

**ЮГРА, СИБИРЬ, РОССИЯ**  
**ПОЛИТИЧЕСКИЕ, ЭКОНОМИЧЕСКИЕ,**  
**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ**  
**ПРОШЛОГО И НАСТОЯЩЕГО**

Сборник статей и материалов  
Международной научно-практической конференции,  
посвященной 25-летию высшего филологического  
образования в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре

*г. Нижневартовск, 24—25 октября 2013 г.*

**Нижневартовск**  
**2014**

**ББК 72я43**  
**Ю 15**

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного университета

Ответственный редактор  
кандидат философских наук, доцент *Н.М.Перельгут*

**Ю 15 Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего:** Сборник статей и материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию высшего филологического образования в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре (г.Нижневартовск, 24—25 октября 2013 года) / Отв. ред. Н.М.Перельгут. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. — 51 с.

**ISBN 978–5–00047–110–4**

Сборник статей и материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию высшего филологического образования в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре, объединяет работы по проблемам массовой коммуникации, актуальным вопросам филологии, истории русской литературы.

**ББК 72я43**

**ISBN 978–5–00047–110–4**

© Издательство НВГУ, 2014

# ЯЗЫК В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*А.А.Анков*

*г.Екатеринбург*

*Уральский федеральный университет*

*имени первого президента России Б.Н.Ельцина*

## УПОТРЕБЛЕНИЕ ИНВЕКТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ УЧАСТНИКОВ РЕЧЕВОГО АКТА

Особый интерес представляет изучение инвективной стратегии говорящего в зависимости от гендерной принадлежности участников речевого акта. Еще сравнительно недавно можно было утверждать, что инвектива воспринимается как прерогатива мужской части коммуникантов. «Вне всякого сомнения, женщины также имеют право выражать и агрессивные чувства и эмоции, и крайнюю степень восхищения или удивления, но исключительно используя свои, «не мужские» средства выражения. Что касается употребления брани женщинами, то почти всегда и всюду воспринималось как некая измена своему гендерно закрепленному статусу. Однако в последнее время приходится признавать, что во многих культурах, в том числе и французской, женская половина населения все активнее начинает высказываться и заявлять о своих правах не гнушаясь используя все многообразие инвективного словаря» [1, с. 4].

Если учесть, что, как правило, сквернословие и во Франции, и в ряде других культур рассматривается как нечто предосудительное, то может показаться странным подобное поведение женщин. По нашему мнению, объяснений такому поведению может быть несколько.

В первую очередь, это примеры, существующие в повседневной жизни и в художественной литературе, которые показывают, что использование обсценной лексики характерно для женщин из низших слоев общества, использующих в речи жаргонизмы, в том

числе и тюремный. Во многих культурах именно наименее уважаемые люди позволяют себе грубую брань — просто поскольку, они уже не смогут при всем этом потерять уважение, им нечего терять. Также поступают, помимо женщин, подростки, закрепляя свой социальный статус принадлежности к взрослой жизни, и другие зависимые группы, и их речь является маркером их положения в обществе. Во-вторых, в последнее время наметилась тенденция, когда женщины с высшим образованием и высоким социальным и профессиональным статусом прибегают к использованию грубых, агрессивных форм в своей речи. «Можно предположить, что такой факт может быть связан с явлением сублимации, когда женщине необходимо «выпустить пар» и получить, так называемую, эмоциональную разрядку» [3, с. 4]. Нередко такое происходит в повседневной семейной жизни, к примеру, когда жена устав бесконечно безрезультатно напоминать о чем-либо супругу вскипает и осыпает своего благоверного неллицеприятными словами.

Необходимо отметить также особое отношение к инвективе женщин Западного мира, которые являются сторонницами феминистского движения. В своей борьбе за равноправие полов, они ни в чем не хотят отставать от мужчин, результатом чего становится насыщение их речи инвективными лексическими единицами, что порой несколько излишне, нежели принято в Западных странах.

Объяснений того, почему грубая инвектива взята на вооружение, прежде всего мужчинами, может быть тоже несколько. В.И.Жельвис определяет ряд социально-исторических причин существования «male domination» в этой области. Одно из них — «связь между употреблением резко сниженной лексики и степенью доминантности личности, ее статусной ролью. Свободное владение соответствующим вокабуляром во многих национальных культурах, в том числе французской, характерно для социально доминирующих индивидов, и, наоборот, для подчиненных им лиц это словоупотребление табуировано или сильно ограничено» [2, с. 67].

Как замечает В.И.Жельвис: «Там, где мужчины прибегают к очень резким и вульгарным инвективам, женщины, как правило, предпочитают гораздо более мягкие обороты или внешне очень

скромно звучащие междометия» [2, с. 69]. Таким образом, можно говорить об использовании во французском языке мужчинами и женщинами разных лексических единиц для выражения одинакового эмоционального состояния.

Современная социальная наука различает понятия пол (sex) и гендер. Традиционно первое из них использовалось для обозначения тех анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины. Долгое время пол (т.е. биологические особенности) человека считался фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между женщинами и мужчинами. По мере развития научных исследований стало ясно, что с биологической точки зрения между мужчинами и женщинами гораздо больше сходства, чем различий. Что касается разделения социальных ролей, форм деятельности, различий в поведении и эмоциональных характеристиках между мужчинами и женщинами, то антропологи, этнографы и историки давно установили историческую и культурную относительность представлений о «типично мужском» или «типично женском». Существующее в мире разнообразие социальных характеристик женщин и мужчин и принципиальное тождество биологических характеристик людей позволяют сделать вывод о том, что биологический пол не может быть объяснением различий их социальных ролей, существующих в разных обществах.

Термин гендер был введен в научный оборот американским психологом Робертом Столлером в конце 60-х годов XX века.

Р.Столлер предложил использовать для обозначения социальных и культурных аспектов пола понятие гендер (по англ. gender — это род), которое до этого использовалось только для обозначения грамматического рода и поэтому не вызывало никаких коннотаций с биологией. Далее идею разграничения понятий пол и гендер поддержали феминистские теоретики и антропологи-структуралисты, которые постоянно обнаруживали значительные различия в понимании того, что есть мужчина и женщина в том или ином обществе и феминистки, которые уже давно описывали [4, с. 483].

Помимо понятия «гендер», важно определить еще несколько основных понятий необходимых для нашего исследования.

«Гендерные стереотипы — упрощенные, схематизированные, эмоционально четко окрашенные, устойчивые образы мужчин и женщин, распространяемые обычно на всех представителей гендерной общности, независимо от личных особенностей тех или иных представителей. Такие стереотипы как правило основаны на предубеждениях, на сексизме, а не на рациональном знании. Поэтому они редко поддаются изменениям, и для их исправления часто требуются большие промежутки времени, даже целые поколения» [5, с. 36].

Гендерные стереотипы строятся по принципу «оппозиции»: то, что приписывается мужчинам, отрицается за женщинами. Гендерные стереотипы фиксируются в языке, а затем начинают работать в общественном и индивидуальном сознании по схеме «правильное/неправильное». Таким образом, стереотип нередко задает программу поведения. Одним и тем же действиям, качествам и признакам даются разные оценки в зависимости от пола. Например, сказать женщине, что у нее «мужской ум» — это сделать комплимент; но сказать мужчине, что у него «женский характер» — это значит оскорбить его.

Гендерная роль — это поведение в соответствии с набором определенных социальных предписаний, которые адресуются обществом людям в зависимости от их пола. Наглядно проявляется в «соответствующих» мужскому или женскому полу внешнем виде, поведении, речи, манерах, жестах, сферах активности и прочего. Феминная гендерная роль предписывает женщинам быть заботливыми, эмоциональными, чувствительными к интересам и проблемам других людей. Маскулинная гендерная роль требует активности, агрессивности, доминирования, амбициозности. Из этого следует также большое количество стереотипов (женщина априори не может быть грубой, употреблять ненормативную лексику) [5, с. 38].

В нашей работе рассматриваются ситуации конфликта и агрессивного поведения коммуникантов.

Исходя из этого, можно отметить, что различия в агрессивном поведении находятся в ряду наиболее достоверных гендерных различий, но они не настолько велики и не настолько связаны с биологическими отличиями как можно было бы предположить. Существует несколько факторов, от которых зависит, кто более

агрессивен мужчина или женщина: гендер участников конфликта, тип агрессии и конкретная ситуация.

Различия в агрессии может объясняться гендерными ролями, которые поощряют проявление мужчинами агрессии в некоторых формах, в то время как агрессивность у женщин не приветствуется. Мужчин нередко принуждают к агрессии окружающие, ставя под сомнение их общественное положение или самоуважение. Женщины наоборот испытывают смущение, если приходится проявлять агрессию на людях. Мужчины предпочитают роли, в которых требуется проявление агрессии (в военной или спортивной областях) в то время как для большинства женщин агрессивность абсолютно неуместна (например, мать, секретарша, учительница).

Из вышеуказанного можно сделать вывод, что эмоции и чувства у мужчин и женщин одинаковы, но в связи с их гендерными ролями они выражают их по-разному.

Итак, анализ категории «гендер» и рассмотрение ее влияния на речевую деятельность индивида, и определение особенностей употребления инвективной лексики в зависимости от гендерной принадлежности индивида, нами были рассмотрены следующие проблемы: соотношения категорий «пол» и «гендер», взаимовлияния гендерных стереотипов и поведения в обществе мужчин и женщин, понятие гендерной роли и различия в поведении в конфликтной ситуации женщин и мужчин.

Язык, использующий гендерный признак, фиксирует коммуникативное поведение личности согласно нормам и оценкам, свойственным и принятым в определенной лингвокультуре.

Что касается употребления французской инвективной лексики в гендерном аспекте, то мы делаем вывод о том, что в современном мире инвективная лексика перестала быть прерогативой только лишь мужской части населения. В женском вокабуляре теперь довольно часто можно встретить инвективные единицы. По нашему мнению, существует несколько причин для объяснения этого явления: использование инвективной лексики женщинами из низших социальных слоев; этот факт связан с явлением сублимации и насыщение речи инвективной лексикой сторонницами феминистского движение, как средство борьбы за равноправие полов.

## Литература

1. Барышникова Г.В. Инвектива в речи: гендерный аспект. Волгоград, 2004. С. 4—8.
2. Жельвис В.И. Психолингвистическая интерпретация инвективного воздействия: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1991. 352 с.
3. Сажина Л.В. Отражение сексокультурных и гендерных тенденций в языке // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. 2006. № 10. С. 43—51.
4. Юркевич Е.А. Гендерный аспект речевого девиантного поведения // Казанская наука. 2010. № 8. С. 483—485.
5. Guiraud P. Les gros mots / P.Guiraud. Paris: PUF, 1975. 123 p.

**С.В.Балакин**

*г.Екатеринбург*

*Уральский государственный  
университет путей сообщения*

## ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО УЧЕНИЯ ДЕРИВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Во второй половине XX века с развитием научных изысканий по проблемам создания искусственного интеллекта и наукоемких технологий, требующих более глубокого изучения не только строения, но и мыслительных процессов человеческого мозга, ученые пришли к выводам, положившим начало обширного исследования связей мышления и языка и того, как деятельность индивида влияет на них. Язык как один из видов человеческой деятельности оказался на центральных позициях в качестве объекта глубокого исследования. Рассматривая язык как средство доступа к ментальным структурам, лингвисты представили элементы знаний, которыми оперирует человек, в виде концептуальных единиц, различающихся по объему, конфигурации и деривационному потенциалу.



В когнитивных лингвистических исследованиях последних лет понятие деривации экстраполируется на единицы концептуально-го уровня. Так, Л.В.Бабина использует понятие концептуальной деривации при изучении вторичной номинации концептов, указывая, что «концептуальная деривация представляет собой когнитивный процесс, обеспечивающий появление новой структуры знания в концептуальной системе человека на основе уже существующих» концептуальных образований [3, с. 86]. Иначе говоря, исходя из потенциальных характеристик концепта, можно говорить о способности концептуальной структуры-донора переносить свои элементы на структуру-реципиент, перестраивая его или создавая заново на основе когнитивного механизма профилирования. Профилирование предполагает выделение (фокусирование) отдельного элемента, в результате чего имеет место контрарность, основанная на выделении профиля и базы [13, с. 187]. При изучении концептуальной деривации подчеркивается важность перехода от статического описания концептуальных структур к динамическому: «механизмы концептуальной деривации позволяют показать не только результат — концептуальную структуру, возникшую в результате взаимодействия двух, трех и более исходных концептуальных структур, а процесс ее появления» [2, с. 62].

Изучение процессов возникновения и развития концептуальных структур разных уровней подтолкнуло лингвистов к разработке методов их моделирования. Одно из центральных мест среди них занимает метод, основанный на понятии *фрейма*.

Этот метод оказался, на наш взгляд, очень эффективным при решении различных проблем, связанных с изучением и языковых единиц, и стоящих за ними концептуальных структур. В отличие от более общего понятия концепт, включающего, как отмечает О.В.Плотникова, «и образы, и представления, и фреймы, и понятия» и способного «выражать любую единицу знания, в том числе и неструктурированного, термин *фрейм* используется только для обозначения структурированных концептов: соответственно фреймов, схем, сценариев, когнитивных моделей» [11, с. 251].

Применяя аппарат когнитивной лингвистики, В.С.Горбунова предложила использовать элементы фреймового анализа в исследовании деривационного потенциала лексики строительного домена [6, с. 4].

Для более точного и удобного описания когнитивных механизмов концептуальной деривации Л.В.Бабина, развивая принципы фреймового анализа, вводит понятие *скетч-фрейм*. Данный термин, обозначающий разновидность фрейма, призван показать, какая часть структуры знания (фрейма) попадает в фокус внимания при формировании нового концепта и ложится в основу значения производного слова, формируя новую концептуальную структуру [3, с. 86—88]. В результате деривационных процессов возникают скетч-фреймы, репрезентируемые префиксом, отдельными единицами лексико-семантического класса, а также различными синтаксическими конструкциями [2, с. 203]. Л.В.Бабина также пишет, что скетч-фрейм активизирует не только определенный набор элементов, но и «как бы несет за собой «шлейф» потенциально возможных элементов — валентностей. Эти валентности определяются как «память» принадлежности определенному лексико-семантическому классу и могут активизироваться с другим скетч-фреймом [там же, 85].

Популярность теории фреймовой семантики, исследующей «взаимодействия семантического пространства языка (языковых значений) и структур знания, мыслительного пространства» [4, 29], подталкивает к появлению различных классификаций фреймов. В зависимости от целей и задач исследования существуют «сочетаемостные, словообразовательные фреймы, фреймы классов слов, коммуникативных ситуаций, текстов и их различных типов» [там же, с. 31].

И.Ю.Макарова, изучая концептуальную структур производящего имени существительного, отмечает, что она может быть представлена в виде *двухуровневого фрейма*: «собственного», включающего объективную информацию, и инферентного, «содержащего информацию, полученную на основе информации первого уровня при помощи операции семантического вывода» [9, 203].

Наряду с фреймовой семантикой для описания деривационных механизмов на когнитивном уровне применяет метод конструирования различных ментальных структур в виде пропозициональной структуры. Пропозицию считают универсальной единицей человеческого сознания (см. работы С.Д.Кацнельсона, К.И.Льюиса, Д.Слобина, Дж.Грина, Е.С.Кубряковой, Н.Д.Арутюновой, Ю.Г.Панкраца, Г.А.Золотовой, Л.В.Бабиной, Е.М.Поздняковой и др.). Как

отмечает Е.С.Кубрякова, пропозиция втянута в процесс обеспечения нормального функционирования и развития языка на различных уровнях: «от единиц словообразовательного уровня до наиболее крупных единиц» [8, 304]. Явление пропозиции соотносится с логикой человеческого мышления, так как пропозициональная структура характеризует взаимоотношения человеческого мира. По словам Л.А.Манерко, пропозиция обладает онтологическим характером, что отличает ее от фактов, которые «не являются онтологическими единицами» [10, с. 239]. Пропозиция — это некая зависимость между окружающим миром и человеческой мыслью. Мы с легкостью вычленим те корреляции и соотношения, которые существуют в объективной жизни: «кто-то кого-то использует», «кто-то кем-то движет» и т.д.

Пропозициональная структура всецело детерминирована объективной действительностью: «<...> пропозитивные значения выступают в связи с предметами, классами предметов, событиями или явлениями, классами событий или явлений, суждениями о предметах или событиях, т.е. в прямой или опосредованной отнесенности к действительности» [1, с. 38]. Опираясь на 3.21. пункт «Логико-философского трактата» Л.Витгенштейна, Н.Д.Арутюнова утверждает, что любой набор знаков в пропозиции свидетельствует о таком же наборе предметов в объективном мире [там же, с. 36].

При производстве/воспроизводстве языковых единиц происходит подсознательное выделение и развитие пропозиции, то есть «в основу семантики производного слова и формы ее представления ложится особая сформированная в голове человека (или формируемая по мере необходимости в ходе протекания акта номинации) пропозициональная структура» [8, с. 408]. Пропозиция в таком случае выступает в качестве когнитивной основы развития системы языка, это, как замечает Е.С.Кубрякова, ступень, а, точнее, уровень, через который проходит замысел говорящего, прежде чем перейти к внешней речи [там же, с. 335].

Элементы, входящие в состав пропозиции, сводимы, как правило, к двум составляющим. Это суть предикат и актанты, которые связаны между собой определенной функцией и зависят друг от друга.

Предикат представлен в качестве функции, которую исполняет какой-то глагол. Глагол, которым именуют предикат, по словам Е.С.Кубряковой, несет «прототипический образец простейших операций», так как «существуют некие атомарные предикаты, аксиоматические сущности» [7, с. 87]. Поэтому предикат представляет собой функцию, обозначаемую глагольной формой, поставленной в инфинитив и не осложненной формальными (грамматическими) признаками.

Другим не менее важным элементом пропозициональной структуры являются актанты. В данном случае актантами называют участников пропозиции, соотносящихся предикатом. Глубинная падежная грамматика Ч.Филлмора показывает, какие взаимоотношения могут возникать между двумя актантами. В принципе все отношения, как считает Ч.Филлмор, сводимы к конечному набору основных типов событий, неотяжеленных дополнительными функциями и носящих характер чисто абстрактных корреляций: кто-то (что-то) каузирует кого-то (что-то); кто-то ощущает кого-то; кто-то движется; кто-то находится в определенном состоянии; кто-то владеет кем-то; кто-то изменяет состояние (местонахождение) кого-то; кто-то претерпевает изменение состояния или местонахождения; кто-то оказывает влияние на кого-то [12, с. 357—358]. Все актанты сводимы к двум основным ролям: роль субъекта и роль объекта, детерминированные предикатом [14, с. 8]. Роль субъекта заключается в том, что именно он является главным исполнителем того или иного действия, в отличие от объекта, который испытывает на себе действие.

Таким образом, возникает субъектно-предикатно-объектная структура (термин А.В.Бондарко), где центральным элементом является предикат. Предикат как связующее звено между двумя противоположными частями единого целого связан, с одной стороны, с объектом, и, с другой, — не только связан, но и влияет на объект. В связи с этим возникают основные типы оппозиций СПО: по признаку одушевленности/неодушевленности; конкретности/неконкретности; агентивно-субъектные/реципиентно-субъектные; чисто-субъектные [5, с. 42].

Таким образом, можно сказать, что при имеющихся терминологических различиях все ученые признают, что сознание формирует трехчленную структуру и что такая организация структуры

знания о мире, с его противоречиями и взаимоотношениями, носит для человека универсальный характер и может быть представлена с помощью фреймов и пропозиций.

### Литература

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976. 383 с.
2. Бабина Л.В. Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи: Монография. Тамбов-Москва: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2003. 246 с.
3. Бабина Л.В. Проблема концептуальной деривации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 4 (013). С. 86—91.
4. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. № 1 (001). 2004. С. 18—36.
5. Бондарко А.В. Субъектно-предикативно-объектные ситуации // Теория функциональной грамматики. СПб.: Наука, 1992. 304 с.
6. Горбунова В.С. Специальные словосочетания английского языка в текстах строительного профиля: Номинативно-когнитивный потенциал: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 1999. 214 с.
7. Кубрякова Е.С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка. Модели действия. М.: Наука, 1992. С. 84—90.
8. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
9. Макарова И.Ю. Когнитивные основы формирования значений отсубстантивных глаголов в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Тамбовский государственный университет им. Г.Р.Державина. Тамбов, 2007. 18 с.
10. Манерко Л.А. Пропозиция — конструктор знания // Лингвистика, литературоведение. (Тезисы международной конференции «Когнитивная парадигма». 27—28 апреля 2000 года). Пятигорский государственный лингвистический университет. Изд-во ПГЛУ. Пятигорск, 2000. С. 109—111.
11. Плотникова О.В. Роль образной схемы контейнера и параметра мерности при изучении семантики пространственных предлогов, префиксов и наречий // Лингвистические парадигмы и лингводидактика: материалы XII Международной научно-практической конференции, Иркутск, 13—15 июня 2007. Иркутск: Изд-во БГУЭП. Ч. 1. С. 250—255.
12. Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 10. М.: Прогресс, 1981. С. 496—530.
13. Langacker W.R. Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin-N.-Y.: Mouton de Gruyter, 1991. 395 p.
14. Palmer F.R. Grammatical roles and relations / F.R.Palmer. Cambridge: University Press, 1994. 259 p.

**О.А.Бондарь, Л.В.Новикова**

*г.Нижневартовск*

*Нижневартовский государственный университет*

**РОЛЬ КАТЕГОРИИ «НЕДОСКАЗАННОСТЬ  
(UNDERSTATEMENT)» В ТАБУИРОВАННОМ ДИСКУРСЕ:  
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ  
(НА ПРИМЕРЕ БРИТАНСКОЙ, НЕМЕЦКОЙ  
И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР)**

Одной из черт английского коммуникативного поведения является понятие *understatement* — «недоговоренность», «недосказанность», которая реализуется в использовании уклончивых выражений и служит для дистанцирования участников речевого акта. Данная категория отражает коммуникативные ценности, присущие британскому социуму, в котором, по словам А.Вежбицкой, не принято вмешиваться в дела других людей, а также открыто демонстрировать собственные чувства и интересы, — в данной культуре характерно стремление к личной автономии от других людей [1, с. 30—31]. Кроме того, отдельные сферы жизнедеятельности и общественных отношений составляют основу табуированного дискурса, универсального для многих лингвокультур. Литературный жанр сегодня перестал быть зоной, «свободной» от табуированных тем, однако анализ отдельных произведений современных англоязычных авторов позволяет, тем не менее, проследить сохранение тенденции к недосказанности и эвфемизации при реализации определенных интенций. Рассмотрим табуированный дискурс на примерах современной британской прозы через призму категории «недосказанность», важным представляются при этом анализ используемых средств модального поля.

К универсальным табуированным областям британской, русской и немецкой лингвокультур отнесем религию, политические предпочтения и сексуальные отношения.

Тема религии является чем-то закрытым и личным во многих лингвокультурах, иногда об этом не принято говорить даже со своими близкими знакомыми, так как подобные разговоры могут

вызвать разногласия, оскорбить чувства другого человека и поставить его в неловкое положение.

Так в одном из произведений Ника Хорнби, маленькая дочь неожиданно для всех захотела сходить в церковь, родители согласны отвести ребенка туда, но девочка хочет пойти в ту же церковь, куда ходит ее подруга афро-карибского происхождения — Паулина. Мать понимает, что такая церковь далека от тех христианских традиций, к которым привыкли чопорные британцы, и она мягко пытается переубедить свою дочь от похода в такого рода церковь: “That wasn’t ... I was thinking of a **little bit different sort** of church” — «Это **немножко другая** церковь». — “Das war ... ich dachte an **eine andere Art** von Kirche”. Мать не против приобщения дочери к религии, однако такой выбор шокирует ее, но она не хочет обидеть своего ребенка и в то же время оскорбить чувства других верующих, и поэтому скрывает свое недовольство и удивление, приуменьшает их, используя лексемы *a little bit different sort, eine andere Art, немножко другая*, и не претендует при этом на свою правоту и выражает некое сомнение, употребляя *That wasn’t ... I was thinking — Das war ... Ich dachte* (досл. *Это не ... Я думаю...*). Данное средство минимизации служит средством выражения категории «недосказанность (understatement)», однако в переводе на русский язык этот элемент опущен. Такое решение переводчика может объясняться британской тенденцией более толерантного отношения к представителям других религиозных конфессий. Однако в русскоязычной культуре степень проявления религиозной толерантности ниже — нередко все христианские течения, отличные от ортодоксальной церкви, относятся к разряду сект и открыто осуждаются.

Политические предпочтения также часто бывают причиной разногласий и споров, поэтому в британской лингвокультуре избегают обсуждать эту тему.

Рассмотрим еще один пример из произведения Н.Хорнби. В эпизоде с описанием праздника один из гостей начал открыто критиковать деятельность и скандальную личную жизнь одного из политиков, и хозяин дома, понимая, что подобные заявления могут привести к конфликту среди гостей, достаточно сухо заявляет: “**I think** he must have been a **quite** troubled and unhappy man” — «**А я думаю**, что он просто **немного** занятой на работе и несчастный

в личной жизни человек», — “**Ich glaube**, er muss **ein bisschen** unglücklicher, von Sorgen zerfressener Mann sein”, завершая таким образом данное обсуждение. После чего гости, понимая намек, переключаются на другую тему для разговора. В данном случае говорящий занимает нейтральную сторону, он не выступает против деятельности политика, но и не поддерживает его. В своем высказывании он субъективирует мнение с помощью лексико-синтаксических модификаторов (терминология Т.В.Лариной) *I think* — я думаю — *ich glaube*, а также использую слова-минимизаторы *quite* — немного — *ein bisschen*, смягчает речевой акт, который может нести в себе угрозу задеть чьи-либо чувства и интересы.

При анализе табуированного дискурса следует принимать во внимание различные подходы для общественной и частной жизни. Так, в прессе и на телевидении политическая жизнь активно и остро обсуждается как в русскоязычной, так и в западных лингвокультурах. В то время как в частной сфере жизни представители британской лингвокультуры предпочитают не затрагивать означенные выше области, в полной мере используя средства реализации категории *understatement*.

Обсуждение личных, сексуальных отношений является неприемлемым во многих лингвокультурах, однако в британской культуре, запрет на обсуждение подобных тем имеет больший масштаб. По данным опроса, проведенного газетой «Телеграф» в 2012 году, больше всего британцы избегают говорить именно на эту тему.

Если речь об этом аспекте человеческой жизни все же заходит, то чаще всего собеседники прибегают к использованию эфемизмов — нейтральных лексем и фразем, служащих заменой грубых или «неприличных» лексем. Например, мужчина, рассказывая о своих юношеских увлечениях, говорит: “I went out with a girl called Kim, who I knew for a fact **had already been invaded**” — «Я начал гулять с девчонкой по имени Ким; она, как я знал наверняка, уже **уступала** мальчишкам» — “Ich ging mit einem Mädchen namens Kim, von der ich sicher wusste, das sie bereits einen **range-lassen hatte**”. В английском варианте автор использует глагол *invade* (досл. *вторгаться, захватывать*), указывая на то, что девушка уже имела интимные отношения с женщиной, т.е. говорящий



не заявляет об этом открыто, а применяет эвфемизацию. Тенденция к эвфемизации наблюдается в немецком и русском вариантах данного высказывания. Ср. *ranlassen* (докл. *подпускать ближе*) — в немецком языке, *уступать* — в русском языке.

Помимо эвфемизации, категория «недосказанность (*understatement*)» также выражается другими средствами модальности. Так, использование в указанном выше примере страдательного залога (*had already been invaded*) полностью обезличивает «деятеля». Говорящий не называет его, и не компрометирует, таким образом, ни молодого человека, ни девушку, а также снимает некую ответственность с девушки, делая ее объектом, над которым это «действие» совершилось. Однако в высказываниях на немецком и русском языках используется действительный залог, т.е. девушка сама становится прямым «деятелем», это она *уступала* и *подпускала ближе*. Так, следует отметить, что в последних двух вариантах категория «недосказанность (*understatement*)» проявляется, однако степень ее выраженности ниже, чем в оригинальном высказывании на английском языке.

Как видно из приведенных выше примеров, некоторые темы для разговора являются табуированными как в западно-европейских так и русскоязычной культурах. Анализ отобранного материала позволяет предположить более высокую для английского языка, нежели для немецкого и русского языков, степень проявления лингвокультурного феномена «недосказанность (*understatement*)» в рамках описанного дискурса.

Данная категория выражается с помощью лексических и грамматических средств модальности (эвфемизмы, слова-минимизаторы, смещение временного плана, страдательный залог), которые позволяют достичь следующих стратегических целей: выразить неуверенность, дистанцировать собеседников, вывести их из дискурса, снизить степень воздействия на адресата, нивелировать «опасные» ситуации, таящие в себе угрозу вторжения в личную автономию собеседников. В русском языке указанные средства модальности употребляются реже, что делает речь более прямой и сказывается на различиях в стилях коммуникации с представителями западно-европейских лингвокультур.

Необходимо отметить, что данное суждение характерно именно для традиционной культуры. В настоящий момент среди

определенных возрастных и социальных групп наблюдается обратная тенденция, проявление которой можно заметить в многочисленных социальных сетях. Так, незрелое поколение зачастую открыто демонстрирует то, что в западноевропейской и русской культурах традиционно считалось неприемлемым. Данная двойственность заслуживает внимания и рассматривается нами как перспектива дальнейшего изучения.

### **Литература**

1. Wierzbicka A. Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction (2nd ed.) Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. 502 p.
2. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В.Ларина. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 512 с.

### **Источники**

1. Hornby N. High Fidelity. London: Penguin Books Ltd., 2010. 256 p.
2. Hornby N. How To Be Good. London: Penguin Books Ltd., 2001. 320 p.
3. Hornby N. High Fidelity. München: Droemer Knauer, 1999. 320 S.
4. Hornby N. How To Be Good. München: ZERO, 2003. 349 S.
5. Хорнби Н. Hi-fi. СПб.: Амфора, 2005. 304 с.
6. Хорнби Н. Как стать добрым. СПб.: Амфора, 2004. 480 с.

***Д.Н.Захарова***

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный университет*

## **КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ**

История создания лингвострановедческих словарей и разработка принципов лингвострановедческой лексикографии, как отмечают многие исследователи, еще очень молоды. Вместе с тем, данное направление имеет уже сложившиеся традиции и перспективы развития.

Концепции лингвострановедческих словарей формировались с опорой на ряд принципов и в зависимости от прикладных целей их использования. Можно выделить два основных направления, которые оказывают влияние на формирование лексикографических концепций: лингводидактическое и лингвокультуроведческое.

Первый подход направлен на разработку словарей, которые отвечали бы потребностям лингводидактики или переводческой практики. В 70-е — 80-е годы формировались принципы межкультурной коммуникации, определялись тенденции развития новой учебной лексикографии. Для зарубежной лингводидактики наиболее характерным в этой связи является развитие тенденции, для которой типично стремление к созданию универсального словаря, ориентированного на конкретные национальные интересы (в первую очередь, толкового, одноязычного, предназначенного для иностранцев), при взаимодействии двух и более конкретных языков и культур — на изучение других языков [2]. В нашей стране осознание практических потребностей в процессе обучения осуществлялось в большей степени на базе развития теоретических основ лингвострановедения [там же].

Второе направление, которое также опирается на межкультурный подход, подразумевает создание словарей, которые выступают, прежде всего, в качестве информационных энциклопедических справочников или источников пополнения общекультурных знаний, формируя триаду «язык — культура — словарь» [4]. В этом плане интерес представляют различные лингвострановедческие словари, посвященные национальным вариантам языков, конкретным странам, различным сферам межкультурного общения. Часть словарей посвящена каким-либо отдельным аспектам повседневной жизни общества, быту, этикету или культуре невербального общения.

В последнее время в отечественной лексикографии наметилась тенденция к развитию не только практических, но и теоретических основ построения словарей. Это связано с изменяющейся парадигмой знаний в сфере науки о языке.

Так, в свете идей когнитивной лингвистики новая модель словаря представляет собой результат приложения фундаментальных принципов данного направления к лексикографии. По мнению лексикографа, доктора философии Стокгольмского университета Ев-

гения Иосифовича Ривелиса, «ни один традиционный словарь не решает задачи погружения пользователя в конвенционное лингвистическое знание, присущее всякому носителю языка, и тем самым не представляет концептуальное содержание единиц описываемого языка сколько-нибудь внятными и мотивированным образом» [5, с. 305]. Существо когнитивной лексикографии заключается, говоря словами автора, в том, что «она описывает не значения, а то, как они получаются» [5, с. 347]. Делается попытка совместить традиционный, т.е. «объективно-семантический» и концептуальный подходы, преодолеть такие недостатки, как «неспособность словаря предложить пользователю точные когнитивные ориентиры» для порождения равноценного высказывания [там же].

Психолингвистический подход в лексикографии активно разрабатывается в настоящее время в отечественном языкознании (например, на кафедре общего языкознания и стилистики Воронежского государственного университета). Используя приемы экспериментальной психологии, исследователи изучают психологическое реальное значение слова, отличающееся большей точностью и детальностью описания [3, с. 206—207].

Необходимым аспектом лексикографической сферы представляется социологический подход. Поскольку речь идет о региональном словаре, то использование данных об экономической, социальной и интеллектуальной жизни значительно расширяет информационный блок, предназначенный для пользователей разного социального статуса.

Отметим также понятие «синергетического лексикографирования», которое основано на использовании разноаспектной информации о слове и при котором обеспечивается максимальный объяснительный эффект [1, с. 202].

Наша позиция в разработке концепции регионального лингвострановедческого словаря строится на основе учета перечисленных подходов. Считаем возможным использование психолингвистических экспериментов, позволяющих изучить актуальность слова для современного носителя языка, провести экспериментальную проверку данных с целью уточнения значений коммуникативно-релевантных слов, реального объема значения слов в языковом сознании, степени знания или незнания смысла языкового

знака, определения его стереотипности и символичности, зоны прецедентной отнесенности и т.д. [6, с. 213—215].

Важным для построения регионального лингвострановедческого словаря представляется включение разноаспектной информации, поскольку словарь такого типа ориентирован на различных пользователей, в том числе и туристов, не знакомых с территориальными, бытовыми и другими условиями существования.

И, конечно, создание специального словаря, содержащего сведения о региональной специфике, не может осуществляться без учета концептуального подхода. Прочитируем еще раз в связи с этим Евгения Иосифовича Ривелиса: «единицы языка любого уровня ... символизируют концепт — модель осмысленного отношения говорящего к миру на некотором фрагменте языковой картины мира» [5, с. 348].

Интерес к своеобразию национальной языковой картины мира связан, прежде всего, с выявлением и описанием уникальных элементов, свидетельствующих о специфике той или иной лингвокультуры. Определенным источником информации о национальных особенностях языковой картины мира может служить лингвострановедческий словарь. В исследованиях последних лет заметна тенденция к более пристальному изучению этнокультурных аспектов. Однако разработки в области лексикографических лингвострановедческих описаний в этой области остаются недостаточными.

С точки зрения лингвострановедческого подхода слово кроме непосредственного словарного значения содержит национально кодифицированные компоненты, общие для носителей определенного языка. Данное экстралингвистическое содержание отражает концептуальную картину мира. Особенности языковой и концептуальной картин мира выявляются при изучении различных культурно детерминированных источников.

Вне зависимости от целей построения словаря или объема его содержания выявление языковых единиц, детерминирующих национально-культурное своеобразие языковой картины мира, должно, несомненно, подчиняться требованиям актуальности предъявляемой информации. Значимость отбора и исследования лексикографического материала проявляется в необходимости систематизации региональных наименований и описания объектов,

позволяющих сформировать представление о культурно-этнической специфике территории.

Подводя итог, подчеркнем, что в данной работе сделана попытка наметить общие подходы, определяющие концепцию построения регионального лингвострановедческого словаря, с учетом современных направлений лексикографических исследований.

### Литература

1. Голев Н.Д. Словарь обыденных толкований русских слов: Концепция и опыт реализации // Challenges of information society and applied psycholinguistics: Proceedings of X International Society of Applied Psycholinguistics / Editors: N.V.Ufimtseva, A.A.Stepanova, D.V.Makhovikov, L.S.Zhukova. Moscow: RUDN — Institute of Linguistics RAN — MIL, 2013. S. 201—202.

2. Колесникова М.С. Лексикографический аспект лингвострановедения: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. Ярославль, 2003. 477 с.

3. Маклакова Е.А. Опыт описания семантики наименований лиц в психолингвистическом толковом словаре // Challenges of information society and applied psycholinguistics: Proceedings of X International Society of Applied Psycholinguistics / Editors: N.V.Ufimtseva, A.A.Stepanova, D.V.Makhovikov, L.S.Zhukova. Moscow: RUDN — Institute of Linguistics RAN — MIL, 2013. S. 206—207.

4. Петрушова О.Л. Учебные словари в межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ярославль, 2009. 24 с.

5. Ривелис Е.И. Словарь в свете когнитивной лингвистики // Studia linguistica cognitiva. Вып. 2: Наука о языке в изменяющейся парадигме знания. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009. 352 с.

6. Стернин И.А. Проблемы разработки психолингвистического толкового словаря // Challenges of information society and applied psycholinguistics: Proceedings of X International Society of Applied Psycholinguistics / Editors: N.V.Ufimtseva, A.A.Stepanova, D.V.Makhovikov, L.S.Zhukova. Moscow: RUDN — Institute of Linguistics RAN — MIL, 2013. S. 213—215.

## **КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ**

Когнитивное направление в лингвистике в настоящее время является достаточно востребованным и актуальным, объединяющим целый ряд научных школ и исследовательских центров в нашей стране и за рубежом. Когнитивный подход делает акцент на особой роли человеческого фактора в познавательном и речемыслительном процессах, на индивидуальном знании отдельного участника коммуникации, его повседневном опыте осознанного и неосознанного познания окружающего мира, на его роли в формировании смысла высказывания и значений отдельных языковых единиц [1, с. 4]. Когнитивное направление в корне меняет представление о лингвистической задаче, ставит новые вопросы и формирует новый взгляд на природу языкового знака. Появляется возможность, например, говорить не просто о степени эквивалентности сопоставляемых в двух языках единиц, но и о совпадении, несовпадении, наложении, а также о взаимопроникновении и взаимовлиянии концептуальных областей, стоящих за ними. Понимание того, что язык — это средство передачи мысли, накопленных знаний как вербального, так и невербального характера, привело к изучению способов организации и взаимодействия разных типов знаний в различных лингвокультурах.

Исследование когнитивных процессов в рамках лингвистической науки неизбежно коснулось и современного переводоведения. Под профессиональной компетентностью переводчика принято понимать интегративную характеристику личности специалиста, включающую лингвистическую, социокультурную, психологическую и информационную компетенции [3, с. 13]. В отношении современного переводчика это не только знание вокабул, нормативности и правил грамматики и орфографии, но и свободное владение жанрово-стилевой палитрой речи, знание правил политкорректности, умение ориентироваться в различных типах дискурсов. Перевод как воссоздание определенной когнитивной модели подразумевает не только понимание и передачу плана со-

держания, но и адекватную интерпретацию коммуникативного намерения автора, осмысление и оценку авторского замысла.

В процессе обучения иностранному языку, студенту предлагаются различные способы приобретения и сохранения в памяти информации о системе языка и новой культуре, а также варианты использования этой информации в речи в процессе межкультурной коммуникации. В данном случае речь идет о стратегиях овладения иностранным языком. Понятие стратегии достаточно широко трактуется современной наукой. Так, в рамках когнитивного подхода Дж.Брунера стратегии рассматриваются как определенный набор ментальных операций [2]. В трудах Т. Ван Дейка, предложившего когнитивную модель анализа дискурса, встречаются несколько видов разноплановых стратегий (стратегии мышления, стратегии понимания связного текста, речевые стратегии этнических убеждений и проч.) [4, с. 295].

Интересной представляется теория деятельностной стратегии, предложенная В.В.Гусевым, в которой способ действий определяется субъектом. Вслед за данным автором, под стратегией в нашей работе мы понимаем «способ самоорганизации личности в процессе определенного вида деятельности» [5, с. 18]. В рамках образовательного процесса говорят о стратегиях как о манере отбирать, приобретать, организовывать и интегрировать знания.

Когнитивные стратегии в процессе овладения навыками перевода — это не просто мыслительные операции, осуществляемые обучаемым для кодификации нового языка, но и способы интерпретации, адаптации полученных знаний в рамках той области, в которой осуществляется перевод. Такие стратегии обусловлены важностью не только первого этапа «понимания», но и последующих этапов непосредственно «перевода» и «порождения нового текста», где важными представляются: подбор, иерархия, последовательность выполнения действия, способы и средства контроля и оценки результата. Иными словами, стратегия включает не просто набор действий в рамках определенной деятельности с целью получения определенного результата, но и способы рациональной организации этой деятельности.

Если взять за основу классическую трехуровневую модель перевода (*понимание — перевод — порождение нового текста*), то, с учетом вышесказанного, можно выделить ряд стратегий, соот-



носимых с когнитивными ресурсами человека и обуславливающих эффективность действий на каждом этапе переводческого процесса.

На уровне *понимания* происходит восприятие иноязычного текста и постижение его смысла на основе поиска концептуальных соответствий значений, заложенных в тексте, знаниям переводчика. Здесь же возможен процесс антиципации, прогнозирующий итоговое развертывание текста на языке перевода [6, с. 263]. Важным на данном этапе является тщательное изучение заданного лингвистического контекста с целью извлечения информации как языкового, так и экстралингвистического плана. В иноязычной методической литературе данная стратегия именуется как инференция (*inferencing*), что значит «вывод, заключение на основе представленных фактов, деталей». Умелый анализ языкового материала (рассмотрение контекстуальных значений, синтагматической структуры), внешних сопутствующих характеристик (иллюстрации, выделения в тексте) наряду с анализом авторского стиля позволит грамотно выстроить следующие этапы перевода.

Так, например, перевод торгового наименования *Bodywork shampoo conditioner* (автшампунь-кондиционер) первоначально представляет трудности как семантического, так и прагматического плана. Во-первых, неоднозначность семантики и внутреннее значение формы *bodywork* (корпус машины), маркирующей технический термин и во-вторых, стереотипное соотнесение сочетания *shampoo conditioner* с совершенно иной сферой применения могут представлять собой определенную задачу на уровне переводческой инференции.

На первом этапе переводческого процесса очень важным является так называемое «снятие первого барьера сложности», которое достигается в момент «узнавания» текстовой модели, т.е. путем соотнесения данного для перевода текста с тем или иным текстотипом. Работа над переводом определенного текстотипа, с одной стороны, потребует в дальнейшем от переводчика поиска тех же специфических моделей текста на языке перевода, но, с другой стороны, знание таковых и их умелое соотнесение в двух языках позволит на этапе перевода пойти по пути воспроизведения, копирования уже знакомого текстового материала. Как известно, «перевод — это всегда лишь имитация, полная или час-

тичная переводов, которые уже когда-то имели место или схожих по тематике текстов» [7, с. 31]. В этом случае, несомненно, важен опыт переводчика в умении создать своеобразную базу текстотипов, текстовых категорий, в соответствии со свойственными им лексическими, синтаксическими, прагматическими и функциональными особенностями.

На этапе первичного восприятия текста важным представляется также соотнесение предлагаемого материала с имеющимся лингвокультурным опытом переводчика. Для того, чтобы информация была понята, она должна быть соотнесенной с той информацией, которой уже обладает переводчик, восприниматься не на пустом месте, а быть «нанизанной» на уже готовые концептуальные образы. Если значение не может быть вычленено из предлагаемого контекста, оно может быть смоделировано, сконструировано при помощи когнитивных ресурсов памяти переводчика.

На этапе перевода осуществляется мысленное создание динамических фреймов (ситуативных концептуальных образов) на основе текста оригинала и их сопоставление со схожими им концептуальными структурами в языке перевода. Стратегически важным здесь является умение сжать, законспектировать, кратко изложить или резюмировать предлагаемое текстовое содержание. В этот момент переводчик отвлеченно от предлагаемой формы представляет некий план, основу ее концептуального содержания.

Когнитивный подход в переводоведении следует принципу: перевести — значит девербализовать концепты. Но сначала переводчику необходимо данные концепты обозначить. Составление списка ключевых слов, разработка семантических карт, нахождение семантических соответствий внутри описываемых концептов является важной частью данного процесса. Подобные тактики должны быть доведены до совершенства в отношении устного переводчика, обучающегося искусству скорописи, оттачивающего в процессе обучения скорость реакции и внимания.

На заключительном этапе, когда переводчик производит новую иноязычную модель предложенной ему концептуальной структуры, важным является, в первую очередь, максимально полное сохранение ее содержания. Форма представления в этом случае менее значима. Важным постулатом в русле когнитивного подхода в рамках теории «динамической эквивалентности» является

мысль о том, что «любое слово из языка оригинала, в зависимости от лингвистической ситуации, может иметь различные варианты соответствия в языке перевода (E.Nida, 1964) [ссылка по: 7, с. 51]. Большим значением обладает текстовая функция, коммуникативное намерение автора оригинала и степень ее сохранения в переводе. При этом, в наиболее адекватном из нескольких вариантов перевода, степень эквивалентности может быть, как наибольшей, так и наименьшей.

Одним из востребованных приемов, как в практике профессионального перевода, так и в учебном процессе является переписывание текста перевода, который уже был сделан. Перефразирование, замены на уровне слова и целой синтагмы позволяют добиться точности изложения на родном языке, что зачастую является непростой задачей.

Успешным результатом такого трехступенчатого стратегически выверенного плана переводческого процесса должно явиться раскрытие коммуникативной функции переводимого текста, сути авторского намерения, способность вызвать у читателя текста перевода те же эмоции, реакции, желания, что и у читателя текста оригинала.

### Литература

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. 123 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
3. Бушев А.Б Языковая личность профессионального переводчика: Научное издание/ А.Б.Бушев. Тверь: ООО «Лаборатория деловой графики», 2010. 265 с.
4. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Сост. В.В.Петрова; под ред. В.И.Герасимова. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
5. Гусев В.В. Семантические и стилистические аспекты перевода // Вестник МГЛУ. 2005. Вып. 506. М.: МГЛУ, 2005. С. 8—24.
6. Ремхе И.Н. Языковая личность переводчика и когнитивные особенности переводческого процесса // Вестник Чел. гос. ун-та. 2011. № 24 (239). Филология. Искусствоведение. Вып. 57. С. 262—264.
7. Zaro J.J., Truman M. Manual de traducción. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A., 1998.

*А.Д.Каксин*

*г.Абакан*

*Хакасский государственный университет*

*им. Н.Ф.Катанова*

## **ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТЬ И МИРАТИВНОСТЬ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВ В СОПОСТАВЛЕНИИ С АНАЛОГИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Под эвиденциальностью (или засвидетельствованностью) мы понимаем обозначение источника или способа получения информации говорящим лицом, а под миративностью — выражение неожиданности информации для говорящего. Обе рассматриваемые категории подразумевают использование средств, указывающих на косвенное отношение говорящего к происходящей (происходившей) ситуации [8, с. 519].

Тюркологи бесчисленное число раз писали о глагольных формах тюркских языков, выражающих эвиденциальность и миративность, часто — без подробного анализа, просто терминологически фиксируя именно эту семантическую роль разбираемых форм. Для примера приведем выдержки лишь из нескольких работ последнего времени.

«Некоторые тюркологи считают, что хакасская форма прошедшего времени на =ган является аналогом турецкого прошедшего субъективного времени на =miş. Как известно, форма на =miş указывает на факт совершения действия в прошлом, подчеркивая при этом субъективный характер информации... В хакасском языке это значение передается формой прошедшего “заглазного” на =тыр» [1, с. 186—187].

«В тутальском говоре среднечулымского диалекта встречаются формы прошедшего времени на -(G)A(n), прошедшего (миратива) — на -(Ip)tİg ...» [5, с. 35].

Пример из алтайского языка:

Ластыра *айдын ийип калтырым*, ачынбаар, карганай ‘(Я) неправильно (нечаянно) *сказал, оказывается*, не обижайтесь, бабушка’ [9, с. 192].

Этот пример наглядно показывает, что глагол *ий* = ‘посылать, отправлять’ в функции вспомогательного глагола часто употребляется в эвиденциальных конструкциях (способствует выражению значения «действие совершено неосознанно, оно прошло мимо внимания говорящего»).

Эвиденциальные и миративные формы алтайского языка, пожалуй, описаны наиболее подробно (по сравнению с другими тюркскими языками). В этом языке «косвенная засвидетельствованность» выражается совмещенно с миративностью формой на *-птыр* (устар.) и производными от нее частицами *болтыр*, *болуптыр*, *эмтир*. Появление миративного значения обусловлено теми же параметрами, что уже многократно описывались в типологической литературе: миративность проявляется в высказываниях от 1 и 2 л., а также в случаях, когда из контекста ясно, что имело место непосредственное наблюдение, тогда как при поступлении информации извне (пересказ) доминирует значение неполной достоверности информации. ... Косвенная засвидетельствованность в варианте пересказывательности имеет также специализированные формы представления — конструкции с участием грамматикализованных форм глагола говорения *де-* (*дежет* и др.). Наконец, имеются и формы, специализированные на выражении только миративной семантики — причастия в сопровождении спрягаемых частиц *туру не*, *турбай* [8, с. 546—547].

Итак, выше указаны основные грамматические средства тюркских языков, задействованные для выражения эвиденциальных и миративных значений. В русском языке названные значения передаются исключительно лексически («мол», «видно», «оказывается», «ба!», «эвон!») и интонационно [6, с. 303; 10, 64—65; 4; 93—100; 7, 321—322]. Анализируя переводы текстов с подобной семантикой (например, с хакасского языка на русский), приходим к выводу, что самым употребительным словом русского языка в аналогичных контекстах является лексема «оказывается».

*Эне зе*, Хапың, *таныс полтырзар*. Арса, пірее чарғы-чахаан пирген поларлар? — сурча Хапыңнаң [Ыа: с. 262] *‘Вот оно что, Хапың, вы знакомы, оказывается. Может быть, какое-то указание они дали? — спрашивает у Хапына’*.

— Сын... саңай *чабас партыр*, — сыбырананған Сабис [Ыа: с. 85] *‘Правда, совсем смиренный стал, оказывается’*.

Аар-пеер харахсынзаң, тағлар хойрах-хайрых хырларынаң харах читпесче *сөй тартыл парыбыстырлар* [Чт] ‘Если оглядываешься туда-сюда, горы своими неровными вершинами *протянулись, оказывается*, так, что глаз не достает’.

Аңчыл кизи, ікі азахтығ сошказын чапчаң турғызып, мылтиин киртігіне салып, кӱстеп киліп, хыйлаан *пазыбыстыр* [Чт] ‘Охотник, быстро поставив свою двуногую сошку, свое ружье наставив на плечо, целясь, *нажал* на курок, *оказывается*’.

Пуур пазын *мӱкейте тудыбыстыр*... Ікінчизін аңның мойнына урухты *кире тастабыстыр* [Чт] ‘Волк голову *опустил, оказывается*... Во второй раз аркан на шею зверя *закинул, оказывается*’.

Мин, сала маай арах кизи, одырғанча, чииттер нымзах орыннарға толдыра *одырыбыстырлар* [Чт] ‘Пока я, медлительный человек, заходил (в автобус), молодежь, *оказывается, заняла* все мягкие места’.

Кӱклӱнің кибін хызычах хара плистең *тіктір* (ам сала хоор партыр) [Бтт] ‘Одежду для куклы девочка *шила, оказывается*, из черного плиса’.

Кӱклӱнің тоны тиин теерізінең *хураалалтыр*. Тойға, улӱкӱнге кисчен пай *тоны одыр* [Бтт] ‘По краям шубы куклы *нашита, оказывается*, шкурка белки. Это, *оказывается, шуба*, которую одевали на свадьбу, на праздник’.

По вышеприведенным тюркским примерам видно, что значение, передаваемое по-русски словом «оказывается», в исходном языке заключено в глагольной форме (которая может быть аналитической). Нельзя сказать, что в тюркских языках нет специальных лексем, соответствующих русским «оказывается», «мол», «дескать», «де», «однако», «видать», «похоже на то» и другим. Они есть, но зачастую не употребляются потому, что избыточны.

Одним из самых распространенных эвиденциально-миративных слов тюркских языков является слово *инес / инеш* «оказывается». В сборнике «*Вашкігіса*» (2004) помещена статья Т.М.Гарипова *Тюрко-Славика в «Слове о полку Игореве»*, написанная в 1996 году. В числе прочего в этой статье автор дает оценку этимологиям Олжаса Сулейменова относительно некоторых *темных мест* в «Слове о полку Игореве». Свои замечания Т.М.Гарипов сгруппировал в три рубрики, и во второй группе,

о вполне мыслимых, но недостаточно доказательных этимологиях О.Сулейменова, пишет как раз о предложении (протографе) со словом *инес*.

“Восстановленный, по мнению Сулейменова, протограф: *бусоврамне блеснь скана болони беша деббрь кисан ю инес ошлюк син* — «бусурмане: знаешь, как вернуть разум? Пять железных пут омой, мстливый ты” — есть первое тюркоязычное предложение, обнаруженное в славянском источнике до XIII века. Не забудем о ... поправке на пять веков. Попутно дарим Олжасу свою этимологию *инес* из башкиро-татарского *имеш* / казахского *эмис* — *мол, оказывается*» [2, с. 124].

Это слово донныне сохраняется в тюркских языках, в различных вариантах: *инес* / *инеш* / *имеш* / *эмис*. Мы даже полагаем, что в свое время оно, в виде заимствования, перешло в хантыйский язык в виде *нэш* / *неш*, с тем же значением, ‘мол, оказывается’ [3, с. 188—212].

В любом языке модальные и вводно-модальные слова (и сочетания), а также примыкающие к ним экспрессивы, слова и обороты со значением эмоционально-качественной оценки, играют значительную роль. Но только в последние два десятилетия была осознана необходимость составления толковых словарей функциональных слов (частиц, союзов, междометий и т.п.). Поскольку в последнее время общепринятым является отграничение эвиденциальности и миративности от модальности, считаем необходимым добавить к списку подобных функтивов также (вводно-)эвиденциальные и (вводно-)миративные слова и сочетания. В частности, достаточно много слов и сочетаний с указанной семантикой мы находим в имеющихся словарях тюркских языков. К примеру, словарей хакасского языка разного рода — достаточно много, вышел уже и двуязычный словарь академического типа [11]. В последнем содержится определенное количество эвиденциальных и миративных слов, например:

**Ноо** II 1) *част. препозит.-усилит.* что за, какой; **ноо ниме полды** а) что произошло?; б) что за оказия?; **ноо кізі** а) кто это?; б) что за человек?; **ноо туза** что за польза, какая польза, что толку; 2) *част. постпозит.-утверд.* да, же; **ол ноо** да это же он; **хазыр ноо** да и строгий же; **тынанар ноом** да отдохну же я; **піске кірген син полган ноон** да ведь у нас ты же был ... [11, с. 283].

Но, как видим, большой толковый словарь не может отобразить в полной мере эвиденциальную (или миративную) семантику слова. В приводимых примерах у слова *ноо* II эвиденциальное значение затемнено. А в нижеследующих предложениях, взятых из текста художественного произведения, эвиденциальность проявляется в полной мере. Подобными случаями мы и предлагаем иллюстрировать эвиденциальность (или миративность) в специальном словаре (эвиденциально-миративной лексики).

Ол ам минің сазым *чулар ноо*? [Чх: с. 27] ‘Теперь она мои волосы *будет выдирать, что ли?*’

Кізі улуғ род *полчаңох ноо*! — теен Манон Петрович [Чх: с. 76] ‘У человека большой род тоже *бывает, видимо!* — сказал Манон Петрович’.

Анфиза, Таназар хази көріп, теен: «Хасхы *айланган ноо!*» [Чх: с. 77] — Анфиза, взглянув пронзительно на Тану, сказала: “Беглянка *вернулась, оказывается!*”

В заключение, исходя из рассмотренного материала, мы хотим дать небольшую предварительную типологию языков «эвиденциального пояса Старого света» [7, с. 321] по наличию грамматических форм и конструкций, специализированных на выражении эвиденциальных и миративных значений. В первую группу включаем языки, в которых есть морфологические формы (и парадигмы), имеющие статус наклонений. При этом наклонение может и не иметь собственного показателя: маркерами эпистемологического наклонения служат показатели темпоральности. В эту группу входят большинство самодийских языков (имеющие аудитив, латентив и др. под. наклонения), хантыйский язык (имеем в виду наклонение, которое в наших последних работах, в т.ч. в диссертации [3], мы назвали «эвиденциалис»).

Как нами было показано, в хантыйском языке три формы «неочевидного наклонения» параллельны трем ядерным формам индикатива, к временному значению которых добавляется одно из значений эвиденциальности. В общей системе хантыйского глагола эти «неочевидные» формы (по другой терминологии — эвиденциально-миративные) достаточно определенно противопоставлены формам индикатива. Таким образом, для описания северно-уральской системы «наклонений второго ряда» (т.е. эпистемологических) мы имеем те же две координаты — по источнику



информации и по соответствию этой информации картине мира говорящего. В примерах хантыйского языка, соответственно, наличествует синтетическая глагольная форма (из парадигмы эвиденциалиса; и она обязательна). Может быть и сопровождающая лексема — вводное слово со значением ‘оказывается’ (но она факультативна):

*Маттырн*, и тахийн вэнт мув лавалты, вэнт мув пасты икел тут *тах=м=ал* наңка-хэла лэл [Кип: с. 18-19] ‘Оказывается, в одном месте леса-землю охраняющий, леса-землю стерегущий мужчина костер *набросал*, (до верхушек) лиственниц-елей горит’;

Апалэл па яйл, *маттырн*, иськийн си мурта *илям=т=умңан*, ториман улланан [Кип: с. 23] ‘Младшего и старшего братьев, *оказывается*, до того холодом *пробрало*, лежат — дрожат’.

Вторую группу составляют языки, в которых эвиденциальность и миративность выражаются преимущественно лексически и интонационно (например, восточнославянские). Ярким примером здесь является русский язык. Еще раз сошлемся на мнение известного исследователя типологических систем языков мира: «В русском языке эвиденциальность не находит грамматического выражения и передается в основном лексическими средствами типа вводных «мол», «видно», «оказывается». Говорящие по-русски указывают на источник сведений о ситуации только в том случае, если эта информация представляется им необходимой: например, если говорящий хочет подчеркнуть, что он лично наблюдал описываемое событие (ср. *у меня на глазах; я сам видел, как...* и т.п.) или, наоборот, если говорящий хочет снять с себя ответственность за достоверность сообщаемой информации» [7, с. 324].

Наконец, в третью группу, по нашему мнению, входят языки, занимающие промежуточное положение: в них есть, конечно, соответствующие лексические, а также интонационные, средства, но основную роль при выражении эвиденциальности и миративности играют специфические аналитические формы и конструкции (с участием служебных, или вспомогательных, глаголов). Ядро этой группы и составляют тюркские языки.

## Литература

1. Боргоякова Т.Н. Формы прошедшего времени изъявительного наклонения в языках разных систем (на материале хакасского, турецкого и английского языков) // Актуальные проблемы изучения языка и литературы: Материалы Всероссийской научной конференции. 25—27 ноября 2002, Абакан. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф.Катанова, 2002. С. 184—187.
2. Гарипов Т.М. «Тюрко-Славика» в «Слове о полку Игореве» // Гарипов Т.М. Baškiriça: Моносорник избранных работ по башкироведению и тюркологии. Уфа: Издательство «Восточный университет», 2004. С. 116—125.
3. Каксин А.Д. Средства выражения модальности и эвиденциальности в хантыйском языке (на материале казымского диалекта). Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Ханты-Мансийск, 2010. 302 с.
4. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа). Вопросы языкознания. 1994. № 3. С. 92—104.
5. Лемская В.М. Глагольные системы чулымско-тюркских диалектов: Временные формы. Урало-алтайские исследования. Научный журнал. № 2 (3). 2010. С. 19—35.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Главный редактор В.Н.Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
7. Плуноян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 384 с.
8. Скрибник Е.К., Озонова А.А. Средства выражения засвидетельствованности и миративности в алтайском языке // Эвиденциальность в языках Европы и Азии. Сборник статей памяти Наталии Андреевны Козинцевой / Ин-т лингвистических исследований РАН; отв. ред. В.С.Храковский. СПб.: Наука, 2007. С. 519—551.
9. Тазранова А.Р. Инновационные синтетические формы алтайского языка // Историко-культурное наследие Хакасии: материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения доктора исторических наук, археолога Якова Ивановича Сунчугашева (г.Абакан, 20—21 октября 2011 г.) / отв. ред. И.К.Кидиекова. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф.Катанова, 2011. С. 189—195.
10. Темпоральность. Модальность / В серии: Теория функциональной грамматики / Отв. редактор А.В.Бондарко. Л.: Наука, 1990. 263 с.
11. Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сөстiк / О.П.Анжиганова, Н.А.Баскаков, М.И.Боргояков, А.И.Инкижекова-Грекул, Д.Ф.Патачакова, О.В.Субракова, М.Д.Чертыкова и др. Новосибирск: Наука, 2006. 1114 с.

## Список сокращений

Кип — Сенгепов А. Касум ики путрат [Рассказы Казымского старика]. На хантыйском языке. СПб.: Просвещение, 1994.

Чт — Чолдагы тогазыглар (Чорых блокнодынан) / Я.Сунчугашев. Ленин чолы. 17 февраля 1977 г.

Чх — Костяков И. Чібек хур [Шелковый пояс]. Роман. Абакан: Хакаское книжное издательство, 2006.

Ыа — Доможаков Н.Г. Ыраххы аалда. В далеком аале. Роман. На хакасском и русском языках. Абакан: Хакаское книжное издательство, 2010.

Ытт — Ыраххы тустар таныґлары / Я.Сунчугашев. Ленин чолы. 17 августа 1977 г.

Ит — Ікі тирек / Я.Сунчугашев. Ленин чолы. 6 октября 1977 г.

*N.N.Kalashnik*  
*Nizhnevartovsk*  
*School № 43*

## **TEACHING FOR DEVELOPMENT AND CREATIVITY WHILE WORKING AT READING SKILLS**

“The only person who is educated is the one who has learned how to learn and change”, Victor Hugo

With the introduction of Federal government educational standards (ФГОС II), Russian education is now facing the biggest challenge it has ever faced. The priority goal of our society and education system is to develop young people’s abilities basing on their mastering the ways of mental activities. And the result of education is “measured” by the students’ experience in acquiring the ways of gaining knowledge. So the task for the teachers is to turn the process of *learning* into the process of acquiring the ways of *discovering* knowledge, only this way we can teach our students think differently and be innovative.

The question is: “How to make teaching developing and creative? What technology can be useful?”

What is development? It is “the act or process of growing or causing something to grow or become larger or more advanced” (6). We can teach students self-developing, self-improving by means of conscious and active acquisition of new social experience.

To start with, due to Benjamin Bloom's Taxonomy, technology of developing critical thinking, we, at least, have knowledge and a tool of how to make the teaching process developing. As for creativity, it still remains a bit vague. We have some technics but still no technology. So what is creativity, and what to observe when organizing a creative process? Is there a joining these two aspects point?

What is creativity? Sir Ken Robinson, an internationally recognized leader in the development of creativity, innovation, and human resources, defines creativity as "The process of having original ideas that have values" (5). So it is a *process*, not an event, *original ideas* imply imagination and inspiration, *valued* means useful. So creativity is what we plan, make it happen, putting our imagination to work.

According to, wiki's definition "creativity is an intellectual process of human activity that creates a new product" (6). *To be creative means finding a special look at ordinary things and everyday tasks* (5). So, we see that the joining point of teaching for development and creativity is the *process* concept.

What to observe or assess when organizing a creative learning process? There is a wonderful CLA — creative learning assessment developed by our American scholars with the help of which we can "view children's learning through a different lens: '**the doing**' — listening to them as it happens, and the product — '**the done**'" (1).

1. confidence, independence, enjoyment: developing pleasure and enjoyment, emotional involvement, self-motivation;
2. collaboration and communication: works effectively in a team, contributes to discussion, makes suggestions, listens and responds to others, overcomes problems, communicates and presents ideas;
3. creativity: is imaginative and playful, generates ideas, questions and makes connections, risk-takes and experiments;
4. strategies and skills: plans and develops a project, demonstrates a growing range of artistic/creative skills, uses appropriate subject specific skills with increasing control;
5. knowledge and understanding: uses subject specific knowledge and language with understanding;
6. reflection and evaluation: responds to and comments on own and others' work, analyses and constructively criticizes work, reviews and evaluates own progress (1).

The framework gives me the idea what to aim at. The scale has made me more aware of planning time for reflection, evaluation and commenting on others' work. It is a tool to answer the questions: 'In what ways are children able to take risks and experiment in their learning?', 'Do they generate ideas, questions and make connections?', 'Are there examples of responding to and commenting on their own and other people's work?'

The main blockages that keep our Russian students' creative ideas from fully developing, to my mind, are the following: *traditional position of a recipient*, teachers' control and negativism, pressure and *imposing teachers' way* of thinking and perception, students' fear of failure and ridicule (especially those who are academically successful), lack of commitment, laziness, *no* team work. What 'ingredients' make a good lesson? And the students' answers were the following: "When teachers feel positive about us and what we can achieve. Where we get a sense of achievement. Where we have fun. Where we can talk our ideas through. Where we can feel safe to try things out and get them wrong. Where we get a variety of things to do. Where we do most of the work — rather than the teacher talking all the time. When we know what we should be doing and it links up to what we should be learning". So, when giving a task, students should know what they are doing it for, what skills they will acquire, what are the objectives and outcomes. E.g. by doing the task: "identify at least 2 strengths in our essay and to make up at least 2 improvements that need to be made", the students should know that they experience personal growth, development, independence. By doing the task: "interpret the text using a table", they acquiring new skills of reconstructing wording into tables. By doing the task of exploring the arguments for and against, the students explore attitudes. Moreover, if we want learners to get better, they need to be the ones doing the heavy lifting. This means that the less you do while they are working, the better. By the time the task starts, you need to move around and get a sense of whether they have got started in the right way. "This should be done through observation, not through enquiry, as enquiry distracts learners from their partners and the task at hand, and focuses them on you" (4). Furthermore, it should be kept in our mind that "a task without post-task feedback is like a day without sunshine" (4).

So, what should we do to stimulate students' creativity? Undoubtedly: provide a supportive atmosphere, that is the right climate for the hidden "seeds";

develop goodwill on the part of the teacher and reject any criticism of the child;

encourage for original ideas and statements; it's perfectly appropriate to say, "We're interested in new and original ways you can approach these issues";

provide opportunities for practice through organizing different activities;

use a *personal example* of the creative approach to teaching;

give children the opportunity to *ask* questions actively. "Thinking is driven by questions, not answers" (Richard Paul, Foundation for Critical Thinking);

accept "collaboration, diversity, the exchange of ideas, and building on other people's achievements *as the heart* of the creative process" (5).

There are different techniques and technologies that meet these needs and help solve these problems and one of them which is a relevantly new one is Active Methods of Teaching Technology. It is designed to encourage students, as well as their teachers, to think creatively, to experiment, to innovate and it doesn't aim to give students all the answers but gives them the tools they need to find out what the answers might be. The "Active Methods of Teaching Technology" is developed by T.Lasarev and I.Arefieva.

There are two basic technology components: 1. Structure. 2. Contents.

**The structure** of the whole educational event, in accordance with the technology, is logically divided into 3 phases or stages, and related steps:

1 STAGE. The Start, with 3 steps:

Initiation (greeting, introduction)

Immersion into the subject (the definition of lesson objectives).

Defining students' expectations (planning personal meaning of the lesson and the formation of a safe learning environment).

2 STAGE. Working on the topic, with 3 steps:

Consolidation of learned material (discussing homework)

Interactive lecture (explanation of new information)

Contents study (group work on the topic of the lesson)

3STAGE. Completion of educational activities, with 2 steps:

Emotional discharge (warming-up)

Summary (reflection, analysis and evaluation of the lesson)

**The Contents**, according to the technology, represent an ordered set of active teaching methods (АМО — активные методы обучения) stimulating students' activity and diversity of thought and practice throughout the educational event. Each stage is a full section of educational activities determined by the theme and the objectives of the lesson.

**Principles of AMT technology** (АМО технология — технология активных методов обучения) — practical orientation, play action, the creative nature of learning in a variety of interactive communication: dialogue and polylogue, the use of learners' knowledge and experience, the team form of work, mental activity approach to learning, movement, reflection and self-assessment, all senses involvement.

*Developing reading skills workshop model*

**Team division can be done in different ways:** making up a sentence, according to a type of the question the main idea is that the contents is based on the material to be studied. The team work has lots of advantages, students learn socializing and experience working in different social groups, it raises stimuli of learning together, and at the same time for some students it is a chance of revealing their cognitive abilities, for others is a chance of learning to be helpful.

**1st STAGE. The Start: with 3 steps:**

**Initiation:** greeting/introduction.

The AMT method, which I call “Life-River”, as we are different the way the river is: “you can't enter the same river twice”, e.g. “I'm a very *curious* person today as I enjoy reading”. The students have to describe themselves what they are like at the lesson choosing appropriate adjectives.

“The dearest WORD” — your NAME: it can be adjectives to the letters of the name, or a story “how the letters met to name the girl/boy”. It can be a home task; still it stimulates children and teaches them to be creative and initiative, as it is an additional task. The teacher should always appreciate initiative.

**Immersion into the subject** (the definition of lesson objectives).

The AMT method is “Starry sky”. “3Qs” or 6Qs”: the students define what they want to explore, research, investigate by asking questions on the theme of the lesson. It proved to be more effective to use the method for making goals for the whole module.

**Defining students’ expectations.** (planning personal meaning of the lesson and the formation of a safe learning environment).

Removing fear AMT method is “Step by Step”. The students put down their “fears” on sheets of paper anonymously; we mix them up, and then in groups discuss how to overcome the difficulty. Sometimes it is left till the module has been studied, in the end we analyze whether the fear has been removed and which way. A simpler and less time consuming is method “I shouldn’t”, when students say what each of them personally shouldn’t be or shouldn’t do at the lesson to be able to achieve the goals they want.

The first stage helps me and my students be different at every lesson and turn traditional ‘warming ups’ into creative activities and at the same time a revision of any grammar item.

Working in teams stimulates and motivates students to be initiative, sociable, supportive and responsible for the whole learning process at the same time playful, emotionally safe and enjoyable.

## **2 STAGE. Contents study: with 2 steps:**

**1. Interactive lecture — INPUT (explanation of new information).** READING. State Exam Test 1, 3 level, “Abseiling”.

2.1.1 First, to understand the taxonomy, I asked the students to work in pairs and think about where each task would most likely be performed in Bloom’s Taxonomy: judge, label, complete, examine, imagine, translate, design, prioritize, illustrate, categorize, predict, match (2).

2.1.2. Ask students if they can remember any short stories they have read in their own language. Do they like short stories? Why/why not? Do they have a favorite short story?

2.1.3. Ask students to raise their yellow, green or red card according to what they think about the statement and give reasons for their opinion. Anticipation Pre-Reading AMT method is “FACT / OPINION / NOT SURE” statements. The students’ task is to acquire the way of making arguments justifying their choice.

e.g. 1. It’s cold/sunny/raining today (note: start with something that most people would say is FACT); 2. Birthdays are always exciting;



3. A birthday cake is delicious; 4. People get disappointed if they don't get presents; 5. Abseiling is dangerous; 6. men are better than women at abseiling; 7. Women are more careful than men; 8. Abseiling is spelled a-b-s-e-i-l-i-n-g; 9. Rock climbing is more popular than abseiling; 10. All extreme sports should be banned; 11. Risk is wonderful; 12. A sense of achievement builds character.

2.1.4. Tell students that they are going to read an extract of the story. Ask them to read the list of the people in the story. What type of story do they think it will be? Where is it set? What do you think it will be about?

Ask students what they know about abseiling, where abseiling is widely spread. Has anyone tried it yet?

Show them pictures of new vocabulary: a harness, a helmet, a rope, abseiling, rock climbing, introduces the following key items of vocabulary: steep, hide, to put at ease, admit, edge, waist, to thread. Ask the students to do matching.

## **2. Contents study (team work)**

### **Initial Reading**

2.2.1. Ask students to read the text ask the questions using two levels of Bloom's Taxonomy of six kinds of questions:

**Remembering:** How old did Anna turn to be? Why was she disappointed when her Uncle Alan turned up at her birthday party? What did he suggest doing? What was the present? What did Anna know about abseiling? What equipment did she use? Which way did she do abseiling?

**Understanding:** Tell me in your own words what you should do when going abseiling. What does it mean: "She put me completely at ease". Find 6 facts describing Anna's character. Describe Anna's feeling. What is the main idea of the story?

Multiple Choice Test. Choose the right answers to the tasks A14—A20. Justify your answer giving the statements from the text.

### **Rereading**

Ask students to reread the text to answer the questions. Use two other levels of Bloom's Taxonomy of six kinds of questions:

**Application:** What would you do if you were invited to go abseiling? Would you have done the same as Anna? If you were there, would you scream with fear? How would you solve the problem of coping with

the fear? Find information about abseiling and write a short paragraph describing abseiling activity.

**Analysis:** What things would you have used to do abseiling? In what way rock climbing and abseiling are similar/different? What things could have happened? What kind of person is Anna? Uncle Alan? What caused Uncle Alan to give Anna such an unusual present?

**After reading work**

Ask the students to do evaluating and creating tasks.

**Evaluation:** Would you recommend reading the story? Why? Why not? Select the best passage of the story. Why is it the best? What do you think will happen to Anna then? Why do you think that? Rank the events in order of importance. Which character would you most like to meet? Why? Was the present good or bad? Why? Did you like the story? Why? What do you think the message of the story is?

**Creation:** What would it be like if Anna failed to do the attempt? Pretend you are Anna, what would have happened to you? Would you have tried it? Why/why not? Tell/write a different ending. How does the story make you feel? Working in groups make up “Cinquains”. “Put on” six de Bono’s thinking hats express feelings about the story making up 3—5 sentences or questions.

**3 STAGE. Completion of educational activities, with 2 steps:**

**1. Emotional discharge (relaxing)**

**2. Summary** (self-reflection, analysis and evaluation of the lesson). AMO “How/Why”. Students speculate on: “I have achieved my goals. How? I haven’t achieved my goals. WHY?”

New conditions of the development of our society indicate that the ability to detect, classify, observe and describe, evaluate, distinguish knowledge from skills, draw conclusions from analysis of the activities, etc. are becoming more and more relevant. And we — the teachers, in turn, are aware that we need to restructure educational environment and use such educational technologies that base on students’ experience and develop these competencies.

**Teaching for creativity tasks:** here are our top ten ideas for taking ANY text and using it in class with the least amount of preparation time on your part. Enjoy! Expand. Reduce. Reconstruct. Match. Transform. Deduce. Quiz. Word partnerships. Reactions. Character guessing. Make a time-line of events. Cinquain. Talk about the text: “I was reading this (story) the other day and it was really interesting. What it said

was...” “Putting on” six de Bono’s thinking hats. Comment on the favorite passage. News reporter’s broadcast of the story. Make a jeopardy game about the story. Compare two characters. Write a story for others to guess. Write a sequel to the story. If you could be in this story, decide which person you would be and tell why. Prepare a commercial to sell this book. Write the author telling him your opinion about the book and why.

It may be worthwhile to put these activities on cards and let students select which activity they will do. Track these throughout the year to ensure that students have had a chance to complete at least 10 of the 20 suggestions on the various books they read.

Ultimately, “it is not we, who define thinking; it is thinking that defines us”. In order to be able to act in a rapidly changing world successfully, students should learn “sifting” information and make their own determination of what is and what is not important today. Students must learn not only to evaluate the information critically, thus, reasonably and efficiently, but most importantly, learn its management.

New conditions of the development of our society indicate that the ability to detect, classify, observe and describe, evaluate, distinguish knowledge from skills, draw conclusions from analysis of the activities, etc. are becoming more and more relevant. And we — the teachers, in turn, are aware that we need to restructure educational environment and use such educational technologies that base on students’ experience and develop these competencies.

### Reference

1. Creative Learning Assessment, Sue Ellis, Center for Literacy in Primary Education (CLPE)
2. Creating Opportunities for Critical Thinking, Toni Hull. URL: [www.italldepends.wikispaces.com](http://www.italldepends.wikispaces.com)
3. Foreign Language Teaching Methods: Reading. Janet Swaffar. URL: [www.coerll.utexas.edu/methods/modules/](http://www.coerll.utexas.edu/methods/modules/)
4. URL: <http://teachertrainingunplugged.com/other-writing/40-things-to-do-with-a-text/>
5. Sir Ken Robinson: Do schools kill creativity? URL: [www.youtube.com/watch](http://www.youtube.com/watch)
6. URL: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

## **ЭТАПЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОМПОНЕНТНОГО АНАЛИЗА АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ПОЛУЧЕНИЯ**

Настоящая статья демонстрирует результаты исследования семантических компонентов глаголов получения. Основные задачи такого исследования включают выявление набора сем для каждого глагола английского и русского языков.

Исследователи семантической структуры слов сходятся в едином мнении о том, что компонентный анализ слова — это разложение слова на семантические составляющие, называемыми также семами (наиболее употребительный термин, идущий от В.Скалички) [4, с. 19].

Д.Н.Шмелев предлагает разграничить категориальные, дифференциальные и интегральные признаки [5]. Категориальная сема присуща всем исследуемым глаголам, например, это категориальная сема «*приобщение*» (термин Э.В.Кузнецовой) [3]. Дифференциальные признаки служат для разграничения семантики слов. Например, глаголы *выжать*, *надоить*, *нарвать*, *схватить*, *хвнуть* имеют категориальный признак «приобщение» и противопоставляются друг другу дифференциальными признаками, характеризующими *образ действия*, *интенсивность*, *скорость приобщения*. Интегральные признаки немногим отличаются от категориального признака, интегральные признаки конкретны. Например, все перечисленные выше глаголы объединяет интегральный признак «*рука*».

Компонентный анализ неразрывно связан с дефиниционным анализом, т.е. анализом словарных статей глаголов.

Мы обратились к методу компонентного анализа предложенным В.Г.Гаком. Он утверждает, что всякое действие характеризуется следующими сторонами, отражение которых в значении глагола образует соответствующие семантические категории.

Каждую категорию, в свою очередь, В.Г.Гак разбивает на аспекты [2, с. 155].

Выборка и проверка исследуемого корпуса английских и русских глаголов проводилась на первом этапе на материале тезаурусов обоих языков.

На втором этапе исследования отобранный список глаголов дополнялся путем сплошной выборки из толковых словарей.

Опора на дефиниции толковых словарей дает несколько преимуществ. Во-первых, при перефразировании и семантическом развертывании не исключается ни один компонент дефиниции, встретившийся в лексикографическом толковании. Во-вторых, обеспечивает возможность распознавания тождеств и различий смысловых структур значений лексических единиц на основе тождеств и различий их перифразов.

В настоящем исследовании методика анализа построена таким образом, чтобы определить содержательную структуру значений исследуемых лексико-семантических вариантов, т.е. в конечном счете, выявить парадигматические группировки лексики, определить их границы и статус.

По результатам первого и второго предварительных этапов, проводимых на материале тезаурусов и толковых словарей английского и русского языков, нами получен список из 197 английских глаголов и 175 русских глаголов.

Далее, проводятся процедура перефразирования и операция семантического развертывания [1, с. 7], цель которых более глубокое распознавание и уточнение семантической структуры отдельных единиц.

Общее число глаголов и дефиниций, проанализированных нами, составляет **262** дефиниций английских глаголов и **238** дефиниции русских глаголов.

Перифрастическая дефиниция строится на основе гиперонима, выполняющего роль глагола-идентификатора некоторой группы лексических единиц (*get* для английских глаголов и *получать* для русских глаголов). Слово-идентификатор занимает доминирующую позицию в дефиниции. Другие компоненты дефиниции, представляют собой дифференциальные семы описываемого значения и занимают зависимую от доминанты позицию.

Опираясь на исследование В.Г.Гака, мы предлагаем распределить компоненты семантической структуры глаголов приобретения на следующие категории и аспекты:

1. Категория А «Способ приобретения»;  
 Аспект А<sub>1</sub> «Образ действия»;  
 Аспект А<sub>2</sub> «Конкретное орудие».
2. Категория В «Характеристика объекта приобретения»;  
 Аспект В<sub>1</sub> «Объект приобретения»;  
 Аспект В<sub>2</sub> «Количество объекта приобретения»;  
 Аспект В<sub>3</sub> «Местонахождение объекта приобретения»;  
 Аспект В<sub>4</sub> «Срок приобретения объекта».
3. Категория С «Характеристика направления приобретения»;  
 Аспект С<sub>1</sub> «Направление»;  
 Аспект С<sub>2</sub> «Удаление»;  
 Аспект С<sub>3</sub> «Скорость»;  
 Аспект С<sub>4</sub> «Цель»;  
 Аспект С<sub>5</sub> «Повторность».
4. Категория D «Отношение к действию со стороны участников коммуникации», т.е. стилистико-экспрессивная окраска.

Результаты этапа дефиниционного и компонентного анализов помогут выявить также гипер-гипонимические ряды глаголов получения.

Приведем в качестве примера описание одной из выявленных лексико-семантических групп (ЛСГ) в английском языке со значением ‘to obtain sth by means of hunting’ (получить что-либо посредством охоты). Наиболее обобщенно значение этой ЛСГ выражается глаголом *catch*.

Ко второму рангу мы относим глаголы *bag, entrap, fish, hook, hunt, poach, rope, seine, snare, trap*. В семантической структуре этих глаголов помимо категориально-лексической семы присутствуют одна или две дифференциальные семы. Так, например, глаголы можно подразделить по типу приобретаемого объекта, *рыба* (*seine, fish, poach*), *дичь* (*poach, bag*) или *животное* (*hunt, bag, trap*). У ряда глаголов присутствует также ДС, указывающую на орудие приобщения: *веревка* (*rope*), *сеть* (*fish, seine*), *крюк* (*hook*), *ловушка* (*fish*), *ловушка* (*entrap, snare, trap*).

Глагол *tickle* со значением ‘catch (a trout) by lightly rubbing it so that it moves backwards into the hand’ (ловить форель легким поглаживанием таким образом, чтобы рыба двигалась в руку). Данный глагол описывает совершенно конкретную ситуацию и сужает употребление глагола до ограниченного числа контекстов.

Перейдем к описанию ЛСГ со значением «получить что-либо посредством охоты». По сравнению с ЛСГ представленной в английском языке, русская группа включает всего три глагола *выудить*, *добывать*, *наловить*. Однако, ДС указывающие на объект, орудие или способ получения, прямо или косвенно присутствуют в семантической структуре этих глаголов. Например, глаголы *выудить* и *наловить* имеют ДС «удочка», смысловая структура глагола *наловить* шире и включает ДС «сачок» или любое другое «специальное приспособление. Глагол *добывать* подразумевает объект приобщения, но не конкретизирует, обладая ДС «трофей во время охоты». Полагаем, что наличие таких ДС может определить и соответствующий ранг глаголов. Ко второму рангу мы отнесем глаголы *выудить* и *наловить*. К первому рангу относится глагол *добывать*.

Исследование семантики с помощью компонентного анализа позволяет наиболее полно эксплицировать смысловое содержание слова и является важным подготовительным этапом работы на парадигматическом уровне.

### Литература

1. Вердиева З.Н. Семантические поля в современном английском языке. М.: Высшая школа, 1986. 120 с.
2. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. (На материале французского и русского языков). М.: Международные отношения, 1977. 264 с.
3. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка: Учеб. пособие для филолог. фак. ун-тов. М.: Высш. школа, 1982. 152 с.
4. Чудинов А.П. Типология варьирования глагольной семантики / А.П.Чудинов. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 144 с.
5. Шмелев Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. М.: Просвещение, 1964. 244 с.

## **КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА: СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ СОБЫТИЯ**

Одной из значимых профессиональных компетенций переводчика, безусловно, является адекватная интерпретация логической структуры высказывания, основные элементы которой соотносятся с элементами структуры события как онтологической данности.

В самом широком смысле под термином «событие» понимают все, что случается, происходит и имеет место в *мире*, событие понимается как «нечто, что *происходит/случается*: нечто, что кто-то делает (действие), или нечто, что происходит с кем-то/чем-то (изменение состояния)» [4, с. 66]. При таком понимании **события** противопоставляются **фактам** и **пропозициям** как «явлениям ментальной и эмоциональной сферы» [1, с. 108].

На основе анализа характеристик события как онтологической данности через контрастивное сопоставление его с категорией факта и понятиями «ситуация», «процесс» и «действие» представляется возможным определить событие как *многомерное динамическое явление, представляющее собой личностно или социально значимое изменение состояния через проявление объектом некоторого своего свойства во времени и пространстве, либо через изменение количества или качества объектов, их свойств и отношений* [2, с. 5].

Такое понимание онтологической структуры события позволяет выстраивать инвариантную модель события [см., например, Якушева 1983, 1984б; Talmy 1991]. Представленная в общепринятых обозначениях модель выглядит следующим образом:

$$e = S [L (Ag Ch Pat) t],$$

где событие [e] представляет собой конгломерат, неотъемлемыми компонентами которого являются познающий субъект [S], оценивающий взаимодействие агенса [Ag] и пациенса [Pat], приводящее к некоему изменению [Ch] в определенных пространственно-временных рамках [L; t]).



Несомненно, основная задача переводчика — осмыслить событийный ряд, представленный в тексте, и воссоздать смысловую канву высказывания средствами принимающего языка. Переводчик должен решать эту задачу, основываясь на разнообразных факторах, сопутствующих порождению текста, и, в первую очередь, учитывая параметры коммуникативной ситуации. Верная интерпретация событийной структуры, представленной на уровне целостного текста, представляется ключевым элементом в переводческой работе.

Типологические расхождения языков, такие как, например, (не)фиксированность порядка членов предложения, могут становиться помехой для начинающего переводчика в процессе восприятия текста и его последующей передаче на другой язык. Принципиальной технологией в обучении переводу является отработка навыков четкого структурирования высказывания по принципу наличия указанных выше элементов событийной модели. Подобные навыки способствуют глубокому пониманию семантики предложения, выраженной конкретными лексико-грамматическими средствами.

Работа с логической структурой высказывания имеет особое значение в случае перевода юридических, технических, медицинских документов, где переводчик является посредником в коммуникации, целью которой может быть благоприобретение в виде финансовой прибыли, улучшения благосостояния, решения конкретных задач, влияющих на безопасность и здоровье действующих сторон.

Как правило, тексты такого характера содержат большое количество синтаксически сложных предложений, понимание которых затрудняет наличие узкоспециальных терминов. Приведем пример:

*Actual expenses includes amounts paid to backfill personnel but only to the extent those expenses exceed the regular, or base, pay of such deployed personnel (e.g. if the wages paid to a backfill employee for 50 hours consist of 40 hours at the employee(s) regular pay rate of \$10 per hour and 10 hours overtime at a 12 times the regular pay rate or, \$15 per hour only the additional \$5 per hour for 10 hours overtime may be considered an actual expense of Provider(s) assistance to Recipient).*

Ошибка в переводе такого рода документов может стать причиной серьезного юридического конфликта между заинтересованными сторонами. Полагаем, что использование событийной модели в приложении к конкретным структурно-семантическим элементам высказывания может быть действительно продуктивным приемом в работе с подобными текстами.

### Литература

1. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Идентификация событий: онтология, аспектология, лексикография // Логический анализ языка: Модели действия. М., 1992. С. 108—114.
2. Степанова М.А. Событийные имена и их роль в организации дискурса. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003. 21 с.
3. Якушева И.В. Системные предпосылки варьирования событийных наименований в английских текстах // Сб. научных трудов. Вып. 212. М., 1983. С. 47—60.
4. Chafe W.L. *Discourse, Consciousness and Time: the Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago and London, 1994. p. 66.
5. Talmy L. Path to Realization: A Typology of Event Conflation // *Proceedings of the 17<sup>th</sup> Annual Meeting of the Aukeley Linguistic Society*, 1991. pp 480—519.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ЯЗЫК В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

<i>А.А.Анков</i> Употребление инвективной лексики в зависимости от гендерной принадлежности участников речевого акта .....	3
<i>С.В.Балакин</i> Парадигма современного учения деривационных процессов .....	8
<i>О.А.Бондарь, Л.В.Новикова</i> Роль категории «недосказанность (understatement)» в табуированном дискурсе: лингвокультурный аспект (на примере британской, немецкой и русской лингвокультур).....	14
<i>Д.Н.Захарова</i> Концепция построения регионального лингвострановедческого словаря .....	18
<i>С.А.Зыкова</i> Когнитивные стратегии в обучении переводу .....	23
<i>А.Д.Каксин</i> Эвиденциальность и миративность тюркских языков в сопоставлении с аналогичными категориями русского языка .....	28
<i>N.N.Kalashnik</i> Teaching for development and creativity while working at reading skills....	35
<i>Е.Г.Пермякова</i> Этапы проведения Компонентного анализа английских и русских глаголов получения .....	44
<i>М.А.Степанова</i> Когнитивные аспекты перевода: структурная модель события.....	48

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 05.03.2014  
Формат 60x84/16. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. листов 3,25  
Тираж 300 экз. Заказ 1540

*Отпечатано в Издательстве  
Нижевартковского государственного университета  
628615, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*