

Контролируемые приемы и приемы свободной деятельности не следует рассматривать отдельно друг от друга, так как они взаимосвязаны, поэтому предполагаемый учебный материал, отобранные упражнения и приемы должны располагаться в определенной последовательности, обеспечивающей их повторяемость и соблюдение преемственности, которая касается не только языкового материала, но и этапов становления необходимых речевых умений и навыков [2. С. 16]. Таким образом, интерактивные приемы и методы обучения представляют собой систему правил организации взаимодействия учащихся между собой и с учителем в форме учебных игр. Главная идея обучения в сотрудничестве — учиться вместе.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гришаева Е.Б.* Языковые и культурные контакты различных народов. Кн. 1. — Пенза, 2001.
- [2] *Демина Н.А.* Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Вост. лит., 2006.
- [3] *Мясоед Т.А.* Интерактивные технологии обучения: Спец. семинар для учителей. — М., 2004.
- [4] *Пешня И.С.* Сущность и содержание интерактивных технологий обучения иностранному языку // Лингвистические парадигмы и лингводидактика: Материалы X международной научно-практической конференции. Ч. 2. — Иркутск, 2005.
- [5] *Фоломкина С.К.* О некоторых требованиях к системе занятий на 1 и 2 курсах // Обучение иностранным языкам в высшей школе. Вып. 3. — М., 1967.
- [6] *Шукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. — М.: Филоматис, 2004.
- [7] Лингвистика и межкультурная коммуникация в современном мире: Материалы III международной научно-практической конференции. — Чита, 2009.
- [8] URL: <http://pedsovet.org> «Роль интерактивных форм обучения в повышении познавательной активности учащихся».
- [9] URL: [http://www.fpo.ru/teor/rabota\\_po\\_razvit.html](http://www.fpo.ru/teor/rabota_po_razvit.html) «Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада».

### LITERATURA

- [1] *Grishayeva E.B.* Yazikoviyе i kulturniye kontakti razlichnih narodov. Kn. 1 — Pyenza, 2001.
- [2] *Dyemina N.A.* Metodika pryepodavaniya prakticheskogo kitayskogo yazika. 2-ye izd., ispr. i dop. — M.: Vost. lit., 2006.
- [3] *Myasoyed T.A.* Interaktivniye tehnologii obucheniya. Spec. syeminar dlya uchitele. — M., 2004.
- [4] *Pyeshnya I.S.* Sushnost I soderraniye interaktivnih tyehnologiy Obuchyeniya inostrannomu yaziku // Lingvisyichyеskiye paradigmi i lingvodidaktika: matyeriali X myerdunarodnoy nauchno-praktichyеskoy konfyerencii. Ch. 2. — Irkutsk, 2005.
- [5] *Folomkina S.K.* O nyekotopih tryebovaniyah k sistyemye zanyatyiy na 1 i 2 kursah // Obuchyeniye inostrannim yazikam v visshey shkolie. Vip. 3. — M., 1967.
- [6] *Shukin A.N.* Obuchyeniye inostrannim yazikam: tyeoriya i praktika: Uchyeб. posobiye dlya prepodavatyyeы i studentov. — Filomatis, 2004.
- [7] Lingvistika i merkulturnaya kommunikaciya v sovremennom mirye: Matyeriali III myerdunarodnoy nauchno-praktichyеskoy konfyerencii. — Chita, 2009.

- [8] URL: <http://pedsovet.org> "Rol interaktivnih form obucheniya v povishenii poznavatel'noy aktivnosti uchashih'sya".
- [9] URL: [http://www.fpo.ru/teor/rabota\\_po\\_razvit.html](http://www.fpo.ru/teor/rabota_po_razvit.html) "Rabota po razvitiyu kommunikativnogo povvedeniya doskolnikov v usloviyah detskogo sada".

## **TECHNIQUES INVOLVE STUDENTS IN INTERACTIVE ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASS (the case of chinese language)**

**T.N. Burukina**

The Department of Foreign Languages  
Philological Faculty  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article describes the technology of interactive learning the lessons of Chinese language and forms of perceiving interactive technology for the successful solution of major problems of foreign language teaching in schools.

**Key words:** structure of an interactive lesson, methods of modeling situations, the form of the lessons, the selection of material, the development of thinking.

---

## ОБУЧЕНИЕ БИЛИНГВОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

**И.П. Маханькова, Н.С. Новикова,  
Л.К. Серова, Е.Г. Хворикова**

Кафедра русского языка  
Инженерный факультет  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923*

Статья посвящена проблеме преподавания русского языка студентам-билингвам, обучающимся на технических специальностях. Анализируются трудности, с которыми сталкивается преподаватель, работающий в группе билингвов. Обосновываются принципы создания специального учебного пособия для данного контингента учащихся.

**Ключевые слова:** билингвы, русский язык, обучение, учебное пособие, лингвострановедение.

Явление билингвизма, издавна интересовавшее многих ученых-лингвистов, в последние годы оказалось в центре внимания педагогов-практиков, ибо во многих российских вузах, работающих с иностранными учащимися, появился новый контингент, представленный студентами из стран ближнего зарубежья — Украины, Молдовы, Казахстана и др. Являясь гражданами других стран и числясь в России иностранцами, все студенты из СНГ обучаются в российских вузах по программам для иностранных учащихся, а значит, среди предметов, заложенных в учебный план, стоит «Русский язык как иностранный». И тут возникает проблема: среди таких студентов есть те, кто действительно слабо владеет русским языком (это по большей части студенты из Таджикистана и Узбекистана), и те, для кого русский язык является по сути родным (как, например, для большинства студентов из Украины или Молдовы) или практически родным (последнее достаточно характерно для студентов из Казахстана, Кыргызстана, закончивших в своих странах русские школы и сдавших экзамены по русскому языку, эквивалентные российскому ЕГЭ). И если для первой категории учащихся с обучением русскому языку все предельно ясно — такие учащиеся объединяются в группы с иностранцами, приехавшими из Азии, Африки и Латинской Америки, то со второй категорией, к которой следует отнести и тех билингвов, которые выросли в интернациональных семьях (русско-арабских, русско-латиноамериканских и т.п.), такой ясности нет. Понятно, что заниматься в группах иностранцев, владеющих русским языком в пределах 1-го сертификационного уровня, для них бессмысленно — ведь речь идет о «квазиинностранцах», для которых такие трудные для иностранцев разделы русской грамматики, как, например, глаголы движения, виды глаголов и др., трудными не являются. Более того, если билингвы оказываются в одной группе с иностранными студентами, то у них складывается впечатление, что русский язык они уже выучили и свободно говорят на нем. Возникает сильная демотивация, и в результате билингвы прекращают посещать занятия



по языку, вполне справедливо полагая, что на фоне иностранцев они прекрасно сдадут зачет или экзамен.

Так что же делать с такими учащимися, которые в соответствии с учебным планом должны изучать русский язык?

До недавнего времени преподаватели зачастую находили выход из положения, разрешая студентам-билингвам не посещать занятия по русскому языку с условием выполнения определенного перечня индивидуальных заданий (например, написания эссе и создания презентаций на предложенные преподавателем темы). Таким образом, выполнив дома полученные от преподавателя задания, студент-билингв в конце семестра получал зачет по курсу «Русский язык».

Очевидно, что подобная система является ущербной с самого начала: студент фактически ничего не выносит из данного курса, хотя мог бы получить полезные для себя знания.

Что же представляют собой те полезные знания, которые такие учащиеся могли бы получить на занятиях по русскому языку?

Для ответа на этот вопрос следует сначала принять во внимание тот факт, что состав учащихся-билингвов весьма неоднороден (см., например, классификацию билингвизма, приведенную на сайте [www.lomonosov-fund.ru](http://www.lomonosov-fund.ru) [1]). Билингвами являются: 1) студенты из семей, где родители — представители разных национальностей и говорят на разных языках; 2) студенты из бывших советских республик, закончившие русские школы; 3) студенты из славянских школ, углубленно изучавшие русский язык на родине. По первому впечатлению почти все студенты-билингвы говорят одинаково свободно, как носители языка. Но это далеко не так. Как показывает наш опыт, у всех билингвов существуют пробелы в знаниях, все они испытывают определенные трудности. Нашей первоочередной задачей стало выявление спектра трудностей, которые являются общими для всех билингвов и преодоление которых могло бы лечь в основу будущего учебного пособия. Для определения таких «больных мест» мы провели анкетирование учащихся-билингвов, выявившее как уровень их фоновых знаний (который оказался значительно ниже, чем у природных носителей языка, ибо у большинства студентов-билингвов, даже абсолютно свободно говорящих по-русски, в той или иной мере отсутствуют базовые знания о русской культуре, науке, истории), так и те пожелания, которые высказывают билингвы, заинтересованные в расширении своего культурологического кругозора. Кроме этого был проведен диктант, который показал, что большинство билингвов допускают множество орфографических и пунктуационных ошибок (до 86 на страницу текста!), причем это касается как выпускников русских школ из СНГ, так и учащихся, которые выросли в интернациональных семьях, где русский язык использовался как бытовой язык, и которые пишут по принципу «как слышу, так и пишу» [7].

Таким образом, стало понятно, какие материалы должны быть включены в учебное пособие для студентов-билингвов. Заметим, что в настоящее время существует довольно много учебной литературы для билингвов, изданной в разных странах и представленной в различных интернет-ресурсах [8], однако в подавляющем большинстве она предназначена для обучения детей. Поэтому создание

учебных пособий для взрослых билингвов является в настоящее время просто жизненной необходимостью.

По нашему мнению, такой учебник должен представлять собой комплекс, включающий в себя материалы по повторению орфографических и пунктуационных норм (заметим, что трудности, связанные с использованием морфологических, лексических и стилистических норм, в комплекс не входят, ибо такими нормами студенты занимаются в курсе «Русский язык и культура речи», который студенты-билингвы слушают вместе с российскими студентами), а также пособие по лингвострановедению и пособие по переводу.

Остановимся вкратце на каждом элементе комплекса.

Первая часть комплекса, корректировочный курс по орфографическим и пунктуационным нормам (уже созданный и успешно прошедший апробацию в учебном процессе), состоит из двух книг: «Изучаем русский язык. I. Орфография» [6] и «Изучаем русский язык. II. Пунктуация» [5]. Основная цель данного корректировочного курса — повысить уровень грамотности студентов, свободно говорящих по-русски, но пишущих с огромным количеством ошибок.

Каждая из книг включает четыре части.

Первая часть содержит тестовые материалы обучающего характера, при этом особое внимание уделяется трудным случаям. Так, часть корректировочного курса, посвященного орфографии, «освежает» знания учащихся в правописании гласных после шипящих, в личных окончаниях глаголов и в суффиксах причастий; в правилах использования Ъ и Ь; в правописании Н и НН в различных частях речи; в правилах использования частиц НЕ и НИ; в правилах написания (слитно, раздельно или через дефис) наречий, предлогов, союзов, частиц и сложных слов. В разделе, посвященном пунктуации, трудными случаями оказываются расстановка запятых в предложениях с однородными и неоднородными определениями; в предложениях с обособленными определениями и обстоятельствами; в сложносочиненных предложениях с общим второстепенным членом; в сложноподчиненных предложениях с несколькими придаточными; в сложных предложениях на стыке двух союзов.

Вторая часть обеих книг представляет собой контрольные тестовые задания, которые дают возможность проверить, насколько хорошо усвоен материал первой части (здесь собраны задания на все правила, пройденные в первой части).

Третья часть, озаглавленная «Итоговые задания», призвана осуществлять итоговый контроль усвоения изученного материала.

В четвертой части каждой книги предлагаются тексты, представляющие собой фрагменты из произведений русских писателей (А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и др.). При отборе фрагментов учитывался, с одной стороны, такой важный дидактический принцип, как принцип увлекательности, с другой — наличие в них определенного количества орфографических и синтаксических трудностей.

Следующей частью комплекса для билингвов является пособие по лингвострановедению (оно в настоящее время находится в стадии разработки). Как

отмечается в [3], в учебниках для такого контингента учащихся, «обязателен страноведческий компонент информации... хотя бы на уровне проверки знания специфической лексики или основных характеристик русской национальной личности». При создании учебных пособий по лингвострановедению особые трудности возникают у преподавателей, которые работают со студентами технических и естественных специальностей (как это происходит на нашем факультете). Подбор материалов для учебника осложняется тем, что «технари» ориентированы не на общелитературные тексты, а на получение знаний по специальности и расширение словарного запаса, с помощью которого они смогут уверенно чувствовать себя в профессиональной сфере. Целесообразным представляется использовать в учебных пособиях для нефилологов статьи из научно-популярных журналов («В мире науки», «Наука в фокусе», «Популярная механика», «Техника — молодежи» и т.п.). Это дает студентам знания о достижениях русской науки и техники и способствует интеграции билингвов в русскую культуру, неотъемлемой составляющей частью которой является техническая культура.

Как показывает опыт, студенты проявляют живой интерес к текстам подобного типа. Так, например, оказалось, что студенты (в том числе будущие архитекторы и строители) ничего не знают о Шуховской телебашне, мимо которой они каждый день ходят на занятия в РУДН. Прочитав на уроке текст об уникальной конструкции и строительстве башни, они с удивлением узнали, что многие современные высотные здания и башни мира построены по методу Шухова, и захотели узнать больше о его жизни и деятельности, спрашивая, где еще можно прочитать об этом замечательном человеке. Потом многие самостоятельно (и, что немаловажно, с удовольствием!) подготовили доклады о применении метода Шухова в конструировании и строительстве зданий в своих странах.

Значит ли это, что в пособии по лингвострановедению для билингвов-технарей следует ограничиться лишь научно-популярными текстами? По нашему мнению, нет. Тексты, содержащие информацию об общей культуре, нужны для расширения культурного кругозора студентов и популяризации русской культуры, а значит, и для воспитания толерантности (ведь многие проявления нетолерантного поведения идут именно от отсутствия знаний, и прежде всего — знаний культурологических). С целью восполнить недостаток таких знаний можно использовать и просмотр русских фильмов, и посещение театров и выставок с последующим обсуждением в аудитории. Поскольку, как уже отмечалось, знания о русской культуре у билингвов разные, можно предложить им на выбор посмотреть одну и ту же пьесу в разных театрах, а затем рассказать о своих впечатлениях и обсудить их с другими студентами. Например, гоголевский спектакль «Ревизор» идет в разных московских театрах (в Малом театре, в театре на Малой Бронной, в театре им. Пушкина, в театре на Юго-Западе и др.). Тем, кто не знаком с пьесой, можно предложить пойти в классический Малый театр, а тем, кто читал пьесу в школе, посоветовать более современные постановки. Таким образом, реализуется концепция индивидуализации обучения и создается возможность для самостоятельной работы студентов.

Вообще, как нам представляется, пособия для студентов-билингвов должны содержать большую базу учебных материалов и постоянно обновляться в зависимости от потребностей учащихся. У преподавателя должна быть возможность выбора текстов, т. к. студенту будет неинтересно читать текст с известной ему информацией, что неизбежно приведет к демотивации в обучении русскому языку.

И наконец, скажем несколько слов о пособии по переводу (тоже находящемуся сейчас в стадии разработки). По нашему мнению, одним из чрезвычайно важных и полезных аспектов самостоятельной работы билингвов может быть составление переводов с родного языка на русский. Преподаватели, работающие с естественными билингвами, отмечают особенности механизма перехода с одного языка на другой, когда «происходит полное «переключение» языков и культур» в зависимости от того, на каком языке к ним обращаются [4]. Поэтому основные знания по теории и практике перевода могут быть весьма полезны для билингвов, ибо в дальнейшем они почти наверняка будут использовать перевод в своей профессиональной деятельности.

В заключение добавим, что, по данным статистики, количество билингвов в мире постоянно увеличивается, их уже больше, чем монолингвов. Такая же ситуация наблюдается и с русскоязычными билингвами. «По данным, опубликованным Ethnologue — рейтинговым справочником по языкам мира, — русский язык в 2012 году вновь стал четвертым в мире по распространенности, но скатился с 6-го на 8-е место среди тех носителей языка, кому он приходится родным» [2]. Следовательно, русский является одним из самых востребованных языков мира. Создание новых пособий для студентов-билингвов поможет сохранить эту востребованность и статус международного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Билингвизм и его классификация. [www.lomonosov-fund.ru](http://www.lomonosov-fund.ru)
- [2] Емельяненко В. Новый русский парадокс // Русский мир.ru Январь 2013.
- [3] Кудрявцева Е., Бюхнер Э., Гельфрейх П. Учебник для билингвов — каким ему быть. [bilingual-online.net](http://bilingual-online.net)
- [4] Кудрявцева Е.Л. Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал. [dialog.extech.ru/kongress2/thesis/kudryavts.doc](http://dialog.extech.ru/kongress2/thesis/kudryavts.doc)
- [5] Маханькова И.П., Хворикова Е.Г. Изучаем русский язык. I. Пунктуация: Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2012.
- [6] Хворикова Е.Г., Маханькова И.П. Изучаем русский язык. I. Орфография: Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2012.
- [7] Шевалье Д. Русский язык для студентов-билингвов // Русский язык за рубежом. — 2009. — № 1. — С. 48—51.
- [8] [www.russkiymir.ru](http://www.russkiymir.ru), [www.zlat.spb.ru](http://www.zlat.spb.ru), [abvgd.russian-russisch.info](http://abvgd.russian-russisch.info), [bilingual-online.net](http://bilingual-online.net) и др.

## LITERATURA

- [1] Bilingvizm i ego klasifikacija. [www.lomonosov-fund.ru](http://www.lomonosov-fund.ru)
- [2] Emel'janenko V. Novyj russkij paradoks // Russkij mir. ru Janvar' 2013.
- [3] Kudrjavtceva E., Bjuhner Je., Gel'frejh P. Uchebnik dlja bilingvov — kakim emu byt'. [bilingual-online.net](http://bilingual-online.net)

- [4] *Kudrjavitceva E.L.* Estestvennyj bilingvizm kak obrazovatel'nyj i nauchnyj potencial. [dialog.extech.ru/kongress2/thesis/kudryavts.doc](http://dialog.extech.ru/kongress2/thesis/kudryavts.doc)
- [5] *Makhan'kova I.P., Khvorikova E.G.* Izuchaem russkij jazyk. I. Punktucija: Uchebnoe posobie. — M.: Izd-vo RUDN, 2012.
- [6] *Khvorikova E.G., Makhan'kova I.P.* Izuchaem russkij jazyk. I. Orfografija: Uchebnoe posobie. — M.: Izd-vo RUDN, 2012.
- [7] *Sheval'e D.* Russkij jazyk dlja studentov-bilingvov // Russkij jazyk za rubezhom. — 2009. — № 1. — S. 48—51.
- [8] [www.russkijmir.ru](http://www.russkijmir.ru), [www.zlat.spb.ru](http://www.zlat.spb.ru), [abvgd.russian-russisch.info](http://abvgd.russian-russisch.info), [bilingual-online.net](http://bilingual-online.net)

## **RUSSIAN LANGUAGE TRAINING BILINGUALS: PROBLEMAS AND SOLUTIONS**

**I.P. Makhankova, N.S. Novikova,  
L.K. Serova, E.G. Khvorikova**

Russian Language Department  
Engineering Faculty  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923*

The article deals with the problem of teaching Russian to bilingual students of technical specialties, analyses teacher's problems of working with bilinguals and establishes the principles of a special student's book for such students.

**Key words:** bilinguals, Russian language, teaching, student's book, linguocultural studies.

---

## НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ

Н.М. Мекеко

Кафедра иностранных языков  
Российский университет дружбы народов  
*Ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

Статья посвящена использованию новых технологий при обучении иностранным языкам студентов старших курсов.

**Ключевые слова:** новые технологии, иностранный язык, метод проектов.

Очевидно, что современная образовательная ситуация в обществе требует обновления многих сторон педагогических действий, обуславливает внедрение инновационных педагогических технологий, активных форм и методов обучения для обеспечения высокого образовательного уровня населения страны, определяющего России достойное место в мировом обществе.

Радикальное повышение эффективности и качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества, — главная задача системы образования. В результате достижения указанной глобальной цели в обществе должны быть достигнуты массовая грамотность и сформирована новая информационная культура мышления путем индивидуализации образования. Применение новых технологий в высшей школе будет способствовать развитию профессиональных качеств и индивидуальных способностей личности студента, формированию его эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы. Активные формы и методы обучения позволяют студентам развивать творческое мышление, способствуют их вовлечению в решение проблем, максимально приближенных к профессиональным. При изучении языка специальности на старших курсах такими методами, на наш взгляд, должны стать проблемное обучение и проектная методика [2].

Теоретические основы проблемной методики обучения были изложены американским психологом и педагогом Дж. Дьюи. Согласно его теории, успешностью обучения является проблематизация учебного материала, активность обучаемого, связь обучения с жизнью обучаемого. Таким образом, для проблемного обучения характерно то, что знания не даются в готовом виде, а приобретаются в результате поисковой деятельности обучаемого. Как справедливо отмечают отечественные ученые М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров, активизация познавательной деятельности обучаемых, развитие интереса к предмету, формирование самостоятельности, творческого отношения к изучаемому происходит успешнее, если преподаватель не декларирует, а постоянно рассуждает, размышляет, полемизирует с представителями других точек зрения, вовлекает обучаемых в активный процесс доказательства, обоснования, если предлагаемые задания требуют

поисковой деятельности [1]. Итак, проблемное обучение основано прежде всего на создании проблемной мотивации, а следовательно, требует такого содержания дидактического материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций. Психолого-педагогической основой проблемного обучения является использование «объективной противоречивости» изучаемого и организация на этой основе поиска знаний, применения способов педагогического руководства, позволяющих управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых. Следовательно, при проблемном обучении создаются как психологическая проблемная ситуация (она касается деятельности обучаемых), так и педагогическая проблемная ситуация (она касается организации учебного процесса) [3], причем педагогическая проблемная ситуация возникает с помощью действий и вопросов преподавателя, указывающих на новизну и важность объекта познания. Психологическая проблемная ситуация является индивидуальной и должна быть посильна для обучаемых. Проблемная ситуация может создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Подводя итог, можно заключить, что применение проблемного метода способствует развитию самостоятельной работы обучаемых, принятию ими самостоятельных решений по той или иной проблеме, приобретению навыков и умений самостоятельного высказывания на иностранном языке.

К примеру, при изучении темы «Nuclear Chemistry» с магистрами, обучающимися по специальности 020100.68 «Химия», студенты решают следующие задачи:

- Describe the different types of radiation emitted by a radioactive nucleus;
- Write equations for nuclear reactions;
- Define half-life;
- Recognize the units used for measuring radioactivity;
- Give examples of common radioisotopes used in medical diagnosis and treatment;
- Describe the general features of nuclear fission and nuclear fusion;
- Describe the features of medical imaging techniques that do not use radioactivity;
- Radiation produced by cobalt-60 and other radioactive isotopes is used to treat many different forms of cancer.

После выполнения вышеуказанных заданий (заданий на проверку усвоения материала) студентам предлагается представить самостоятельное решение следующих вопросов.

1. The incident at the Three Mile Island Nuclear Generating Station in Pennsylvania in 1979 is considered the most serious accident in the history of the nuclear power industry in the United States. What factors contributed to the accident? How much radiation was released into the atmosphere and what radioactive isotopes were present? What improvements were made in employee training and reactor design as a result of this incident? Were any short- or long-term effects observed on the general health or cancer rate of individuals living near the plant?

2. The use of radioisotopes in medicine is a rapidly expanding field. Pick an isotope not discussed extensively in Chapter 9. Possibilities might include the radioactive iso-

isotopes of bismuth, lutetium, chromium, phosphorus, or samarium. Report the mass number of the radioisotope as well as the mass numbers of stable isotopes of the element. What is its half-life? How is the isotope used in medicine? What type of radiation does it emit? What advantage (if any) does the chosen isotope have over other radioisotopes?

3. Although the irradiation of certain food products provides an effective method for destroying harmful bacteria and disease-carrying pathogens, some consumer groups question the safety of irradiated food. Discuss the advantages and disadvantages of food irradiation. How might large-scale irradiation affect product availability? What products are typically irradiated, and how large of a radiation dose is used? Does your local market carry food that has been irradiated.

Подводя итог, можно заключить, что применение проблемного метода способствует развитию самостоятельной работы обучающихся, принятию ими самостоятельных решений по той или иной проблеме, приобретению навыков и умений самостоятельного высказывания на иностранном языке.

Популярной методикой преподавания иностранных языков в вузе стала проектная методика. Ее сущность состоит в моделировании специальных условий профессиональной направленности, адекватных жизненным ситуациям (Е.С. Полат, М.М. Пистрак, Н.Ф. Михеева, Т.С. Шацкий и др.). В основе данной методики лежит концепция развивающего обучения, т.е. повышение интеллектуального потенциала личности за счет активизации умственной творческой деятельности в процессе обучения. Итак, сущность методики — решение практической или теоретической проблемы, требующей не только знания языка, но и владения знаниями по другим предметам, необходимыми для решения проблемы. Кроме того, студенты должны владеть определенными творческими и коммуникативными умениями, т.е. уметь работать с информацией, с текстом, делать обобщения и выводы, генерировать идеи, прогнозировать последствия, вести дискуссию, отстаивать точку зрения, излагать мысль и т.п. Основные требования к использованию метода проекта:

- наличие значимой проблемы;
- практическая и теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная деятельность студентов;
- структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и распределением ролей;
- определение проблемы, выдвижение гипотезы, оформление конечных результатов, их анализ и т.п.

В качестве примера можно рассмотреть тему «Acids and Bases», изучаемую в рамках специальности 020100.68 «Химия». В процессе обучения студентам предлагается составить проект «Why is the vitamin needed in the body and what symptoms result from its deficiency?».

При составлении проекта студентов предлагают рассмотреть следующие вопросы:

- Ascorbic acid (vitamin C) and pantothenic acid (vitamin B5) are two acids needed by humans in the diet for normal cellular function. Pick one of these vitamins and draw its chemical structure;



— How much is required in the daily diet? What are some dietary sources of the vitamin? и т.п.

Итак, метод проектов способствует достижению цели занятия через детальную разработку проблемы, которая завершается практическим результатом. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить учащихся находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Далингер В.А.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. — М.: Школа-Пресс, 1994.
- [2] *Дмитренко Т.А.* Новые образовательные технологии в высшей педагогической школе // Высшее образование сегодня — М., 2003. — № 8. — С. 26—30.
- [3] *Ильницкая И.А.* Проблемные ситуации и пути их создания на уроке — М.: Знание, 1993.

### LITERATURA

- [1] *Dalinger V.A.* Sovremenniy informatsonniye tehnologii v obrazobanii: didakticheskkiye problemi, perspektivi ispolzovaniya. — M.: Shkola-Press, 1994.
- [2] *Dmitrenko T.A.* Noviy obrazovatelniye tehnologii v visshei pedagogicheskoi shkole // Visshee obrazovanie segodnya. — M., 2003 — № 8. — S. 26—30.
- [3] *Ilitskaya I.A.* Problemnye situatsii i puti ih sozdaniya na uroke. — M.: Znanie, 1993.

## NEW TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES FOR FINAL YEARS STUDENTS

N.M. Mekeko

Department of foreign languages  
Russian People's Friendship University  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article is devoted to the using new technologies in the teaching of foreign languages for final years students.

**Key words:** new technologists, foreign language, project method.

---

## СОВМЕСТНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ «НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ — ПРЕДПРИЯТИЕ»

**Г.З. Молдахметова**

Департамент международного сотрудничества  
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова  
*ул. Ломова, 64, Павлодар, Казахстан, 140008*

В работе предложено совместное языковое партнерство как фундамент системы «неязыковой вуз — предприятие», представлена структура партнерства, приведены наиболее результативный опыт и рассмотрено содержание совместного языкового партнерства.

**Ключевые слова:** совместное языковое партнерство, система «неязыковой вуз — предприятие», образовательная площадка.

Как вузы, так и предприятия, на наш взгляд, успешно укрепляют свое положение в предложенной министром образования и науки РФ системе «институт — студент — предприятие», подготавливая конкурентоспособных специалистов не только на отечественный, но и мировой рынок труда.

Безусловно, важным является создание системы «неязыковой вуз — предприятие», фундаментом которого выступает совместное языковое партнерство, своего рода образовательные пространства — площадки.

Сегодня возникла тенденция обозначать интегрированные и интеграционные процессы в различных областях как формирование и развитие определенного пространства (социального, политического, правового, экономического, экологического, информационного, образовательного), что предполагает взаимодействие субъектов общественной деятельности в определенных границах.

В свете системы «неязыковой вуз — предприятие» мы предлагаем рассмотреть совместное языковое партнерство как образовательные площадки мирового пространства для реализации совместных образовательных программ по подготовке специалистов, востребованных на рынке труда [5].

Конечным результатом совместного языкового партнерства являются молодые специалисты с высокими профессиональными качествами и сформированной коммуникативно-технологической компетенцией, которые должны уметь свободно мыслить, самостоятельно принимать решения, справляться с возникающими трудностями и искать рациональные пути их преодоления.

Приведем наиболее результативный пример: образовательная площадка совместного языкового партнерства между Павлодарским филиалом Акционерного общества «БТА Ипотека» и департаментом международного сотрудничества Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова определила социальный заказ на интегрированное обучение английскому и казахскому языкам в профессионально-ориентированной сфере (налогообложение, банковское дело, посткредитное обслуживание населения). Затем определили обязательства сторон, порядок финансовых обязательств.

Для реализации соцзаказа нами выполнено следующее:

— определена территориальная принадлежность совместного языкового партнерства;

- утверждена Рабочая программа руководителем Павлодарского филиала Акционерного общества «БТА Ипотека» и ректором ПГУ им. С. Торайгырова;
- разработан и утвержден план работы кафедры на 2009—2010 гг.;
- составлено штатное расписание и определен порядок взаимодействия (дистанционные образовательные технологии, выездные экзамены, курсы, чтение лекций и проведение семинаров);
- разработано содержание курсов с учетом уровня языковой подготовки;
- обеспечено проведение обучения необходимым техническим оборудованием.

Отбор на программу прошли 35 человек, средний уровень владения английским и казахским которых — Intermediate / Средний. График выполнения текущих, проектных и итоговых работ был осуществлен в срок. Защита проектов проходила на базе ПГУ им. С. Торайгырова с 8 по 10 июля 2010 г. Экзаменационной комиссии претенденты на получение сертификатов ПГУ им. С. Торайгырова продемонстрировали отличные знания. На этапе принятия и внесения коррективов в обучающий процесс стороны обоюдно разработали планы совместной подготовки кассиров и специалистов, имеющих частую практику обслуживания иностранных клиентов.

Очередной результативный опыт мы приобрели в сотрудничестве с Омским государственным университетом им. Ф. Достоевского. Образовательная площадка совместного языкового партнерства между управлением международного сотрудничества ОмГУ им. Ф. Достоевского и департаментом международного сотрудничества Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова определила социальный заказ на обучение английскому и казахскому языкам на базе ОмГУ им. Ф. Достоевского. Данный проект призван создать Центр как совместное партнерство.

Целью Центра является обучение английскому языку как необходимому инструменту приближения к мировой науке и развитие казахского языка, ознакомление с культурой, национальными традициями казахского народа, создание необходимых условий для изучения родного языка как представителями разных народностей и национальностей, так и представителями казахской диаспоры, повышение уровня владения английским и казахским языком за счет использования новейших информационно-коммуникационных технологий. Основными задачами мы определили оказание научно-методической помощи педагогическим коллективам организаций образования в повышении качества обучения английскому и казахскому языкам различных категорий обучаемых. Для реализации соцзаказа нами выполнено следующее:

- определена территориальная принадлежность Центра;
- утверждено Положение о Центре казахского языка и культуры ректорами ОмГУ им. Ф. Достоевского и ПГУ им. С. Торайгырова;
- разработан и утвержден проректорами по НР ОмГУ им. Ф. Достоевского и ПГУ им. С. Торайгырова план работы Центра на 2009—2010 гг.;
- составлено штатное расписание и определен порядок взаимодействия (дистанционные образовательные технологии, выездные экзамены, курсы, чтение лекций и проведение семинаров и практических занятий);
- разработано содержание курсов с учетом уровня языковой подготовки и возраста;

— обеспечено проведение обучения английскому и казахскому языкам необходимым техническим оборудованием;

— осуществлена популяризация партнерства на образовательных порталах университетов.

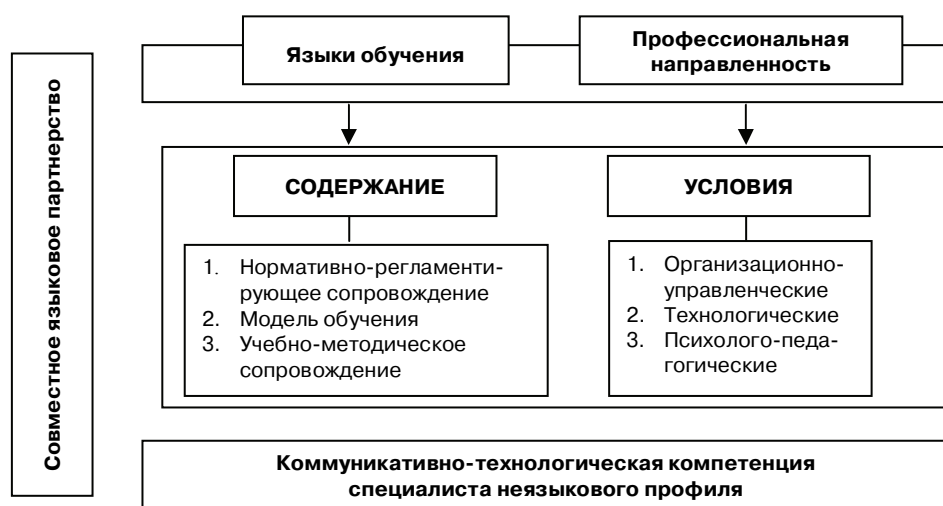
Администрирование проекта «Создание и развитие кафедры казахского языка и культуры в Российской Федерации (на базе Омского государственного университета им. Ф. Достоевского)» осуществляется Министерством образования и науки РК). Модератором проекта является ПГУ им. С. Торайгырова. Разработчиком выступает Департамент международного сотрудничества ПГУ им. С. Торайгырова. Исполнителями являются кафедры иностранной филологии и казахского языка ПГУ им. С. Торайгырова. Исполнители осуществляют разработку методологии и тематики языковых образовательных курсов.

В период с 1 февраля 2009 г. осуществлялось обучение и выпущены три группы (каждая группа по 12 человек) с получением сертификатов на уровень владения языком от ПГУ им. С. Торайгырова. Обучение проводилось сессионно с использованием элементов дистанционного обучения. С 1 июля 2010 г. производится набор слушателей на 2010—2011 учебный год и уже укомплектованы семь групп по 12 человек.

Имеющийся опыт позволяет нам вывести следующий алгоритм деятельности совместного языкового партнерства [4]:

- 1) определение партнерства (вузы, кафедры, иные подразделения);
- 2) определение социального заказа (заводы, предприятия, организации, вузы, колледжи, школы, лицеи);
- 3) определение функциональных обязанностей сторон;
- 4) определение порядка финансовых обязательств;
- 5) сроки и этапы реализации поставленных задач соцзаказа;
- 6) подведение итогов работы совместного языкового партнерства;
- 7) принятие и внесение корректив (в случае наличия).

На рис. 1 представлена структура работы совместного языкового партнерства.



**Рис. 1.** Структура работы совместного языкового партнерства

Содержание работы совместного языкового партнерства варьируется только в зависимости от языков обучения и профессиональной направленности, а структура и технология работы партнерства в целом, а тем более модель обучения — остаются неизменными.

Гуманитарные вузы могут осуществлять профессионально ориентированную языковую подготовку по модели интегрированного обучения языкам студентов юридических специальностей.

Группа технических вузов широко используют модель интегрированного обучения языкам студентов технических специальностей.

Модель интегрированного обучения языкам студентов в медицинских вузах и Академиях искусства достаточно распространена.

Экономические вузы нацелены на реализацию модели интегрированного обучения языкам студентов экономических специальностей, отвечающего требованиям и направлениям современной экономической политики Республики Казахстан.

Как показала практика реализации системы «неязыковой вуз — предприятие», структура работы совместного языкового партнерства является своего рода «матрицей» не только для экономических вузов (рис. 2).

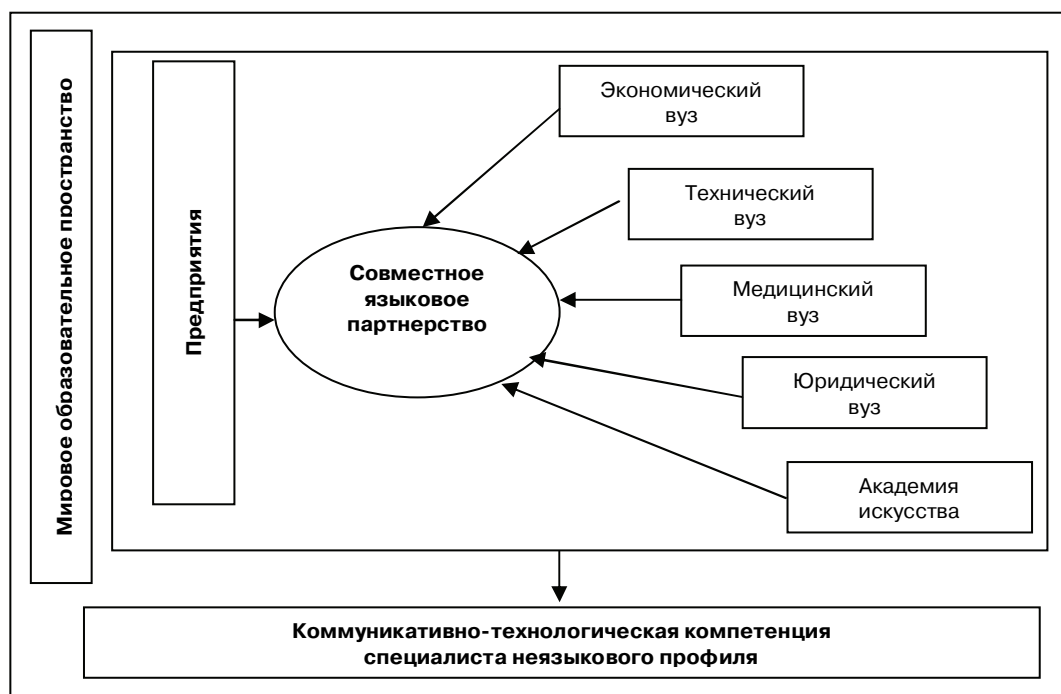


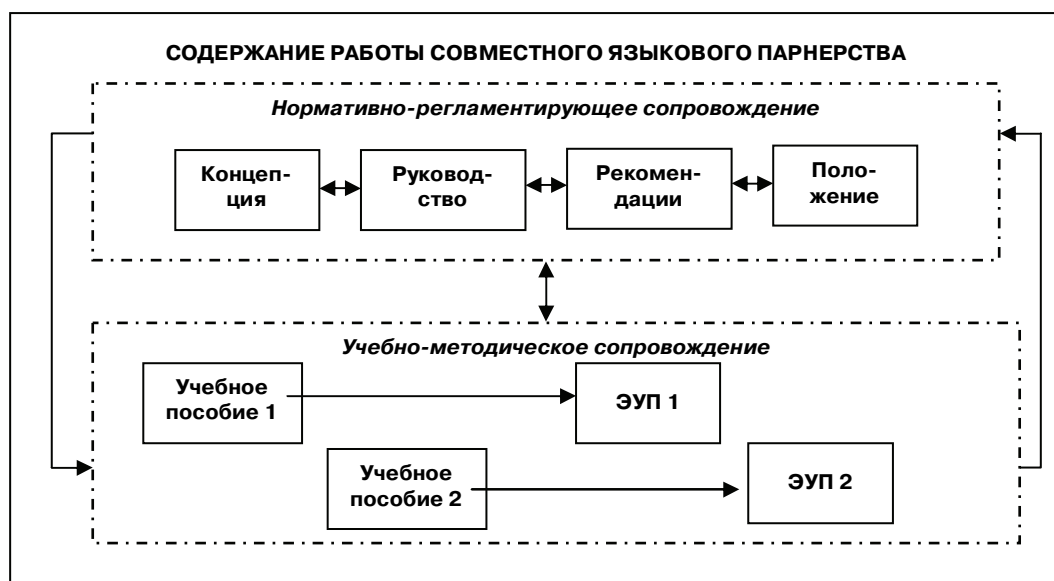
Рис. 2. Матрица спектра профессионально-ориентированной языковой подготовки специалистов неязыковых профилей

Следовательно, о предлагаемой нами модели мы можем говорить не только с позиции многогранности и эффективности, но и с позиции универсальности.

Принципиально новый подход в данной системе состоит в том, что обучение ведется на основе интеграции, профессионализации и проектности в контексте

открытого образования [2]. Предприятия как заказчики, в конечном результате, получают специалиста неязыкового профиля с высокой сформированностью коммуникативно-технологической компетенции, что отвечает общемировым требованиям общества.

Содержание работы совместного языкового партнерства в системе «неязыковой вуз — предприятие» обозначено нами как нормативно-регламентирующее сопровождение и учебно-методическое сопровождение (рис. 3).



**Рис. 3.** Структура содержания работы совместного языкового партнерства

Наличие общего содержания работы и выполнение условий способствуют эффективной организации работы совместного языкового партнерства в системе «неязыковой вуз — предприятие» и позволяют поддерживать последовательную реализацию профессионально ориентированного языкового обучения; осуществлять методическую адаптацию студента неязыкового профиля к интегрированному языковому обучению, осуществлению обучения в системе открытого образования; позволяет преодолеть языковой барьер.

Более подробно о совместном языковом партнерстве можно узнать в работах автора [3; 6].

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Михеева Н.Ф.* Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие. — М: Изд-во РУДН, 2007.
- [2] *Михеева Н.Ф., Молдахметова Г.З.* Метод проектов в изучении английского и казахского языков: Учеб. пособие для студентов и магистрантов неязыковых специальностей. — Павлодар: ПГУ им. С. Торайгырова, 2008.
- [3] *Михеева Н.Ф., Молдахметова Г.З.* Использование проектной деятельности в интегрированном обучении английскому и казахскому языкам студентов экономических специальностей // Вестник РУДН. — 2010. — № 2. — С. 75—82.

- [4] *Молдахметова Г.З. Специфика открытого образования и его влияния на методику обучения языкам // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 10. — С. 33—36.*
- [5] *Молдахметова Г.З. Развитие профессионального языкового образования неязыковых вузов: Монография. — Павлодар: Кереку, 2009.*
- [6] *Moldakhmetova G. Development of Professional Language Education in Non-linguistic Institutions of Higher Education. Prague Development Center, 2010.*

## **LITERATURA**

- [1] *Miheeva N.F. Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov: Ucheb. posobie. — M: Izd-vo RUDN, 2007.*
- [2] *Miheeva N.F., Moldahmetova G.Z. Metod proektov v izuchenii anglijskogo i kazahskogo jazykov: Ucheb. posobie dlja studentov i magistrantov nejazykovyh special'nostej. — Pavlodar: PGU im. S. Torajgyrova, 2008.*
- [3] *Miheeva N.F., Moldahmetova G.Z. Ispol'zovanie proektnoj dejatel'nosti v integrirovannom obuchenii anglijskomu i kazahskomu jazykam studentov jekonomicheskikh special'nostej // Vestnik RUDN. — 2010. — № 2. — С. 75—82.*
- [4] *Moldahmetova G.Z. Specifika otkrytogo obrazovanija i ego vlijanija na metodiku obuchenija jazykam // Vysshee obrazovanie segodnja. — 2009. — № 10. — С. 33—36.*
- [5] *Moldahmetova G.Z. Razvitie professional'nogo jazykovogo obrazovanija nejazykovyh vuzov: Monografija. — Pavlodar: Kereku, 2009.*
- [6] *Moldakhmetova G. Development of Professional Language Education in Non-linguistic Institutions of Higher Education. Prague Development Center, 2010.*

## **JOINT LANGUAGE PARTNERSHIP IN THE SYSTEM «NON-LANGUAGE UNIVERSITY — ENTERPRISE»**

**G.Z. Moldakhmetova**

International Affairs Department  
Pavlodar State University named after S. Toraighyrov  
*Lomov str., 64, Pavlodar, Kazakhstan, 140008*

Joint language partnership as the fundamental base of the system “non-language university — enterprise”, its structure and the content are pointed out in this article.

**Key words:** Joint language partnership, system “non-language university — enterprise”, learning space.

---

## НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

А.Б. Недосугова

Кафедра русского языка  
Юридический факультет  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблемам овладения научным и официально-деловым стилем русского языка иностранными учащимися. В данной статье приводятся примеры некоторых типичных ошибок в речи иностранных учащихся и даются рекомендации по их преодолению.

**Ключевые слова:** норма, литературный язык, методика преподавания РКИ, лексико-грамматические конструкции, перевод, профессиональная направленность.

В сфере преподавания иностранных языков, а также РКИ принято обращаться к так называемому проблемному подходу, т.е. к приемам проблемного и личностно-деятельностного обучения, которые требуют от учащегося не только усвоения, но и творческого применения новых знаний, умений и навыков [4. С. 3]. Хотя проблемный подход дает возможность заострить внимание иностранного учащегося на трудных явлениях функционирования языковых средств и показать вариативные случаи, нормативность словоупотребления и корректное речевое поведение нуждаются в особом подходе. Культура речевого общения предполагает такой подбор и организацию языковых средств, которые дают возможность достигнуть поставленных в общении целей с непременным учетом литературных норм русского языка. Под нормой литературного языка понимается общепринятое употребление языковых средств: звуков, интонации, слов, их форм, синтаксических конструкций. Основным свойством норм является их обязательность для всех говорящих и пишущих по-русски. Нормам свойственна также устойчивость, которая является относительной, так как норма может меняться под влиянием разговорной речи, лексики различных национальных, социальных и профессиональных групп населения, заимствований и т.п.

Опыт работы показывает, что, например, при переводе с иностранного языка на русский учащиеся часто нарушают нормы русского литературного языка в силу влияния родного иностранного языка. В связи с этим необходимо отметить, что каждый иностранный учащийся нуждается в элементарных умениях и навыках при редактировании текста собственного перевода. Наиболее типичные ошибки иностранцев связаны с нормативной грамматической сочетаемостью, управлением целого ряда глаголов при наличии выбора (варианта) предложно-падежной формы управляемых слов.

Так, в сфере управления глагола, его сочетаемости обучающиеся допускают в речи распространенные, устойчивые и труднопреодолимые ошибки. Некоторые глаголы могут управлять несколькими падежными формами имени, что обусловлено многообразием смысловых или стилистических оттенков: *согласиться*



*на что?* — дать согласие на что-нибудь (согласиться на предложение), *согласиться с чем?* — выразить свою солидарность, примкнуть к чему-нибудь (согласиться с мнением оппонента), *согласиться о чем?* — договориться о чем-нибудь (официальный стиль речи: стороны согласились о нижеследующем); *говорить что?* — о предмете речи, в полном объеме (говорить разные вещи), *говорить о чем?* — в общем смысле (говорить о разных вещах); *жертвовать что?* — приносить в дар, отдавать безвозмездно (жертвовать деньги на что-либо), *жертвовать чем?* — отказаться от чего-либо для достижения какой-либо цели (жертвовать жизнью); *знать что?* — проникнуть в сущность, изучить (знать эти факты), *знать о чем?* — иметь сведения о наличии (знать об этих фактах); *наблюдать что?* — исследовать, изучать, смотреть (наблюдать жизнь животных и птиц), *наблюдать за чем?* — осуществлять надзор, внимательно следить глазами (наблюдать за движением машин) и др.

Есть глаголы, которые могут управлять именными конструкциями как в форме винительного падежа в значении направления действия, так и в форме предложного падежа в значении места действия: *положить куда?* — направление действия (положить кошелек в карман), *положить где?* — место действия (положить очки на видном месте); *поставить куда?* — расположить (поставить книги на полку), *поставить где?* — установить, поместить (поставить памятник на площади) и др. Такие глаголы, как *требовать*, *просить*, *искать*, *ждать*, могут управлять и родительным, и винительным падежом: *требовать чего?* — абстрактный характер объекта (внимания, тишины, уважения), *требовать что?* — конкретный характер объекта (сдачу, пропуск); *просить чего?* — абстрактный характер (помощи, милости), неопределенное количество (денег, воды); *просить что?* — определенный характер (книгу (определенную книгу), деньги (определенную сумму денег)); *искать чего?* — абстрактный характер объекта (поддержки, покоя); *искать что?* — конкретный характер (нужное лекарство, работу); *ждать чего?* — абстрактный характер (ответа (любого), автобуса, зимы); *ждать кого? что?* — конкретный, определенный характер (брата, подругу, маршрутное такси) и т.д.

Трудным для иностранных учащихся является также употребление имен существительных, требующих определенного падежа (несогласованное определение). В качестве примера неправильного употребления можно привести следующие словосочетания: *заинтересованность к созданию* вместо *заинтересованность в создании*; *тенденция на укрепление отношений* вместо *тенденция к укреплению отношений*; *ориентация экономики к Азиатско-Тихоокеанскому региону* вместо *ориентация экономики на Азиатско-Тихоокеанский регион*; *монополия по продаже нефти* вместо *монополия на продажу нефти*; *страны авторитарного режима* вместо *страны с авторитарным режимом*; *вклад в развитии отрасли* вместо *вклад в развитие отрасли*. Так же как и глаголы, имена существительные могут требовать употребления двух или нескольких падежей, что связано с различными смысловыми значениями и стилистическими оттенками: *борьба за что?* (за свободу), *борьба против чего?* (против угнетения), *борьба с чем?* (с курением); *угроза чему?* (миру), *угроза чего?* (войны), *угроза чем?* (оружием).

Как известно, частая ошибка связана с семантически несвободными словосочетаниями или предложениями, которые воспроизводятся в речи в социально закреплённом за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определённого лексико-грамматического состава. Такие устойчивые сочетания называются фразеологизмами. По мнению В.Н. Телия, «фразеологизмы возникают в национальных языках на основе такого образного представления действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, который, безусловно, связан с его культурными традициями, ибо субъект номинации и речевой деятельности — это всегда субъект национальной культуры» [7. С. 214]. Вслед за В.Н. Телия к фразеологизмам мы относим идиомы, фразеологические сочетания, поговорки, штампы, клише и крылатые выражения. В речи иностранных учащихся нередко наблюдается замена частей фразеологизмов и устойчивых оборотов под влиянием индивидуальных ассоциативных связей и тематически близких слов: *Развитию экономики придается огромное внимание* вместо *уделяется огромное внимание*; *Эта встреча играет важное значение* вместо *играет важную роль* или *имеет большое значение* и т.д. Общеизвестно, что клише и крылатые выражения при переводе создают определённые трудности. Поиск языкового аналога является одним из важных направлений в методике преподавания иностранных языков и практике обучения переводу. Так, например, в речи иностранцев встречаются ошибки типа *политика страуса* вместо *страусиная политика*, *старайтесь застучать правильные действия людей* вместо *старайтесь замечать (отмечать) правильные поступки людей* и т.п.

Часто встречаются речевые ошибки при выборе языковых средств и их лексической сочетаемости. При соединении слов в словосочетание необходимо учитывать их лексическое значение. Например, характерным является неправильное сочетание глагола и имени существительного в словосочетаниях *подорожали цены* вместо *повысились цены* и *подорожали товары*, *увеличился уровень поставок* вместо *повысился уровень поставок* или *увеличился объем поставок*, *ухудшился жизненный уровень* вместо *понижился (снижился) жизненный уровень*, *увеличились связи в различных областях* вместо *расширились связи в различных областях*.

Наиболее распространенной ошибкой в речи иностранца является выбор глагольного управления при однородных членах предложения. При двух или нескольких сказуемых общее управляемое слово возможно лишь в том случае, если каждый из глаголов требует одного и того же падежа и предлога, и невозможно, если глаголы требуют употребления разных падежных форм или предлогов одного падежа, например: *Он надеется и рассчитывает на поддержку* — правильный вариант; *Он надеется и верит в улучшение жизни* — неправильный вариант (*надеяться на что, верить во что?*); *В статье говорится, как предупредить и бороться с правонарушениями* — неправильный вариант; *В статье говорится, как предупредить правонарушения и бороться с ними* — правильный вариант (*предупредить что, бороться с чем?*).

Итак, некоторыми типичными ошибками как в письменной, так и в устной речи иностранных учащихся являются следующие: неудачный выбор слова по его

значению, искажение фразеологизмов, нарушение согласования, нарушение глагольного предложного и беспредложного управления, нарушение единства грамматической формы в ряду однородных членов предложения и др. По мнению исследователей-лингвистов, «изучение ошибок — дело полезное для их предупреждения» [2. С. 237], для этого необходимы не только учебники и учебные пособия, но и высококультурная языковая среда как устная, так и письменная.

Чтобы помочь учащимся избежать часто встречающихся ошибок, необходимо развивать и поддерживать когнитивный подход к изучению языка. При обучении любому иностранному языку нужно отрабатывать определенные стадии познания, которые включают такие умения, как наблюдать, сопоставлять и разграничивать, типизировать и классифицировать языковой материал. В этом направлении решаются задачи, требующие логико-смысловых отношений между языковыми единицами. Такой подход к обучению позволяет сконцентрировать внимание именно на трудных явлениях функционирования языковых средств, дает возможность показать вариативность словоупотребления и в соответствии с речевыми нормами и речевой ситуацией сделать нужный выбор речевых средств.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Крысин Л.П. Вариативность нормы как естественное свойство литературного языка // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. — М.: Наука, 2011. — Т. 70. — № 4. — С. 3—8.
- [2] Львов М.Р. Риторика. Культура речи. — М.: Академия, 2004.
- [3] Недосугова А.Б. Нормы русского литературного языка и анализ типичных ошибок иностранных учащихся при переводе // Humanum errare est. Материалы межвузовской конференции. — М.: Изд-во ДА МИД РФ, июнь, 2012 г. — С. 43—45.
- [4] Рожкова Г.И. Проблемность в обучении русскому языку нерусских: Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК. — М.: МГУ, 1994.
- [5] Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь трудностей русского языка. — М.: Айрис-пресс, 2002.
- [6] Русская грамматика: научные труды. В 2-х тт. / Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан (ред.). — М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 2005.
- [7] Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

## LITERATURA

- [1] Krysin L.P. Variativnost' normy kak estestvennoe svojstvo literaturnogo jazyka // Izvestija Rossijskoj akademii nauk. Serija literatury i jazyka. — M.: Nauka, 2011. — T. 70. — № 4. — S. 3—8.
- [2] L'vov M.R. Ritorika. Kul'tura rechi. — M.: Akademija, 2004.
- [3] Nedosugova A.B. Normy russkogo literaturnogo jazyka i analiz tipichnyh oshibok inostrannyh uchashhihsja pri perevode // Humanum errare est. Materialy mezhvuzovskoj konferencii. — M.: Izd-vo DA MID RF, ijun', 2012 g. — S. 43—45.
- [4] Rozhkova G.I. Problemnost' v obuchenii russkomu jazyku nerusskih: Praktikum po funkcional'noj morfolologii dlja slushatelej FPK. — M.: MGU, 1994.
- [5] Rozental' D.Je., Telenkova M.A. Slovar' trudnostej russkogo jazyka. — M.: Ajris-press, 2002.

- [6] Russkaja grammatika: nauchnye trudy. V 2 t. / E.A. Bryzgunova, K.V. Gabuchan (red.). — M., 2005.
- [7] *Telija V.N.* Russkaja frazeologija. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvo-kul'turologicheskij aspekty. — M.: Shkola «Jazyki russskoj kul'tury», 1996.

**THE NORMATIVE ASPECT  
OF THE RUSSIAN STANDARD LANGUAGE  
IN THE METHODOLOGY OF RUSSIAN TEACHING  
AS FOREIGN LANGUAGE**

**A.B. Nedosugova**

Russian Language Department  
Faculty of Law  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article is devoted to the actual problems of mastering the rules of professional language by foreign students. This article presents some typical steady mistakes that foreign students make, gives recommendations about their overcoming.

**Key words:** norm, standard language, methodology of Russian teaching as foreign language, lexical and grammatical constructions, translation, professional orientation.

---

## ЭРРАТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

А.В. Пушкина

Кафедра иностранных языков  
Филологический факультет  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

Статья посвящена одному из важнейших компонентов в процессе подготовки переводчиков — эрратологии, рассматривается классификация переводческих ошибок, пути их предотвращения, что способствует достижению оптимального результата в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** эрратология, подготовка переводчиков, качество перевода, переводческие ошибки, коррекция переводческих ошибок.

Эрратология — аспект в переводоведении, рассматривающий и анализирующий ошибки в переводческой деятельности [5].

Работа над переводческими ошибками, предполагающая нахождение, классификацию, устранение таких ошибок, способствует развитию критерия качественного перевода, критического отношения со стороны учащихся к собственному переводу и переводу своих товарищей.

Причин переводческих ошибок немало. Практика показывает, что трудности, возникающие в процессе перевода и приводящие к ошибкам, обусловлены различными факторами:

- неправильным прочтением/пониманием текста оригинала;
- незнанием каких-либо грамматических или лексических явлений;
- неточным пониманием значения некоторых слов в оригинале;
- нахождением неточного соответствия значений;
- нарушение норм языка перевода, а также родного языка;
- стремлением оформить фразу/речь более красиво, что приводит к невозможности воспринимать дальнейшую звучащую информацию должным образом, а, значит, потере ряда элементов сообщения;
- информационной насыщенностью исходного текста (цифры, даты, имена собственные);
- непривычным акцентом звучащей речи;
- недостаточными экстралингвистическими, фоновыми знаниями;
- беспокойством, тревогой, вызванными «психологическими, физиологическими, интеллектуальными особенностями студента» [2].

Вышеуказанные факторы отражаются на качестве перевода, что влечет за собой искажения (искажение смысла, отклонение от содержания, дезинформация, потеря некоторой информации), неточности (дезинформация относительно предмета высказывания со степенью менее существенной, чем в случае искажения), неясности (функционально-содержательный изъян, в результате которого затемняется смысл переводного высказывания, четко выраженный в исходящем сообще-

щении, носит не столько дезинформирующее, сколько дезориентирующее воздействие) [3].

Важным моментом в подготовке будущих переводчиков является идентификация ошибок, их классификация. Рассмотрим основные нарушения в процессе перевода, приводящие к переводческим ошибкам, взяв за основу классификацию переводческих ошибок, предложенной Е.В. Аликиной [1. С. 66—67].

1. Искажения фактов — неверная передача прецизионной информации, семантические искажения, подмены. Например (здесь и далее ошибочные варианты выделены курсивом): *Alas, the center's experts do not think so.* — *Элас, главный эксперт, так не считает* (вместо Увы, эксперты центра так не считают) (1).

2. Искажение логики — изменение характера связи между элементами, нарушение хронологии развития событий, противоречия). Например: *...in the survey in the late 1970s* — *...по данным на 1970 год* (вместо по данным исследования, проводившегося в конце 70-х годов). *Следуя этому плану, при изменениях следует сообщать немедленно в комитет* (вместо В случае внесения изменений в план следует сообщить в этом в комитет).

3. Опушения — пропуски элементов содержания исходного сообщения. Например: *In the morning, if anything, it was colder.* — *Утром было холоднее* (вместо Утром было даже (как ни странно) холоднее).

4. Добавления — добавление элементов, которых не было в исходном сообщении. Например: *They (interpreters) didn't know what he (Nikita Khrushchev) was going to say next.* — *Нужно было быть медиумом, чтобы предугадать его следующие слова* (вместо Переводчики не могли предугадать его следующие слова (не могли предугадать, что он скажет дальше)).

5. Лексико-грамматические ошибки — достаточно грубые отклонения: чрезмерные лексические несоответствия, некорректное использование терминов, опущение слов или словосочетаний, ошибки согласования и спряжения. Например: *In all these places I've listened to last speakers — dignified elders.* — *И во всех этих местах я слушал последних носителей (языка) — удостоенных старцев* (вместо достойных (почтенных) старцев). *С тех пор много воды утекло.* — *Much water has dropped* (вместо much water has flown under the bridge since then). *There's nothing worse than to be in the interlocutor's shoes whom do not believe* (вместо whom no one believes). Переводчик должен быстро *переключать в голове языки* (вместо переключаться с одного языка на другой).

6. Фонологические отклонения (замена букв или звуков). Например: *Please, dial 7 to retrieve your auto from the garbage* (вместо garage). Хороший переводчик никогда не будет испытывать *благовещение* перед знаменитостью... (вместо благоговение (трепет)).

7. Самоисправления и повторы — последовательное произнесение вариантов перевода одного и того же отрезка оригинала. Например: *He drifted in and out of consciousness.* — *Он то приходил в сознание, то снова терял сознание* (вместо ...то снова терял его).

8. Стилистические ошибки — смешение жанров и стилей, громоздкие фразы и т.п. Например: *Так как у него сегодня день рождения, поэтому он устраивает вечеринку* (вместо Он устраивает вечеринку по случаю своего дня рождения).

Безработица растет, и цены *тоже* (вместо Наблюдается рост цен и безработицы). Американцы продолжают *становиться полнее и полнее настолько сильно*, что это поистине вызывает тревогу (вместо Тот факт, что американцы набирают избыточный вес, поистине вызывает тревогу).

Таким образом, для того, чтобы минимизировать и предотвратить подобные ошибки, а также сформировать навыки и умения, необходимые будущему переводчику, важно создать такой комплекс упражнений, который бы отвечал заявленным задачам и способствовал оптимизации образовательного процесса.

Рассмотрим самые основные виды упражнений и их значение в формировании переводческой компетенции будущих специалистов.

1. *Упражнения на перефразирование* очень полезны для будущих переводчиков. Они способствуют развитию речевой гибкости, минимизации переводческих ошибок, таких как самоповторы, опущения, добавления, лексико-грамматические ошибки.

2. *Лексические упражнения*. Устный перевод предполагает знание наиболее частотных, употребительных переводческих соответствий и «автоматизированный» навык их употребления. Но проблему представляет тот факт, что многие лексические единицы двух языков не пересекаются своими значениями. Речь идет о сочетаемости, вернее, о нарушении традиционной сочетаемости слов. Поэтому работа с эквивалентными парами снижает возможность нарушения норм лексической сочетаемости при переводе с одного языка на другой.

3. *Упражнения на переводческие трансформации* предназначены для выработки практических навыков применения переводческих трансформаций. Упражнения фокусируют внимание учащихся на переводческих нюансах и учат избегать буквального перевода.

4. *Последовательный перевод*. Тексты в таких упражнениях должны быть из различных областей знаний с наиболее трудными лексическими явлениями английского языка, содержащими географические названия, имена собственные, цифры, клише, культурные реалии и др. Данный вид работы позволяет компенсировать недостаточные экстралингвистические знания обучающихся.

5. *Анализ собственного перевода и перевода товарищей* вырабатывает критическое отношение к процессу перевода, ошибкам понимания и выражения текста, а также ошибкам поведения переводящего.

Таким образом, мы рассмотрели классификацию переводческих ошибок, оптимальные пути их устранения с помощью соответствующих упражнений, которые также способствуют развитию критерия качественного перевода, критического отношения со стороны учащихся к собственному переводу и переводу своих товарищей.

## ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Примеры предложений здесь и далее, содержащие те или иные ошибки, зафиксированы на практических занятиях по курсу устного перевода и взяты из письменных работ студентов, обучающихся у автора данной статьи (Авт.).

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аликина Е.В.* Введение в теорию и практику устного последовательного перевода: Учеб. пособие. — М.: Восточная книга, 2010.
- [2] *Кривошлыкова Л.В., Пушкина А.В.* Психологические основы современной методики обучения английскому языку // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2011. — № 2. — С. 68—73.
- [3] *Латышев Л.К.* Перевод: Теория, практика и методика преподавания: Учебник / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. — 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2008.
- [4] *Латышев Л.К.* Технология перевода: Учеб. пособие. — 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2008.
- [5] *Шевнин А.Б.* Эрратология и межъязыковая коммуникация // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». — 2004. — № 2. — С. 36—44.

## LITERATURA

- [1] *Alikina E.V.* Vvedeniye v teoriyu i practicu ustnogo posledovatel'nogo perevoda: Ucheb. posobiye. — M.: Vostochnaya kniga, 2010.
- [2] *Krivoshlykova L.V., Pushkina A.V.* Psihologicheskiye osnovy sovremennoy metodiki obucheniya angliyskomu yaziku // Vestnik RUDN. Seria «Voprosi obrazovaniya: yaziki y specialnost». — 2011. — № 2. — С. 68—73.
- [3] *Latyshev L.K.* Perevod: Teoria, practika y metodika prepodavania: Uchebnik / L.K. Latyshev, A.L. Semenov. — 4-e izd., steor. — M.: Akademia, 2008.
- [4] *Latyshev L.K.* Tehnologiya perevoda: Ucheb. posobiye. — 4-e izd., steor. — M.: Akademia, 2008.
- [5] *Shevnin A.B.* Erratalogia y mezhyazykovaya kommunikatsia // Vestnik VGU. Seria «Linguistika i mezhyazykovaya kommunikatsia». — 2004. — № 2. — С. 36—44.

## ERROR ANALYSIS IN THE PROCESS OF INTERPRETATION TRAINING

**A.V. Pushkina**

Department of Foreign Languages  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article deals with error analysis, one of the most essential components in the process of training interpreters, focuses on classification of errors in interpreting processes, and offers ways of preventing them to obtain the best results in the educational process.

**Key words:** error analysis, training interpreters, quality of interpretation, errors in interpreting processes, correction of errors in interpreting processes.



---

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАТИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАСЕЛЕНИЯ В КУРСЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ

Л.А. Чебанова

Кафедра истории и социально-экономических дисциплин  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, России, 117198*

В рамках предвузовской подготовки иностранных студентов для экономических специальностей большую роль играет курс экономической и социальной географии, в которой статистические показатели занимают важное место. На примере географии населения раскрывается значение статистических данных при изучении различных явлений и процессов и место конкретных приемов статистического метода: статистического наблюдения, сравнения статистических характеристик, сравнительной характеристики населения двух стран, определения обобщающих статистических показателей, расчетных демографических задач, графических и картографических изображений. В результате студенты формируют и закрепляют умения работы с цифровой информацией.

**Ключевые слова:** население региона, демографические показатели, статистический метод.

В учебных планах направлений «Экономика» и «Гостиничный бизнес и туризм» на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН важное место в процессе предвузовской подготовки иностранных студентов среди социально-экономических дисциплин занимает экономическая и социальная география, которая готовит студентов к своей будущей специальности, знакомя их с пространственными особенностями мира. Программа дисциплины во многом совпадает с основными разделами программы первого курса. На предвузовском этапе обучения очень важно сформировать понятийную базу по экономической географии и дать студентам языковое наполнение данной дисциплины, ознакомить с основными методами. Это позволит снять трудности при овладении материалом. На первом курсе студенты продолжают изучение данной дисциплины, расширяя знания по конкретным темам, выполняют курсовую работу. Географические знания расширяют общий кругозор студентов, их общекультурный уровень, формируют доброжелательное отношение к людям, другим странам и народам. Не случайно журналом «География» пропагандируется девиз «Без географии вы нигде». География является неотъемлемой частью информационного пространства, в ней применяются традиционные методы обучения и современные информационные технологии. В экономической и социальной географии студенты знакомятся с большим количеством статистических показателей, характеризующих природные ресурсы, отрасли хозяйства, отдельные регионы и страны. Одним из важных разделов дисциплины является «Население», рассмотрение которого предполагает знакомство с множеством демографических показателей и показателей размещения.

Вследствие этого одним из ведущих методов, применяемых при изучении населения, является статистический. Он представляет собой совокупность приемов по сбору, обработке и анализу данных, характеризующих количественные и качественные признаки демографических процессов и объектов. На основе статистического метода раскрываются пространственно-временные особенности населения, формируются и развиваются знания о его численности, динамике, воспроизводстве в различных странах, структуре (половозрастной, этнической, конфессиональной, образовательной, профессиональной и др.), о размещении и расселении. Усиление внимания географии к вопросам населения (появление социальной географии) связано с тенденциями, выраженными в гуманизации, социологизации, экономизации ее знаний. Обновление содержания дисциплины, акценты в нем на особенностях, закономерностях, проблемах развития населения создают возможности модернизации приемов работы со статистическими показателями в данной предметной области, что широко используется в предвузовской подготовке иностранных студентов.

Иностранных учащихся нужно обучить статистическим методам и методике их применения. Для этого привлекается различного рода информация демографического, этнического характера по разным странам мира (показатели рождаемости, смертности, естественного прироста или естественной убыли, средней продолжительности жизни, числа браков и разводов, численности отдельных народов, средней плотности населения и т.д.). На занятиях развиваются умения отображать информацию в графической и картографической формах. При этом повышается интерес студентов к предмету и активизируется их работа в аудитории и самостоятельная работа при помощи новых инновационных приемов статистического метода, связанных со сравнительной характеристикой населения двух стран мира, сбором, вычислением и анализом обобщающих статистических показателей, разработкой простейших прогнозов и моделей развития населения. Все они реализуются в предвузовском обучении иностранных студентов через творческую работу «Население своей страны». Студенты с интересом выполняют данную работу и на семинарах рассказывают об особенностях населения своих стран, представляя презентации. На подготовительном факультете такая работа носит ограниченный характер, так как уровень обученности не позволяет развернуть ее в полной мере. Но на первом курсе такая работа весьма актуальна, и, овладев знаниями, студенты успешно справляются с ней. Творческая работа начинается со сбора необходимых статистических данных, характеризующих население и связанных с раскрытием его количественных и качественных признаков. На этой стадии работы студенты должны осознавать, какие показатели раскрывают те или иные демографические процессы и пропорции и для каких учебных целей они используются. Сбор статистических данных о населении своей страны ведется с использованием таблиц статистических сборников, монографий о стране, ресурсов Интернета, материалов посольства. Для активизации познавательного процесса при изучении миграций студентам предлагается провести *статистическое*

*наблюдение или микросоциологическое исследование.* В ходе него путем опроса членов своего землячества, сотрудников посольства они могут собрать и систематизировать информацию о количестве студентов данной страны в РУДН и в других вузах, проанализировать ее, выявить присущие закономерности, сравнить их по разным временным периодам. Такие задания носят творческий характер и, как показывает опыт, с большим интересом выполняются студентами, позволяют им выступать в качестве самостоятельных исследователей.

*Сравнение статистических характеристик* является одним из базовых приемов работы со статистическими данными. При изучении населения сравнение производят как на основе абсолютных, так и относительных показателей. Сравнение абсолютных показателей позволяет студентам выявить и уяснить масштабы изучаемых объектов и их характеристик, проследить их динамику, т.е. изменение во времени. Так, сравнение абсолютных данных о численности населения страны за разные годы позволяет судить о росте или уменьшении населения страны, что и отражает его динамику. Сопоставление численности населения отдельных регионов страны (административно-территориальных единиц или, например, отдельных островов государства, состоящего из множества островов) выявляет территориальные различия в проживании населения. Сравнение относительных данных дает возможность определить различия в уровнях изучаемого явления в различных территориальных единицах. Примером такого сравнения может являться сопоставление уровня рождаемости, плотности населения или темпов урбанизации в разных странах и регионах, при котором можно выделить определенные типы стран (или регионов в стране) по уровню развития в них того или иного демографического явления.

Интересно и эффективно в обучении *сравнивать абсолютные и относительные показатели со средней величиной.* Это позволяет определить общую тенденцию развития явления, значение отдельных величин, изменение отдельных показателей (например, неравномерность в плотности населения). Такой прием сравнения при изучении населения применяется очень широко, поскольку основой для него являются при определении динамики — средний уровень величины за период, а при характеристике территориальных различий — рассматриваемый показатель в среднем по миру или региону. Так, например, при изучении особенностей размещения населения нельзя обойтись без сравнения показателя плотности населения крупных регионов со среднемировой величиной, что позволяет выявить ее неравномерность. При изучении населения страны и в частности характеристики демографической ситуации целесообразно определить среднюю величину рождаемости и смертности за рассматриваемый период и сравнить динамику этих показателей между собой со средними данными по стране или по миру в целом.

Специфическим видом сравнения выступает составление *сравнительной характеристики населения двух стран мира*, при которой указанные приемы используются в комплексе. Для упрощения такого сравнения студентам предлага-

ется использовать типовой план сравнения населения, в основе которого лежит типовой план характеристики населения страны. К каждому пункту такого плана можно подобрать конкретные статистические показатели, позволяющие достичь цели сравнения. Поскольку уровень владения языком у некоторых студентов ограничен, каждый пункт плана раскрывается лишь двумя-тремя предложениями.

Прием работы студентов по *определению обобщающих статистических показателей* связан с их расчетом. Проведение элементарных вычислительных операций в экономической и социальной географии отражает ее межпредметную связь с математикой, поэтому, как показывает практика, успешная реализация данного приема зависит от математической подготовки студентов. Задания по расчету статистических показателей, характеризующих население (например, сальдо миграций, доля экономически активного населения, темпы роста населения) должны носить строго дифференцированный характер. Такие задания имеют большое значение для более глубокого понимания студентами сущности используемых показателей, проявления ими самостоятельности в получении знаний на основе рассчитанных показателей.

В качестве одного из эффективных способов использования приема расчета статистических показателей, характеризующих население, могут рассматриваться *расчетные демографические задачи*. Цель их применения — ознакомить студентов с методами демографического анализа на основе определения демографических показателей, характеризующих численность и воспроизводство населения и, таким образом, закрепить их теоретические знания и практические умения. Они связаны с расчетом относительных статистических показателей, исходя из абсолютных данных, либо наоборот — переводом относительных в абсолютные. Выполняя обучающую, воспитывающую, развивающую и контролирующую функции в учебном процессе, демографические задачи активизируют мыслительные способности студентов, позволяют проследить последовательность их действий и логических рассуждений в ходе решения поставленной проблемной ситуации. На занятиях с иностранными студентами применяется целая система расчетных демографических задач для отдельных тем курса, предназначенных для анализа определенных аспектов населения. Например, в разделе «Численность населения» студентам предлагается решить следующие простейшие демографические задачи.

1. В стране на начало года проживало 100 тыс. чел. Рождаемость в данном году составила 20 промилле, а смертность — 10 промилле. Эмиграция в этом году составила 500 человек, иммиграция — 300 человек. Какова численность населения в стране на конец года?
2. На сколько процентов увеличилась численность населения страны за год, если в 2010 г. она составляла 9 млн 500 тыс. человек, а в 2009 г. — 9 млн 300 тыс. человек?

Методика работы с иностранными студентами предполагает знакомство их и с *графическими изображениями*, построенными на основе статистических показателей. Таковыми являются график динамики численности населения рассматри-

ваемого региона, позволяющий выявить интенсивность ее роста (или снижения); построенные в общей системе координат графики уровней рождаемости и смертности; величины эмиграции и иммиграции; половозрастные (демографические) пирамиды как особая форма структурных диаграмм сравнения. На их основе студенты могут проследить пространственно-временной ход изучаемых демографических процессов, осуществить сравнительный анализ социально-демографических явлений, установить соответствие и взаимосвязь между ними. Например, рассматривая половозрастную пирамиду страны, учащиеся отмечают соотношение полов по разным возрастным группам, устанавливают долю детей, трудоспособного населения, лиц пенсионного возраста. Обширную информацию дает сравнение половозрастных пирамид разных по уровню социально-экономического развития государств. Умение графически интерпретировать статистические показатели необходимо в будущем (на первом курсе) при выполнении курсовой работы по экономической географии.

Из *картографических изображений* наибольшее распространение в отображении демографических величин имеют картограммы и картодиаграммы, отображающие территориальные различия абсолютных и относительных показателей. Знакомство с методом картограмм и картодиаграмм начинается с учебных атласов и справочных материалов, где представлены различные показатели в виде секторных и столбиковых картограмм и картодиаграмм [1]. Данный прием позволяет уже на этапе довузовского обучения подготовить студентов к созданию презентаций, что является основой их будущих курсовых работ по профилирующим предметам конкретной специальности.

Самостоятельно реализуя вышеперечисленные приемы на занятиях или в ходе выполнения домашнего задания, студенты отрабатывают на практике полученные теоретические знания, формируют и закрепляют умения работы с цифровой информацией, получают начальные представления о методах географических исследований. В итоге, знания студентов в период предвузовского обучения становятся более взвешенными, научно грамотными и практически значимыми, что отражается на результатах и росте интереса к предмету, расширении их научного кругозора и компетенций.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Социально-экономическая география мира: справочное пособие (карты, диаграммы, графики, таблицы) / Холина В.Н., Наумов А.С., Родионова И.А. — 5-е издание, испр. — М.: Дрофа: Дик, 2009.

## LITERATURA

- [1] Socialno-ekonomicheskaya geografiya mira: spravochnoe posobie (karty, diagrmmy, grafiki, tablisyy) / Holina W.N., Naumow A.S., Rodionova I.A. — 5-e izdanie, ispr. — M.: Drofa: Dik, 2009.

## **USAGE OF STATISTICAL TECHNIQUE DURING POPULATION STUDYING IN THE COURSE OF ECONOMIC AND SOCIAL GEOGRAPHY**

**L.A. Chebanova**

The department of history and social-economic subjects  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

Under pre-university training of foreign students for economic specialties great role plays course of economic and social geography, where statistic data take an important part. By the example of human geography we can find out a value of statistic data studying different events and processes and place of the statistic technique methods: statistic observation, comparison of statistic characteristics, comparative analysis of population of two countries, determination of general statistic rates, calculated demographical problems, graphic and cartographic pictures. As a result students learn and consolidate skills to work with figures information.

**Key words:** population of a region, demographic data, statistic technique.

## НАШИ АВТОРЫ

**Ахмедова Фатима Ахатовна** — соискатель кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: anaxenomon@mail.ru)

**Бурукина Татьяна Николаевна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: t.burukina@mail.ru)

**Карпина Елена Владимировна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, НИУ ВШЭ (e-mail: elenaespan@hotmail.com)

**Комова Дарья Дмитриевна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: oni1967darcom1@rambler)

**Маслова Ольга Владимировна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова

**Маханькова Ирина Петровна** — доцент кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: imakhankova@mail.ru)

**Мекеко Наталия Михайловна** — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета ФМ и ЕН РУДН (e-mail: nmekeko@yandex.ru)

**Михеева Наталья Федоровна** — заведующая кафедрой иностранных языков филологического факультета РУДН, доктор филологических наук, профессор, академик МАН ВШ

**Молдахметова Гульнара Зейнилкабиденевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова (e-mail: gulnaramold@mail.ru)

**Недосугова Анастасия Борисовна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка юридического факультета РУДН

**Новикова Наталья Степановна** — кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: natalynov@yandex.ru)

**Новоспасская Наталья Викторовна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета РУДН (e-mail: novospasskaya72@mail.ru)

**Перфильева Наталия Владимировна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета РУДН (e-mail: NPerfilieva@yandex.ru)

**Пушкина Анна Владимировна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: pushkina4@yandex.ru)

**Саранина Ирма Игоревна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков инженерного факультета РУДН (e-mail: irma\_mill@mail.ru)

**Серова Людмила Константиновна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: ekserova@mail.ru)

**Хворикова Елена Георгиевна** — доцент кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: lenaxvor@mail.ru)

**Храмченко Дмитрий Сергеевич** — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»

**Чебанова Лидия Алексеевна** — кандидат географических наук, доцент кафедры истории и социально-экономических дисциплин факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: lidiya-50@ yandex.ru)