

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования

«Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет»

Новый болгарский университет (г. София)

**ВЕСТНИК ПНИПУ**

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

№ 8 (50)

Издательство

Пермского национального исследовательского  
политехнического университета

2013

ББК Ш105+Ш12-19+Ш121.27+Ч481

В38

Специальный выпуск Вестника подготовлен в рамках программы сотрудничества ПНИПУ с Новым Болгарским университетом (София). В него вошли статьи ведущих российских и болгарских специалистов, преподавателей высших учебных заведений и аспирантов, принимавших участие в первом международном методологическом болгаро-российском семинаре «Подготовка переводческих кадров XXI века». Предназначен для специалистов, аспирантов и студентов, занимающихся проблемами педагогики, лингвистики, межкультурной коммуникации и переводоведения.

**Главный редактор**

*Т.С. Серова*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. ИЯЛиМК ПНИПУ

**Ответственный секретарь**

*А.Ю. Наугольных*, канд. пед. наук, доц. каф. ИЯЛиМК ПНИПУ

**Редакционная коллегия:**

*Е.В. Аликина*, канд. пед. наук, доц. каф. ИЯЛиМК ПНИПУ, зам. глав. ред.

*С.К. Гураль*, д-р пед. наук, проф., декан фак. ИЯ Нац. исслед. Томск. гос. ун-та

*Н.Л. Мышкина*, д-р филол. наук, проф. каф. ИЯЛиМК ПНИПУ

*Е.Р. Поршинева*, д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., зав. каф. теории и практики французского языка и перевода Нижегород. гос. лингв. ун-та

*Н.М. Нестерова*, д-р филол. наук, проф. каф. ИЯЛиМК ПНИПУ

*Л.В. Кушнина*, д-р филол. наук, проф. каф. ИЯЛиМК ПНИПУ

*Б. Наймушин*, доктор, доц., зав. каф. англ. яз. Нового болгарского ун-та

*Ю.И. Чакырова*, доктор, главный ассистент, зав. каф. рус. филологии Пловдив. ун-та им. Паисия Хилендарского

*А.Х. Леви*, доцент, канд. филол. наук, Новый болгарский ун-т

*Ц. Венкова*, доктор, доц. каф. англ. и америк. яз., Софийск. ун-т им. святого Климента Охридского

**Рецензенты:**

*Н.Н. Сергеева*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. немецкой филологии Урал. гос. пед. ун-та

*С.Л. Мишланова*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. лингводидактики Перм. гос. нац. исслед. ун-та

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПН № ФС77-52254 от 25 декабря 2012 года.

Журнал зарегистрирован в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

# ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ БОЛГАРИИ И РОССИИ

---

УДК 81'25(497.2)

**А.Х. Леви**

Новый болгарский университет, г. София

## ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА В БОЛГАРИИ

Сделан краткий обзор развития теории перевода в Болгарии и ее современного состояния.

Ключевые слова: *теория перевода, переводоведение, перевод, язык, монография, исследование, статья.*

Известно, что первые доказательства о переводческой деятельности встречаются три тысячелетия до н.э. Но прошло довольно много столетий до обнаружения следов размышлений о переводческом труде, т.е. до появления теории перевода. По сути дела все великие переводчики с давних времен не только переводили, но и рассуждали над своими переводами, комментировали их в предисловиях, в письмах своим родным и друзьям, в посвящениях к меценатам и своим заказчикам. Письменные доказательства об этой теоретической мысли обнаруживаем прежде всего у Цицерона, которого можем назвать первым теоретиком перевода. За ним следуют Святой Иероним, Мартин Лютер, Маймонид, Этьен Доле, Леонардо Бруни и многие другие известные и неизвестные переводчики в разные эпохи. Именно их и всех, как они, имел в виду Эдмон Кари, когда сформулировал свою замечательную мысль, что перевод является великой акушеркой литератур – *La traduction /.../ a été la grande accoucheuse des littératures.*

Если мы рассмотрим переводческое дело в Болгарии, мы должны прежде всего подчеркнуть, что мы, болгары, можем основательно гордиться именами многочисленных талантливых переводчиков, которые оставили светлый след в истории и в теории перевода, и не только в нашей стране, но и в Европе.

Святые братья Кирилл и Мефодий не только переводили, но и подчеркивали необходимость в верном, но доступном переводе – демократическая традиция, которая будет господствовать в течение столетий. Причем это еще IX век. Нельзя обойти важный исторический факт того, что создание азбуки было обусловлено целью святых братьев, а именно – перевести библейские тексты на язык народа, чтобы он мог слушать и воспринимать Святое Писание

на своем языке, а не на греческом. В этом выражается огромная заслуга святых Кирилла и Мефодия – Библия была переведена на болгарский за несколько веков до ее перевода на многие из языков западноевропейских народов (например, немецкий перевод Библии сделан Мартином Лютером в 1534 г., а английская версия Короля Джеймса – в 1611 г.). Этот акт, являющийся революционным по своей сути, нарушает монополию «священных языков» – еврейского, греческого и латинского. Но более существен здесь сам факт религиозной и духовной эмансипации болгарского народа, факт, которым часто пренебрегают, когда идет речь о развитии перевода в Европе.

Данная культурная традиция продолжит свое развитие в следующие века и эпохи. Принято считать, что один из величайших учеников святых братьев Св. Климент Охридский положил начало современной версии кириллицы, на которой мы пишем сегодня. Сохранено от 15 до 50 его оригинальных сочинений и переводов.

В период IX–XIV веков болгарские книжники отличаются присущим для средневековых переводчиков смирением – они не только не подчеркивают проделанную работу, но как-то «принижают» ее, поясняя, что они переводят с языка – в конкретном случае с Болгарией это греческий – с многовековым развитием, с литературными традициями, на язык, который только формируется и развивается. Например, в прологе к «Богословию» (*Небеса*) Иоанн Экзарх (IX–X вв.) показывает принцип перевода, которым он руководствовался – в частности, переводить смысл:

*Вие, братя, не придиряйте никак, ако намерите някъде несъответна дума, понеже смисълът, вложен в нея, е същият. /.../*

*Аз пък ви моля, които ще четете тези книги, да молите Бога за мене грешника; с благославие и внимание да прочитате и да ми прощавате, където смятате, че съм превел думите иначе, защото не може винаги да се превежда точно елинският език; и същото става, когато всеки език се превежда на друг./.../*

*Защото заради смисъла превеждаме тези книги, а не само поради еднаквите думи, искайки да получим милост от нашия Господ Иисус Христос, комуто е слава и почест с безначалния Отец и Пресветия Дух, сега и винаги и във вечните векове. Амин!*<sup>1</sup>

*(Вы, братья, не будьте придирчивы, если где-то вы встретите несоответствующее слово, ибо смысл, вложенный в него, тот же. (...))*

*Я прошу вас, читающих эти книги, молитесь Бога за меня грешного; благомыслием и вниманием прочитайте их и простите меня, если вы считаете, что я перевел слова иначе, потому что нельзя всегда точно переводить эллинский язык; и то же самое происходит, когда любой язык переводится на другой (...)*

---

<sup>1</sup> Цит. по: [http://promacedonia.com/zv/zv5\\_1.html](http://promacedonia.com/zv/zv5_1.html).

*Потому что мы переводим эти книги ради смысла, а не только ради одинаковых слов, желая получить милость от нашего Господа Иисуса Христа, кому слава и почтение с безначальным Отцом и Пресвятым Духом, ныне и всегда и во веки веков. Аминь!)*

Время Тырновского Патриарха Евтимия (ок. 1327 – ок. 1403) связано с огромной литературной деятельностью, под эгидой исихазма. В своем переводческом деле Патриарх Евтимий склоняется к авторизованному пересказу, так как в то время придавалось большое значение словам – вводится понятие «лѣпота» – «плетение словес». Одновременно с этим подчеркивается необходимость преклонения перед оригиналом, а также повеление делать точный перевод. Это важный момент, несмотря на то, что некоторые считают, что он является отступлением от демократических установок кирилло-мефодиевской традиции. Патриарх Евтимий вводит орфографические правила и после сравнения с греческими текстами редактирует болгарские церковные книги. Эти скорректированные тексты используются как образцы православными церквями в Болгарии, Сербии, Румынии и России, которые употребляют церковнославянский язык.

Эпоха Возрождения в Болгарии (XIX век) имеет специфическое значение для истории литературы, особенно для перевода, потому что именно через перевод происходит процесс культурного и национального осознания болгарского народа. «История славяноболгарская» Отца Паисия Хилендарского (1722–1773) сыграла важную роль в демократизации литературного болгарского языка. А во время Софония Врачанского (1739–1813) эта демократизация наблюдается в переводах – при претворении басней Эзопа на болгарском Софоний не только использует народный язык, но и заменяет языческих богов христианскими святыми. Потому что утилитаризм лежит в основе всей системы переводной литературы, и он наложит отпечаток на нее. А цель Софония выражается именно в приближении иностранных произведений к отставшему в культурном отношении и, чаще всего, неграмотному болгарскому читателю.

Немногочисленные представители интеллигенции в тот период воодушевляются идеями Просвещения и стремятся к сближению с Европой. Они считают, что именно просвещение, являющееся носителем прогресса в болгарских землях, находящихся почти 5 веков (с 1396 г.) под господством Османской империи, откроет глаза болгарину. Перевод играет важную роль в этом процессе. Независимо от разгоряченных дискуссий вокруг пути к национальному освобождению переводная литература сыграла свою роль: она пробудила любовь к знанию и к книге, сформировала вкус, познакомила читателя с другими странами и народами.

В данную эпоху в Болгарии наблюдается то, что характеризует европейское Средневековье. Размываются границы между оригинальным и переводным творчеством. Переводчики являются соавторами, а не только переводчиками.

Наблюдается даже изменение оригинальных текстов, специфическое для эпохи «оболгарения» (болгаризации) многих элементов текста, начиная с заголовков, имен персонажей, их профессий, топонимов и т.д. («Наталья, боярская дочь» становится «Невенка, боярская дочь», «Бедная Лиза» – «Сирота Цветана», принцы становятся учителями и т.д.). Множество переводов осуществляются с западноевропейских языков и с русского – преобладающая часть болгарских писателей сформировалась в эмиграции, прежде всего в России.

Большинство творцов в тот период занимались и переводом. Все выдающиеся литераторы занимают активную позицию в отношении переводческого дела – их волнуют также различные теоретические вопросы. Они не оставили законченные трактаты – у них не было времени заниматься этим в ту бурную эпоху, современниками и активными участниками которой они были, но они относились с высоким чувством ответственности к переводческой деятельности – они настаивали воссоздавать оригинал добросовестно и точно, и это они считали критерием качества текста перевода. Наш национальный поэт и революционер Христо Ботев ставит вопрос о правильном подборе произведений для перевода. Нешо Бончев, первый болгарский литературный критик, включает в свои статьи ценные мысли о переводе. Около 1870 года разгораются споры о переводе. Спорят о роли перевода, о способах перевода и др. Некоторые из писателей защищают тезу о необходимости оставить переводы и перейти к оригинальному творчеству. Спорят много и об оболгарении – по этому вопросу особенно активные позиции занимают Петко Славейков и Любен Каравелов.

После Освобождения в 1878 году и особенно в начале XX века начинают говорить о новых переводческих критериях, причем большее внимание обращается на художественный аспект.

В 30-е и 40-е годы в России зарождается современная литературная теория перевода, а в 50-е – и лингвистическое течение современного переводоведения. А в 1947 году в Болгарии появляется первая законченная теория художественного перевода – «Основы на преводаческото изкуство» («Основы переводческого искусства»). Ее автор, Любомир Огнянов-Ризор, является университетским профессором и активным переводчиком – он чудесно перевел двенадцать из Шекспировских драм, эти переводы доказывают знание специфических тонкостей сценической речи. Болгария снова находится среди первопроходцев в области перевода и его теории.

С тех пор и до наших дней теория перевода в Болгарии развивается последовательно и методично. В болгарских университетах – в Софии, Велико Тырнове, Варне, Шумене, Пловдиве и других городах, при филологических факультетах или языковых центрах существуют кафедры теории перевода, в которых проводится активная работа в разных областях и аспектах переводоведения. В Институте болгарского языка БАН тоже работает секция теории перевода.

Невозможно в таком коротком сообщении охватить все, но все-таки я попытаюсь затронуть основное – в общетеоретическом плане, тематически и по языкам.

На первом месте я упомяну имя рано ушедшего от нас талантливое, исключительного ученого Александра Людсканова. Он оставил несколько статей и книгу «Преждеждат човекът и машината» («Переводят человек и машина») (София, 1967), в которых он рассматривает вопросы общей теории перевода и машинного перевода. Имя Людсканова обязательно присутствует во всех библиографиях и трудах по теории перевода во всем мире.

Сергей Влахов и Сидер Флорин, вместе и в отдельности, посвятили значительные труды теории перевода и лексикографии. Их общая книга «Непреводимото в превода» (София, 1990; «Непереводимое в переводе», Москва, 1980) является исключительно углубленным исследованием, которое не только проводит классификацию научно непереводимых элементов в языке, но и является прекрасным пособием для каждого переводчика.

Андрей Данчев, тоже рано ушедший от нас, – один из основных радетелей научной теории перевода и по этим вопросам он оставил ценные произведения, среди которых выделяются его труды по сопоставительному языкознанию и болгарской транскрипции английских имен.

Многие из ученых создали законченные монографии и студии по одному или большинству вопросов общей или частной теории перевода. Невозможно перечислить всех, но я упомяну некоторых: Васева Ив. Теория и практика перевода (София, 1980); Лилова А. „Увод в общата теория на превода“, София: 1981; Чакраборти А. „Преводе в средновековна България“, София: 1981; Флорин С. „Муки переводческие“, Москва: 1983; Васева Ив. „Хипнозата на оригинала. Типични прояви на интерференция и буквализъм в преводи от руски език“ (статья в сборник), София: 1987; Владова И. „Външнотърговските термини – структура, семантика, превод“ (статья в сборник), София: 1987; Влахов С. „Речников превод и контекстуален превод“ (статья в сборник), София: 1987; Владова И. „Превод и време“, София: 1988; Васева Ив. „Стилистика на превода“, София: 1989 („Стилистика перевода“, София: 1989); Флорин С. „В словесните дебри“, София: 1990; Аретов Н. „Преводната белетристика от първата половина на XIX в.“, София: 1990; Димова А. „Увод в теорията на превода“, Шумен: 2001; Ликоманова И. „Преводът между теорията и практиката“, София: 2002; Врина-Николов М. „Отвъд пределите на превода“, София: 2004; Алексиева Б. „Теория и практика на устния превод“, София: 2010 и др.

Помимо этого короткого и неполного подбора монографий и статей, следует отметить, что есть многочисленные студии, посвященные различным вопросам частных теорий перевода между различными парами языков. Я далеко от мысли быть исчерпывающей, но упомяну несколько имен: Илиана Владова, Евдокия Метева – с русским языком; Бистра Алексиева, Борис Наймушин –

с английским языком; Елена Метева, Ирена Кръстева – с французским языком; Анна Лилова, Ана Димова, Борис Парашкевов, Ренета Килева, – с немецким языком; Петр Велчев, Ани Леви – с испанским языком; Анжелина Пенчева, Янко Бъчваров – с чешским языком; Малина Иванова – с польским языком; Мариана Малинова – с арабским языком и мн. др.

Многочисленные сборники посвящены различным аспектам перевода и переводоведения: „Изкуството на превода“: т. 1 – 1976 г., т. 2 – 1977 г., т. 3 – 1978 г., т. 4 – 1982 г.; „Прояви на междуезикова асиметрия при превод от чужд език на български“: 1986 и 1995 г.; „Преводът и българската култура: към историята на превода в България“: 1981 г.; „Езикови проблеми на превода“: 1987 г.; „За името и за превода“: 1996 г. и др.

В Союзе переводчиков в Болгарии секция «Теория, история и критика перевода» осуществляет серьезную научную работу.

В Болгарии организовывались и организуются национальные и международные симпозиумы и конференции, посвященные переводу. Вот некоторые из самых престижных – «Первая теоретическая конференция по вопросам устного перевода», 1978 г.; «Современные проблемы теории перевода», 1979 г.; Международный семинар «Перевод с болгарского на иностранные языки», 1980 г. и др. Продолжением этих интересных мероприятий является недавно состоявшийся семинар, организованный совместно Новым болгарским университетом и Пермским национальным исследовательским политехническим университетом.

Специализированные журналы «Съпоставително езиковедение», «Чуждоезиково обучение», а также ежегодные сборники факультетов и университетские журналы в каждом своем номере уделяют место статьям по теории перевода.

Логично художественный перевод привлекает больше всего внимание исследователей – он рассматривается как творческий процесс, как эстетическая задача, как таинство, как субъективная интерпретация, в историческом и в сопоставительном плане, уделяется внимание и переводу с болгарского на иностранные языки, причем в оценочном аспекте представлены переводы произведений крупных болгарских писателей на другие языки. Кроме того, представлены и другие формы, виды и жанры перевода – синхронный и последовательный, машинный, общественно-политический, научный, технический и т.д.

Непрерывно растет число докторантов (аспирантов), которые проходят подготовку по теории перевода, причем их интересы направлены на различные области переводоведения: устный перевод; перевод фильмов – дублирование и субтитрирование; методика преподавания иностранных языков и место перевода в этом процессе; поэтический перевод и ряд других.



В самых общих чертах это лишь короткий обзор развития теории перевода в Болгарии. Можно с определенностью утверждать, что переводоведение является интенсивно развивающейся областью среди гуманитарных исследований в Болгарии и дает серьезные результаты. Чудесно, что все больше развиваются наши отношения с коллегами из других стран и, в частности, с российскими коллегами, так как близость наших народов и языков может внести значительный вклад в научную область, которой мы посвятили нашу жизнь.

Получено 20.03.2013

**A.Kh. Levi**

## **THEORY OF TRANSLATION IN BULGARIA**

A short overview is given of modern translation studies in Bulgaria and its evolution.

Keywords: *theory of translation, translation, language, monograph, research, article.*

**Л.В. Кушнина**

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

## **ПЕРЕВОДОВЕДЧЕСКИЙ ДИСКУРС В РОССИИ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Статья посвящена ретроспективному обзору взглядов на перевод, отражающих основные этапы становления отечественного переводоведческого дискурса, начиная с работ советской школы перевода в середине прошлого века и заканчивая современными моделями и концепциями, которые в совокупности создают систему перевода, находящуюся в постоянном развитии и совершенствовании.

Ключевые слова: *переводоведческий дискурс, этапы развития теории перевода; переводческое пространство.*

Современная дискурсивная парадигма проникает во все сферы профессиональной коммуникации. Не является исключением и переводоведение, что послужило основанием переосмысления переводоведческого дискурса. В работе мы трактуем переводоведческий дискурс в широком смысле как совокупность переводоведческой теории и практики, в узком смысле – как особую разновидность профессионального дискурса, организуемого переводчиком – медиатором межъязыкового и межкультурного взаимодействия коммуникантов, принадлежащих различным лингвокультурам.

Переводоведческий дискурс интенсивно развивается в последние годы: с одной стороны, вбирает в себя лучшие достижения классического переводоведения, с другой стороны – под влиянием современных междисциплинарных исследований приобретает новые черты.

Какие традиции заложило отечественное переводоведение в мировой переводоведческий дискурс?

Каковы основные направления развития современной теории перевода в нашей стране?

Где грань между переводческим мастерством как искусством и переводческим мастерством как наукой?

Ответы на эти вопросы составляют содержание настоящей статьи. Разумеется, мы не претендуем на полное освещение поставленных проблем. Свою задачу мы видим в осознании феномена «переводоведческий дискурс» сквозь призму некоторых традиционных и современных исследований в данной области.

Начнем с замечания одного из классиков теории перевода Л.С. Бархударова, который опирался в своих рассуждениях на Ю. Найду: «Всегда следует помнить о том, что перевод – это нечто гораздо большее, чем наука. Это

также умение, а вполне качественный перевод, в конечном счете, всегда является искусством» [1, с. 236].

Вероятно, все сложности переводоведения объясняются тем, что оно органично вбирает в себя науку и искусство перевода. Иными словами, переводоведческий дискурс многоаспектен. Он включает в себя прежде всего искусствоведческий дискурс, что до сих пор не являлось предметом специального рассмотрения. Он включает и многие другие дискурсы в зависимости от цели перевода. Так, если мы переводим научный текст, нам необходимо знание закономерностей научного дискурса, при переводе художественного текста анализу подлежит художественный дискурс и т.д. Вместе с тем многоаспектная природа перевода обуславливает многосторонность развития теории перевода, которая оказывается на перекрестке многих наук, вбирая в себя их достижения и приобретая при этом новый статус среди других гуманитарных наук.

Можно условно выделить три периода в развитии современного отечественного переводоведения. Первый период связан с работами основателя советской школы перевода А.В. Федорова [2] и относится к 50–60-м годам XX века. Многие идеи великого ученого до сих пор актуальны, а некоторые его мысли ждут своего подтверждения. В связи с тем, что в тот период переводческая теория строилась преимущественно на изучении закономерностей художественного перевода, ученый выдвинул концепцию полноценности перевода применительно к данному типу текста, а именно – речь шла о «полноценной передаче содержания функционально адекватными средствами», что являлось основанием эквивалентного перевода. Исходя из положения о том, что предназначение художественного текста состоит в эстетической функции, А.В. Федоров сформулировал объективные закономерности достижения полноценности перевода. Эстетическая функция текста перевода могла быть выполнена при условии выбора соответствующих языковых средств оформления художественных образов.

Традиции применения концепции полноценности перевода были продолжены в трудах И.С. Алексеевой, утверждающей, что современный уровень развития филологии позволяет обогатить ее, «рассматривая художественный текст не только как образное единство, но и как систему взаимодействующих текстовых конституэнтов» [3, с. 9]. Автор разрабатывает четыре этапа переводческого анализа художественного текста: предпереводческий анализ, аналитический вариативный поиск, анализ результатов выполненного перевода, сопоставление полученного текста с готовым опубликованным переводом. Четвертый этап соотносится с объективными основами критики перевода. И.С. Алексеева приходит к выводу о том, что концепция полноценности перевода «представляет собой не только исторический этап теоретических обобщений, но и важный инструмент обучения и практики» [3, с. 11].

Второй период – 70–80-е годы XX века – можно охарактеризовать как расцвет советской школы перевода благодаря трудам выдающихся ученых, без которых немислимо современное переводоведение: Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, Я.И. Рецкер, А.Д. Швейцер, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.М. Стрелковский, В.Г. Гак и др. Теория перевода строилась преимущественно на художественных текстах и касалась в основном проблем письменного перевода. В работах ученых был сформулирован предмет теории перевода, изложена сущность перевода как процесса межъязыковой трансформации, описаны виды перевода и место теории перевода среди других дисциплин, выявлены типы переводческих трансформаций, поставлена проблема единицы перевода. Признавая перевод многосторонним и многоаспектным видом человеческой деятельности, Л.С. Бархударов акцентировал внимание на лингвистической теории перевода, отмечая, что существует и литературоведческая теория перевода. Но общая тенденция развития переводоведения состояла в том, что «центральной и основной частью переводоведения является лингвистическая теория перевода, вокруг которой группируются другие направления в изучении перевода – литературоведческое, психологическое, кибернетико-математическое и пр.» [1, с. 45]. Работы этого периода отличаются глубоким филологическим анализом текстов оригинала и перевода, выявлением закономерностей общей теории перевода, обращением к проблемам частной теории перевода.

В конце прошлого и начале нынешнего века, когда на смену изоляции отечественных ученых в области перевода пришло сотрудничество с зарубежными коллегами, когда культурные барьеры между исследователями постепенно преодолеваются, появляются новые воззрения на переводческую деятельность, а вместе с ними – новые концепции. Современное переводоведение, которое мы условно определяем как третий этап, строится на результатах научных достижений таких отечественных ученых, как И.С. Алексеева, Л.М. Алексеева, Е.В. Аликина, О.А. Бурукина, Н.Л. Галеева, А.Н. Злобин, Н.К. Гарбовский, В.Е. Горшкова, Г.В. Денисова, Т.А. Казакова, И.Э.Клюканов, Л.В. Кушнина, В.В. Сдобников, Ю.А. Сорокин, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, В.Д. Табанаква, А.П. Чужакин и др.

Современный переводоведческий дискурс многолик и многоаспектен. С одной стороны, в нем присутствуют устоявшиеся традиции, парадигмы, модели, подходы. С другой стороны, набирает силу новая философия перевода, где лингвистический антропоцентризм проникает в переводческий, и встает проблема элитарной речевой личности переводчика, генерирующего в себе черты первичной и вторичной языковой личности.

Отличительной особенностью современного российского переводоведческого дискурса является тот факт, что его развитие осуществляется не только в столичных университетах, но и в периферийных вузах, результаты

исследований которых недостаточно известны в научной среде. В связи с этим представляется уместным кратко осветить некоторые концепции. Мы обратились к монографии Л.М. Алексеевой и Н.В. Шутековой «Типология перевода» (Пермь, 2012), посвященной исследованию проблем перевода в аспекте типологии текста и вида деятельности. Ученые анализируют специфические особенности двух типов перевода: научного и поэтического. Нас заинтересовала также монография А.Н. Злобина «Перевод в когнитивном формате» (Саранск, 2012), где автор предлагает когнитивную стратификацию перевода. Мы завершим обзор изложением собственной концепции, которая получила название «Теория гармонизации переводческого пространства», которую мы определяем как синергетическую модель процесса перевода.

В цитированной выше работе Л.М. Алексеевой и Н.В. Шутековой представлено описание переводческой деятельности в зависимости от типа переводимого текста и систематизированы взгляды на перевод поэтического и научного типов текста. Авторы особо отмечают, что в тексте перевода содержатся компоненты, не выводимые непосредственно из языка, в связи с чем они подвергают критике лингвистическую теорию перевода, которая акцентировала внимание на «трансляции сугубо языкового значения, независимо от типа текста» [3, с. 10]. Ученые приходят к выводу, что перевод невозможно рассматривать как единый процесс: «он является четко дифференцированным и расщепленным на отдельные направления видов деятельности» [3, с. 16]. Авторы убедительно показывают, что, если научный перевод напрямую зависит от научного текста, репрезентирующего знание, то трансляция переводчиком научного знания становится важнейшим фактором перевода. Придавая особую роль переводящей личности, ученые подчеркивают, что настоящий перевод начинается с того момента, когда переводчик осознает природу текста, который он переводит. Авторы справедливо замечают, что в ситуации перевода научного текста сам переводчик является неспециалистом, в результате чего перевод специального текста объективно оказывается ущербным. Это создает трудности перевода. Проблеме их преодоления посвящена настоящая работа.

Работа А.Н. Злобина представляет собой результат осмысления процесса развития переводческой мысли в России, что привело к формированию понимания перевода как многостороннего и многоаспектного знания, аккумулирующего проблемы многих научных дисциплин. Автор справедливо полагает, что переводческая деятельность представляет собой познавательный процесс, поэтому выявление его закономерностей становится возможным с опорой на когнитивные структуры: мыслительные образы, схемы, фреймы, сценарии. В связи с этим ученый пытается построить трансляционную теорию фреймов, «в рамках которой процесс перевода получает системное (структурное и функциональное) определение, а фрейм выступает как инст-

румент форматирования перевода» [4, с. 62]. Как отмечает автор, когнитивный подход позволил ему перейти к когнитивному изучению мыслительных переводческих операций, выявлению того ментально-лингвального комплекса, который стоит за деятельностью переводчика. Таким образом, рассматривая концепт «перевод» с позиций теории фреймов, выстраивая схему трансляционного фрейма, ученый обосновывает новый подход к переводоведческому дискурсу, позволяя вскрыть его существенные стороны.

Как видим, в той и другой концепции роль переводящей личности становится доминантной при изучении перевода.

В своих работах мы также уделяем значительное внимание личности переводчика, выдвигая предположение о том, что переводчик, обладающий гармоничным переводческим мировоззрением, владеющий соответствующими компетенциями, может выступать элитарной языковой личностью. Создавая модель процесса перевода, мы основываемся на синергетической идеологии, предполагая, что, приступая к переводу, переводчик создает в своем сознании так называемое переводческое пространство, где происходит «жизнь смысла»: его восприятие, понимание, выражение. Мы представляем переводческое пространство как полевую структуру нелинейной конфигурации, включающую в себя следующие поля: поле автора, поле переводчика, поле реципиента, содержательное поле, энергетическое поле, фатическое поле (поле культуры). Каждое поле переводческого пространства порождает свой смысл, а в поле переводчика происходит его синергия, т.е. результат перевода – это не сумма смыслов всех его полей, но их синергия, в результате чего в тексте перевода происходит рождение нового смысла, гармоничного исходному, но не равного ему. Особое значение мы придаем фатическому полю, освоение смыслов которого осуществляется переводчиком в процессе постижения им родной и иноязычной культур через интертекст. В фатическом поле происходит лингвокультурная адаптация текста, благодаря которой текст становится достоянием другого языка и другой культуры, развивая и обогащая ее [5, 6].

Развивая мысли основателя отечественного переводоведения А.В. Федорова об отсутствии критерия для оценки правильности перевода, о неопределенности, допускающей колебание оценок, о переводческой индивидуальности, о позитивности переводческих нарушений, о необходимости соблюдения равновесия национальных особенностей языков и культур при переводе, мы пришли к выводу, что адекватность и эквивалентность не покрывают всю гамму отношений между текстами оригинала и перевода. Мы обосновали систему критериев перевода, включающую, наряду с адекватностью и эквивалентностью, гармонию как критерий качественного перевода и дисгармонию как критерий квазиперевода, иными словами, как проявление переводческой ошибки или несоответствия. Гармоничным мы признаем такой текст

перевода, смыслы которого соразмерны, гармоничны смыслам текста оригинала, при этом сущностным свойством перевода становятся асимметричные соответствия между текстами. Подвижное равновесие между исходным и производным текстами, о котором писал А.В. Федоров, в нашей концепции означает достижение переводческой гармонии.

Проиллюстрируем проявление адекватности, эквивалентности и гармоничности при переводе фрагмента текста с французского языка на русский. В качестве оригинала мы использовали текст М. Пруста «В поисках утраченного времени», переводы выполнены в 1992 и в 2008 г.

Проанализируем следующий фрагмент оригинала.

*C'est minuit; on vient d'éteindre le gaz; le dernier domestique est parti, et il faudra rester toute la nuit à souffrir sans remède.*

В случае адекватного перевода сочетания *souffrir sans remède*, который мы трактуем как точное словарное соответствие, переводчик избрал бы вариант «страдать без лекарства».

Первый переводчик выполнил эквивалентный перевод, понимаемый нами как выполнение возможных межъязыковых переводческих трансформаций:

*Это – полночь; потушили газ; ушел последний слуга – значит придется мучиться всю ночь.* Прочитированное выше сочетание переведено как *мучиться всю ночь*.

Второй переводчик осуществил гармоничный перевод, т.е. наряду со словарными соответствиями и межъязыковыми трансформациями переводчик выполнил межкультурные преобразования.

*Полночь; только что погасили газ, ушел последний слуга, и всю ночь придется терпеть, и нет спасения.*

Переводчик избирает следующий вариант перевода данного сочетания: *и нет спасения*. Эти преобразования, представляющие собой культурную адаптацию текста, совершаются в фатическом поле переводческого пространства. Переводчик находит в русской культуре экспрессивное выражение, что позволяет передать душевные муки страдающего бессонницей человека. Смысловая гармония, переданная переводчиком, позволяет русскому читателю воспринимать текст перевода столь же естественно, как оригинал.

Подводя итог, подчеркнем, что в данной статье мы попытались представить переводоведческий дискурс в России, акцентируя внимание на том, что современные концепции перевода, с одной стороны, сохраняют традиции, заложенные классиками отечественного переводоведения, с другой стороны – содержат новые идеи, что в совокупности дает представление о сложной многоаспектной, междисциплинарной, находящейся в постоянном развитии и совершенствовании системе перевода.

Признавая значимость достижений в сфере переводоведческого дискурса, мы отдаем себе отчет в том, что многие проблемы ждут своего решения. К их числу мы относим поиск критериев качественного перевода, категорию оценки при переводе, проблему субъекта переводческой оценки (кто оценивает качество перевода: автор, читатель, переводчик, исследователь) и другие.

### **Список литературы**

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. – 4-е изд. – М., 2013. – 240 с.
2. Федоров А.В. О художественном переводе. Работы 1920–1940-х годов. – СПб, 2006. – 256 с.
3. Алексеева Л.М., Шутемова Н.В. Типология перевода: монография. – Пермь, 2012. – 198 с.
4. Злобин А.Н. Перевод в когнитивном формате: монография. – Саранск, 2012. – 152 с.
5. Кушнина Л.В. Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства: монография. – Пермь, 2009. – 196 с.
6. Кушнина Л.В. Экосистема перевода как проявление синергии смыслов взаимодействующих культур // Экология языка на перекрестке наук: материалы 2-й междунар. науч. конф. – Ч. 1. – Тюмень, 2012. – С. 16–21.

Получено 20.03.2013

**L.V. Kushnina**

## **TRANSLATION AND INTERPRETATION STUDIES DISCOURSE IN RUSSIA: TRADITIONS AND CONTEMPORANEITY**

The article is devoted to a retrospective overview of opinions on interpretation/translation, reflecting the main formation stages of Russian national translation and interpretation studies discourse, starting with the Soviet Union school works dated to the second half of the last century up to modern models and conceptions, which together create the constantly developing and improving interpretation/translation system.

*Keywords: interpretation/translation discourse, stages in translation/interpretation studies development, translation space.*



**МАТЕРИАЛЫ ПЕРВОГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО  
БОЛГАРО-РОССИЙСКОГО СЕМИНАРА  
«ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КАДРОВ XXI ВЕКА»**

---

УДК 81'25:378.02

**Е.В. Аликина**

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ  
СЕМАНТОГРАФИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ**

Переводческая запись («переводческая семантография») рассматривается как технологическая составляющая профессионального мастерства и средство формирования профессионально значимых качеств личности переводчика. Описываются функции переводческой семантографии и концепция обучения, интегрированная во все этапы образовательного цикла.

Ключевые слова: *устный перевод, переводческая запись, переводческая семантография, педагогика перевода.*

Современное российское переводоведение, стремящееся к интеграции в мировое научное сообщество, безусловно, характеризуется рядом специфических черт, которые определяются традициями научных школ – с одной стороны и уникальностью национальной культуры исследовательских и образовательных процессов – с другой. В частности, проведенный нами наукометрический анализ 100 диссертационных работ, защищенных в России за период с 2003 года по 2012 год и так или иначе связанных с профессиональным образованием переводчиков, позволил выделить две группы направлений научного поиска. В первую группу, которую мы относим к национально-специфичной категории, входят работы, посвященные моделированию педагогических условий профессионального воспитания будущих переводчиков (например, развитие профессионально значимых качеств, формирование профессиональной культуры, ценностей и др.). Вторую группу, которую можно назвать общемировой или универсальной, формируют исследования, направленные на разработку дидактических моделей обучения переводу (например, формирование профессиональных компетенций, умений, навыков, использование образовательных технологий и др.). Совокупность всех тематик позволяет нам говорить о сложившемся в России за последнее десятилетие новом научном направлении – педагогике перевода как разновидности профессиональной педагогики.

В данной статье речь пойдет, на первый взгляд, о частном, техническом переводческом умении – владении переводческой записью для осуществления устного последовательного перевода.

Несмотря на атрибутивный характер записи по отношению к устному последовательному переводу, опросы показывают, что многие российские переводчики не пользуются записью либо прибегают к ней эпизодически, например для фиксации прецизионной информации. Объяснение этому видится в отсутствии специального переводческого образования у практикующих переводчиков либо в исключении из содержания обучения соответствующей дисциплины. Но даже если она ведется, обучение оказывается несистематичным, оторванным от практики перевода.

Однако мы постараемся показать, что за предложенным нами термином «переводческая семантография» кроется богатый педагогический потенциал не только для овладения техникой профессионального мастерства, но и для формирования профессиональной культуры, профессионального менталитета и профессиональных компетенций переводчика, другими словами, при определенных условиях переводческая семантография может выступать интегративным базисом данного процесса.

Начнем с определения. Переводческая семантография определяется нами как аналитико-синтетический процесс ментальной обработки и фиксации информации в процессе восприятия сколь угодно длительного отрезка речи в ситуации устного последовательного перевода с целью снятия нагрузки на оперативную память и создания программы порождения текста перевода.

Основываясь на положениях теории речевой деятельности [1], мы представляем переводческую семантографию как аналог внутренней программы порождения высказывания, что позволяет нам вести речь о *коммуникативной системе* записи. В отличие от «синтаксической записи», основанной на выделении позиций, закрепленных за членами предложения, порядок которых варьируется от языка к языку, «коммуникативная запись» предполагает фиксацию инварианта исходного сообщения, передача которого является конечной целью перевода. Данный инвариант выражен в тема-рематическом членении.

Как показывает переводческая и педагогическая практика, использование данной системы сокращает затраты ресурсов внимания, о которых пишет Д. Жиль [2; 3], поскольку, с одной стороны, происходит минимизация количества позиций для фиксации, а с другой – смещение цели записи с фиксации следов памяти от исходного сообщения к созданию программы порождения перевода, т.е. от ретроспективного характера к перспективному.

Одним из дискуссионных по отношению к записи вопросов является выбор языка, на котором вести запись (см. подробнее [4]). Исходя из того, что переводческая семантография направлена на фиксацию мыслей, а не слов, считаем, что она может быть сопоставлена с предметно-схемным смы-

словым кодом (по терминологии И.А. Зимней [5]), который не имеет конкретной языковой привязанности. Это означает, что мы обучаем будущих переводчиков записывать на том языке, на котором им удобно и рационально это делать в данной ситуации перевода за данную единицу времени. Именно поэтому в одной семантограмме присутствуют разные лингвокультурные кодовые элементы: интернациональные аббревиатуры, телескопические сокращения на родном и иностранном языках, арабские и римские цифры, латинские и греческие буквы, физические, математические, музыкальные символы, химические элементы, пиктографические знаки, абстрактные и предметные символы-концепты и т.п., – использование которых можно отнести к проявлениям мультилингвального языкового сознания переводчика. Таким образом, мы способствует формированию данного сознания.

Спектр функций переводческой семантографии можно подразделить на две группы:

1. Собственно переводческие функции, осуществляемые в момент перевода: мнемическая (запоминание исходного сообщения), концентрирующая (сосредоточение восприятия и внимания), программирующая (создание программы порождения переводного сообщения).

2. Сопутствующие функции, проявляющиеся вне переводческого процесса: валеологическая (снижение стресса), исследовательская (изучение текста-семантограммы как единственного материального продукта устного перевода) и, наконец, учебная.

Согласно разработанной нами методике интегративного формирования навыков и умений переводческой семантографии на протяжении всех этапов подготовки переводчиков мы рассматриваем ее средство обучения текстовосприятию и текстопорождению, что важно для любого вида перевода.

Как известно, устный последовательный перевод предполагает не только слуховое, но и, при условии применения семантографии, зрительное восприятие в момент прочтения текста записи при порождении перевода. Однако в учебной ситуации представляется крайне сложным обучение текстовому анализу исключительно на основе звучащей речи. Поэтому на начальном этапе необходимо сочетание действий одного порядка, в частности письменной фиксации и зрительного восприятия письменного текста, т.е. семантографии и чтения.

Мы полагаем, что фиксация информации, выделяемой в письменном тексте, может служить не только для совершенствования системы записи, но и для формирования более глубинных навыков и умений текстового анализа, характеризующих процесс понимания.

С этой целью мы используем переводческую семантографию как средство составления плана, а затем – конспекта письменного текста. В соответствии с принципами коммуникативной системы мы ориентируем обучающихся при составлении плана и конспекта на поиск и запись тема-рематической прогрессии.

Последовательность предъявления данных упражнений такова: сначала структура будущего текста-конспекта в виде тема-рематической цепочки задается преподавателем, и обучающимся необходимо ее наращивать, а затем они сами составляют подобные логико-тематические структуры в соответствии с содержанием текста. Таким образом, при обучении конспектированию средствами переводческой семантографии мы формируем профессионально значимые навыки и умения воспринимать, анализировать, компрессировать исходный текст. Именно точное и глубокое понимание в дальнейшем станет необходимым условием успешного перевода. Безусловно, что конспектированием не может ограничиться работа с текстом. Далее следует порождение вторичного текста, например в виде аннотации или изложения. Как показывает практика, при восстановлении текстов по семантограмме не бывает абсолютно совпадающих по форме выражения вариантов. Каждый создает свой текст, сохраняя в нем с помощью коммуникативной системы записи исходный инвариант. Это наглядным образом позволяет приблизить будущих переводчиков к пониманию сути переводческой деятельности в целом.

После работы с письменными текстами мы переходим к слуховому текстовосприятию, в ходе которого осуществляется анализ логико-тематической структуры исходного сообщения для дальнейшего ее отражения в семантограмме. В качестве форм учебных заданий при устном восприятии текста мы используем диктанты и конспекты.

Диктант с выделением опорных пунктов предполагает, что в процессе аудирования преподаватель интонационно выделяет опорные слова, которые должны быть записаны посредством переводческой семантографии. Постепенно интонационное выделение опорных пунктов нейтрализуется.

Для целенаправленного обучения выделению темы и ремы при слуховом однократном предъявлении текста практикуются задания в форме диктанта с подстановками. Он заключается в том, что при прослушивании текста необходимо записать все ремы (темы) текста, тогда как темы (ремы) изначально заданы. Архитектоника тема-рематических цепочек может иметь разнообразный вид и усложняться с увеличением объема текста.

Представляется также возможным использование в ходе обучения диктанта с трансформациями. Упражнения в трансформации могут быть направлены на изменение порядка слов, замену залога, наконец, компрессию текста, предъявляемого на слух. В момент предъявления текста возможно сначала предложить студентам вариант семантограммы, выполненный без каких-либо трансформаций, но с маркировкой тех мест, где они могут быть произведены. Далее пометки должны сниматься, а зрительная опора исключаться.

Следующий этап посвящен обучению устному текстопорождению на основе семантограмм. Как и на предыдущих этапах, перевод исключается, все задания выполняются исключительно в рамках одного языка (родного или

иностранного). При этом использование семантограммы осуществляется в двух формах: в виде плана и тезисов будущего монологического высказывания. Так, всем студентам задается план выступления в виде набора тем. Задача заключается в пошаговой релативизации при развертывании устного текста.

В случае с тезисами тема высказывания является «сквозной», а заданными элементами являются ремы. Развертывание высказывания на основе тезисов предполагает раскрытие одной и той же темы разными доводами, аргументами, иллюстрациями и т.д.

Следует заметить, что семантограмма может служить основой порождения не только собственного монологического высказывания, но и опорой для пересказа (т.е. вторичного порождения) на исходном языке текста, воспринимаемого визуально либо на слух. На данном этапе суть упражнений может быть сведена к следующему: преподаватель задает зафиксированные с помощью приемов переводческой семантографии темы (для плана) либо ремы (для тезисов), на основании которых обучающиеся составляют монологическое высказывание с учетом основного закона текстопорождения – каждое последующее предложение текста включает в себя содержательно все предыдущие. Далее учащиеся самостоятельно составляют и оформляют согласно правилам переводческой семантографии план или тезисы своего выступления (монолога, пересказа) и представляют развернутое высказывание в рамках заданной ситуации. Таким образом, переводческая семантография становится эффективным инструментом организации информации в процессе устного текстопорождения.

В дальнейшем применение переводческой семантографии осуществляется в ситуации перевода. При этом сначала исходный текст предьявляется в письменном виде, а на продвинутых этапах – на слух.

Таким образом, мы видим, что учебная функция переводческой семантографии при подготовке будущих переводчиков чрезвычайно важна, поскольку ее интегративное использование в качестве средства учения, начиная с первых, «допереводческих» этапов профессиональной подготовки, обеспечивает ориентацию всего цикла обучения на два глобальных процесса, описывающих путь от аналитического текстовосприятия к синтетическому текстопорождению, что, в конечном счете, и обеспечивает успешность переводческой деятельности. Помимо этого, овладение и использование переводческой семантографии будет способствовать развитию таких профессионально значимых качеств, как когнитивная гибкость, креативность, свобода и разнообразие в мыслительных операциях, легкость кодовых переключений, рациональное распределение ресурсов внимания, которые в совокупности определяют специфику особым образом организованного языкового сознания переводчика как профессионального мультилингва.

## Список литературы

1. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969.
2. Gile D. Basic concepts and models for interpreter and translator training. – Amsterdam: John Benjamins translation library, 1995.
3. Gile D. Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive – une expérience – démonstration de sensibilisation // Meta. – 1991. – 36 (2–3). – P. 431–439.
4. Аликина Е.В. Переводческая семантография в последовательном переводе: проблема выбора языка записи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7–2. – С. 22–24.
5. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001.

Получено 20.03.2013

**E.V. Alikina**

## **PEDAGOGIC POTENTIAL OF INTERPRETING SEMANTOGRAPHY IN INTERPRETER TRAINING**

Note-taking in consecutive interpreting ('interpreting semantography') is regarded as the operational component of professionalism and means of forming professionally valuable qualities of translations identity. The functions of interpreting semantography are described. A teaching approach implying integration into all stages of the educational cycle is outlined.

Keywords: *interpreting, note-taking, interpreting semantography, interpreter training.*

**З.Д. Асратян**

Набережночелнинский институт  
социально-педагогических технологий и ресурсов

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ  
АСПЕКТЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Анализируются прагматические аспекты инаугурационных речей американского президента. Особое внимание уделяется функции воздействия.

Ключевые слова: *речевые акты, коммуникация, адресат, эмотивность, стилистические приемы.*

В литературоведении очень распространен анализ персонажей через их речевые характеристики. В лингвистике речевые акты рассматриваются при анализе коммуникативной функции языка, которая обусловлена как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами [1]. Лингвистические аспекты коммуникации предполагают наличие коммуникантов (говорящий – слушающий/ие), участвующих в речевых актах и, с одной стороны, порождающих высказывания (тексты), а с другой стороны – интерпретирующих эти высказывания. К экстралингвистическим факторам относятся пресуппозиция, ситуация общения, международная и национальная традиция.

Таким образом, очевидно, что речевые акты характеризуют как говорящего, так и слушающего. В данной статье ставится задача проанализировать публичные речевые акты обращений американского политика – президента государства – к своему народу.

Принимая во внимание тот факт, что публичные выступления руководителей стран готовятся при участии большой команды помощников, можно говорить как об индивидуальных характеристиках говорящего, так и об общих характеристиках властных структур, таких как декларируемые ценности и отношение к своему народу. Кроме того, эти речевые акты характеризуют и слушающих, ибо ставят своей целью определенным образом воздействовать на слушающих, и, следовательно, должны учитывать их ценностную парадигму и ожидания. Представляется, что инаугурационные обращения президентов к своим согражданам в значительной степени учитывают эти моменты.

Инаугурационная речь Б. Обамы 2013 года короче его предыдущего инаугурационного обращения 2009 года. Это можно объяснить тем, что именно в первом обращении президент наиболее полно обозначил те ценности и приоритеты, которые он исповедует, и полагает, что его народ их разделяет. В связи с этим мы подробно рассмотрим именно его первую инаугурационную речь.

Речь Б. Обамы очень эмоциональна. Причем ее эмоциональность не только содержательная, но и структурная. Так, оратор активно использует синтаксический параллелизм, который почти всегда сопровождается лексическими повторами, например:

*Homes have been lost, jobs shed, businesses shuttered.*

*They are serious and they are many (challenges).*

*But those values upon which our success depends – honesty and hard work, courage and fair play, tolerance and curiosity, loyalty and patriotism – these things are old.*

*... all are equal, all are free, and all deserve a chance to pursue their full measure of happiness [2].*

Повторы задают ритм, передавая живое, пульсирующее чувство. Эта эмоциональность направлена на то, чтобы как можно нагляднее донести свои представления, идеалы, приоритеты до слушающих. При этом предполагается, что слушающие разделяют эти взгляды. Этой же цели служат инверсионные конструкции, которые выделяют наиболее значимые идеи, например:

*For us, they packed up their few worldly possessions and traveled across oceans in search of a new life. For us, they toiled in sweatshops, and settled the West, endured the lash of the whip, and plowed the hard earth. For us, they fought and died in places like Concord and Gettysburg, Normandy and Khe Sahn.*

Основные идеи четко сформулированы и красочно оформлены часто с использованием различных стилистических приемов, например:

*Our challenges may be new. The instruments with which we meet them may be new. **But those values upon which our success depends – honesty and hard work, courage and fair play, tolerance and curiosity, loyalty and patriotism – these things are old** (выделено нами).*

Так, в данном заявлении присутствуют и параллелизм, и эпифора, и антитеза.

Другая мысль подчеркивается трехкратным повторением однокоренного слова, принадлежащего к разным морфологическим классам, например:

*The nation cannot prosper long when it favors only the prosperous. The success of our economy has always depended not just on the size of our gross domestic product, but on the reach of our prosperity, on the ability to extend opportunity to every willing heart – not out of charity, but because it is the surest route to our common good [2].*

Б. Обама практически не говорит от первого лица единственного числа. На протяжении всей своей речи он только трижды употребляет местоимение *I*:

*My fellow citizens: I stand here today...*

*I thank President Bush...*

*Today I say to you that the challenges we face are real [2].*



При этом его «I» абсолютно не персонифицировано, это скорее разговорный штамп. Президент не отделяет себя от своего народа, поэтому он говорит от первого лица множественного числа: *we, us, our*:

*On this day, we gather because we have chosen hope over fear, unity of purpose over conflict and discord.*

*We'll restore science to its rightful place, and wield technology's wonders to raise health care's quality and lower its cost. We will harness the sun and the winds and the soil to fuel our cars and run our factories. And we will transform our schools and colleges and universities to meet the demands of a new age [2].*

Это единение с народом подчеркнуто параллелизмом синтаксических конструкций, анафорой и полисиндетоном, что многократно усиливает эмоциональный эффект.

Оратор постоянно обращается к идеям и словам отцов – основателей Американской конституции, используя все возможные риторические и стилистические приемы, чтобы усилить функцию воздействия своих слов. Однако он только декларирует эти идеи, ценности и приоритеты, не обозначая способы их реализации. Но, похоже, американскому народу это и не нужно. Американцы хотят услышать и слышат, какие они замечательные, как много достигли, как много еще достигнуто и какой прекрасный пример являют всем другим народам.

При этом очевидно, что большинство американцев разделяют идеи своего президента. Более того, их готовы признать и противники Б. Обамы на выборах. В этом проявляется единство американского народа.

Вторая инаугурационная речь Б. Обамы еще менее конкретна. Она практически вся сводится к подтверждению прежних ценностей, т.е. приверженности американской конституции:

*Each time we gather to inaugurate a president, we bear witness to the enduring strength of our Constitution [3].*

Справедливости ради стоит отметить, что у американцев действительно есть повод гордиться не только своей конституцией, но и ее соблюдением в Америке, что и подчеркивает президент:

*What makes us exceptional – what makes us American – is our allegiance to an idea, articulated in a declaration made more than two centuries ago:*

*“We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable rights, that among these are Life, Liberty, and the pursuit of Happiness” [3].*

И опять Б. Обама говорит от имени всего американского народа, употребляя местоимение *we (мы)*. И даже когда он говорит от своего имени, он подчеркивает единство со своим народом:

*My oath is not so different from the pledge we all make to the flag that waves above and that fills our hearts with pride [3].*

Таким образом, речевые акты президента обращены к американскому обществу, в котором приняты внешние атрибуты национального единства и видимые признаки гордости своей Конституцией.

### **Список литературы**

1. Демьянков В.З. Теория речевых актов в контексте современной лингвистической литературы: обзор направлений // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 223–235.
2. President Barack Obama's Inaugural Address [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.whitehouse.gov/blog/inaugural-address> (дата обращения: 14.03.2013).
3. President Obama's Second Inaugural Address [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.realclearpolitics.com/articles/2013/01/21/president\\_obamas\\_second\\_inaugural\\_address\\_116745.html](http://www.realclearpolitics.com/articles/2013/01/21/president_obamas_second_inaugural_address_116745.html) (дата обращения: 30.04.2013).

Получено 20.03.2013

**Z.D. Asratyan**

## **LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC ASPECTS OF POLITICAL DISCOURS**

The article represents pragmatic analysis of inauguration speeches of American President. Special attention is paid to their illocutionary aspects.

Keywords: *speech acts, communication, addressee, emotiveness, stylistic devices.*

**И.Ю. Афанасьева, И.В. Извольская**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», г. Москва

## **МОДЕЛЬ К. ЮНГА И СОВРЕМЕННЫЕ СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ**

Рассматривается теория типов Карла Густава Юнга, которая может служить теоретической основой при выборе наиболее эффективного стиля обучения. В статье приводятся основные шкалы стилей обучения и современные модели обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: *стиль, обучение, характеристика, личность, модель, студент, иностранные языки.*

В настоящее время в свете реформы образования и повышенного внимания к эффективности преподавания представляется актуальным рассмотрение такого направления методики преподавания иностранных языков, как стили обучения. Индивидуальными стилями обучения принято называть способы, при помощи которых человек получает, обрабатывает и хранит информацию. Известно, что студенты имеют различные сильные стороны и предпочтения. Одни охотно работают с конкретной информацией, другие – с абстрактной теорией, одни лучше усваивают новое в виде рисунков, диаграмм, таблиц, другие – в виде словесных описаний. С другой стороны, преподаватель тоже обладает собственным обучающим стилем, и здесь уже можно говорить о стилях преподавания. Несоответствия, возникающие между познавательными стилями студентов в языковом классе и стилем преподавания, негативно отражаются на качестве обучения и отношении к учебе в целом.

Прежде всего, представляется целесообразным кратко остановиться на теории типов Карла Густава Юнга, которая служит теоретической основой современных исследований индивидуальных характеристик личности, в том числе относящихся и к процессу обучения. Также необходимо рассмотреть несколько шкал стилей обучения, применимых к преподаванию иностранных языков, и современные модели обучения, использующие данные стили и, в той или иной степени, опирающиеся на модель типов Юнга.

Концепция стиля была и является основным инструментом создания типологий индивидуальности, а значит, и инструментом понимания, чем каждый человек похож на других и какой стиль обучения для него является наиболее приемлемым.

Одну из основополагающих теорий психологических типов, опирающуюся на установки и функции человеческой психики, создал К.Г. Юнг. В своей работе «Психологические типы» Юнг выделил экстравертированные, ориентированные на внешний мир, и интровертированные, ориентированные на свой внутренний мир, типы. Исследуя эти две группы, Юнг выявил внутри

них большие отличия, которые можно охарактеризовать двумя парами признаков, названных им «психическими функциями». Это мыслительная, чувствующая, ощущающая и интуитивная функции. В психике любого человека одна из функций безусловно преобладает; соответственно в дополнение к экстраверсии – интроверсии Юнг выделяет типы: мыслительный, чувствующий, ощущающий и интуитивный.

Типы, у которых ведущей функцией является мыслительная или чувствующая, Юнг назвал «рациональными или рассудительными, потому что они характеризуются первенством разумно рассуждающей функции... Рассудочность сознательного руководства жизнью обоих типов означает сознательное исключение случайного и несоответствующего разуму... Не абсолютная сила ощущений, например, является решающей для мотивировки поступка, но суждение» [1, с. 273]. Ощущающему же и интуитивному типу Юнг дает следующую характеристику: «Я называю оба эти типа иррациональными на том основании, что все их действия основаны не на суждении разума, а на абсолютной силе восприятия... Но было бы совершенно неправильно понимать эти типы как «неразумные» только потому, что они суждение ставят ниже восприятия. Они просто в высокой степени эмпиричны, они основываются исключительно на опыте, даже в такой степени исключительно, что их суждение по большей части не может идти в ногу с их опытом» [1, с. 280].

Таким образом, Юнг выделил четыре пары дихотомических признаков, комбинация которых дает 16 типов личности, иначе говоря, строго организованную по дихотомическим признакам Модель Юнга.

Взяв за основу теорию типов Юнга, американские ученые Изабель Майерс и Кэтрин Бриггс разработали тест определения типов – The Myers-Briggs Type Indicator (МВТИ). В настоящее время МВТИ широко распространен в США. Ниже представлены типы личности по МВТИ.

экстравертированный мыслительный сенсорный судящий	экстравертированный чувствующий сенсорный судящий	экстравертированный мыслительный интуитивный судящий	экстравертированный чувствующий интуитивный судящий
экстравертированный сенсорный думающий воспринимающий	экстравертированный сенсорный чувствующий воспринимающий	экстравертированный интуитивный думающий воспринимающий	экстравертированный интуитивный чувствующий воспринимающий
интровертированный думающий сенсорный судящий	интровертированный чувствующий сенсорный судящий	интровертированный думающий интуитивный судящий	интровертированный чувствующий интуитивный судящий
интровертированный сенсорный думающий воспринимающий	интровертированный сенсорный чувствующий воспринимающий	интровертированный интуитивный думающий воспринимающий	интровертированный интуитивный чувствующий воспринимающий

На постсоветском пространстве возникла и развивается соционика, также использующая типологию Юнга. Тип личности в соционике имеет две группы характеристик, не связанных друг с другом: темперамент (динамические характеристики – экстраверсия / интроверсия) и установка на вид деятельности (логика / этика и сенсорика / интуиция).

Юнгианская теория типов находит отклик в работах современных ученых, исследующих индивидуальные стили обучения, в первую очередь педагогов, психологов, методистов.

Выделяемые группы противоположных признаков могут напрямую апеллировать к Юнгу и MBTI, другие, на первый взгляд, не связаны с юнговской теорией. Исследователями разработаны модели стилей обучения, которые предлагают комплексный подход к обучению группы, учитывающий различные индивидуальные познавательные стили.

Весьма интересно остановиться на тех актуальных стилях и моделях обучения, которые наиболее отчетливо подтверждаются теорией типов Юнга. С другой стороны, нельзя не упомянуть и другие валидные дихотомичные признаки, являющиеся частью предложенных моделей, но пока еще не нашедшие отражения в структуре 16 типов. Представляется, что дальнейшее исследование этих признаков и их связи с теорией Юнга, а также построение модели, учитывающей отличия всех 16 типов, являются важными задачами, стоящими перед учеными.

Дихотомические признаки стилей обучения, хотя и представляют противоположные полюса шкал, не являются взаимоисключающими. Интенсивность выраженности признака может быть сильной, средней, малой. Тем не менее человек отдает предпочтение тому или иному стилю и обучается наиболее эффективно в соответствии с ним.

#### ***Экстраверты и интроверты***

Студенты-*экстраверты* предпочитают активно усваивать информацию – обсуждать, объяснять, экспериментировать. Они с удовольствием участвуют в дискуссиях, разыгрывают диалоги, выполняют командные упражнения.

Студенты-*интроверты* лучше усваивают новый материал, когда у них есть возможность его обдумать. Короткие письменные упражнения, формулирование вопросов помогут таким студентам интроспективно усвоить информацию во время урока. Они предпочитают работать индивидуально или в паре.

Работа в небольших группах (по 3–4 человека) может быть исключительно полезной и для *экстравертов*, и для *интровертов*. Она дает возможность задействовать всех учащихся, а не только тех, которые всегда активны в классе. Наш опыт показывает, что такого рода активность нарушает монотонность занятия и позволяет поддерживать внимание в течение всего урока.

Дихотомия экстраверсия – интроверсия из MBTI описывает активных – рефлексивных учащихся в «Эмпирической модели обучения Дэвида Колба» [2] и модели Ричарда Фелдера и Линды Сильверман [3].

### ***Сенсорики и интуиты***

Студенты-сенсорики практичны, думают конкретно, предпочитают факты и наблюдения, видят детали. *Сенсорики* решают проблемы, используя устоявшиеся процедуры, не возражают против рутинной, подразумевающей многочисленные повторы работы, широко используют заучивание наизусть как стратегию обучения. Они более внимательные, но вместе с тем более медлительные.

Студенты-интуиты обладают хорошим воображением, думают абстрактно, предлагают новые идеи, ориентированы на концепции, принципы и теории, умеют выделять суть и видеть целое. *Интуиты* любят разнообразие в работе, устают от монотонности. Они хорошо улавливают концепцию и исключения из правил. *Интуиты* более быстрые, чем *сенсорики*, но менее внимательные.

Протестировать силу предпочтения интуиция / сенсорика можно, обратившись к тесту МВТІ. Понятия сенсорный / интуитивный из МВТІ заимствованы Фелдером и Сильверман в их модели [3] и могут быть соотнесены с конкретным / абстрактным измерением Колба [2].

Исследование отличий *сенсорики* и *интуитов* при изучении иностранных языков проводилось Мадлен Эрманн и Ребеккой Оксфорд в работе «Стили и стратегии изучения иностранных языков взрослых в условиях интенсивного обучения» [4].

### ***Думающие и чувствующие***

*Думающие* студенты ориентируются на факты и объективные законы, хорошо видят причинно-следственные связи, могут предсказывать логические последствия тех или иных действий. Они беспристрастны и аналитичны при принятии решений.

*Чувствующие* студенты ориентируются на эмоции, свое личное восприятие, отношения с другими людьми. Они легко определяют настроения и могут влиять на эмоциональную атмосферу в классе, чувствуют психологическую дистанцию и умеют устанавливать свою собственную. При принятии решений они ориентируются на свои чувства, и их волнует, как их решения отразятся на других людях.

В обстановке языкового обучения чрезвычайно важен баланс между тем, к кому и как обращается преподаватель: *думающие* создадут рабочую атмосферу, а *чувствующие* позаботятся о ее непосредственности и эмоциональном комфорте.

Данная дихотомия может быть прослежена в модели Колба и соответствует противоположным способам преобразования опыта – рефлексивное наблюдение и активное экспериментирование.

### ***Рационалы и иррационалы (судящие и воспринимающие)***

*Рационалы* любят определенность и ясность, считают правила комфортными, строят планы и придерживаются их. Такие студенты более серьезными, строят планы и придерживаются их. Такие студенты более серьезными,

езны и последовательны, рассматривают обучение как набор задач, которые необходимо выполнить.

*Иррационалы* любят гибкость и спонтанность, откладывают принятие решений, чтобы собрать как можно больше информации, считают правила ограничивающими, любят адаптироваться и приспосабливаться к переменам. Их отношение к учебе не такое серьезное, как у *рационалов*, и они больше воспринимают ее как игру. При обучении иностранному языку нужно так группировать студентов для выполнения заданий, чтобы в каждой были представлены оба типа учащихся. Тогда *рационалы* позаботятся о том, чтобы задание было выполнено, а *иррационалы* привнесут в выполнение игровой элемент.

### ***Визуальные и вербальные***

*Визуальные* студенты предпочитают визуальную подачу материала, например рисунки, диаграммы, графики, фильмы и т.д. Если *визуальным* студентам объяснить правило, не подкрепив его графической схемой или рисунком, они могут не усвоить его.

*Вербальные* студенты предпочитают устные и письменные объяснения, иначе говоря, словесные описания, а не изображения.

Отличие визуально-вербальной и визуально-аудиальной классификаций состоит в том, что при чтении прозы человек больше видит зрительные образы (визуально-аудиальный контраст) или слышит внутреннюю речь (визуально-вербальный).

Большинство людей лучше воспринимают и усваивают информацию визуально, а не вербально или аудиально, в то время как большинство языковых заданий вербальное.

Вышеупомянутые исследования Р. Оксфорд и М. Эрманн [4] демонстрируют, что чтение следует относить к визуальной категории. Конечно, *визуальные* студенты будут лучше усваивать материал, если они будут видеть и слышать слова изучаемого языка, что также верно для аудиальных студентов: представление материала различными способами улучшает восприятие и усвоение. Задача, которая стоит перед преподавателем, – максимально дополнить вербальное представление материала *невербальным*, например для лучшего запоминания слов показывать фотографии, рисунки, комиксы, а для усвоения произношения и устной речи использовать фильмы и видеозаписи.

### ***Поэтаные и глобальные***

*Поэтаные* мыслят линейно, пошагово усваивают информацию.

*Глобальные* мыслят целостно, усваивают информацию скачкообразно и большими кусками. Они могут овладеть тонкостями предмета, только если понимают, как представляемый материал соотносится с тем, что они уже знали и изучали ранее. К сожалению, очень мало преподавателей регулярно предос-

тавляют студентам возможность провести такой анализ. В связи с этим студентам с сильно выраженным признаком *глобальные* могут отставать по результатам проверок домашних заданий и тестов до тех пор, пока они не охватят полную картину изучаемой темы. Далее они могут опережать *поэтапных* студентов, видя взаимосвязи, которые ускользают от внимания последних.

Признак *поэтапные – глобальные* имеет многочисленные аналоги. Студенты, которые характеризуются как *поэтапные*, также определяются как левополушарные, детальные, аналитичные и аудиально-последовательные, а студенты с глобальными чертами стиля обучения считаются правополушарными, холистичными, иерархичными и визуально-пространственными. Джаганат Дас в работе «Одновременный и последовательный синтез: альтернативная модель когнитивных способностей» [5] приводит результаты исследования когнитивного процесса, где представляет две схемы кодирования информации: последовательное кодирование, в котором информация организуется поэтапно, и одновременное кодирование, где отдельные блоки информации синтезируются в квазипространственную относительную систему (глобально).

Что касается ортогональности четырех измерений, логично предположить наличие относительной корреляции между шкалами *ощущающие – интуитивные* и *поэтапные – глобальные*. *Поэтапные* студенты, которые усваивают информацию логически связанными кусками, могут быть и *сенсориками* и *интуитами*, но *глобальные* студенты, чье мышление, по всей видимости, нелинейно, представляются больше *интуитами*, нежели *сенсориками*. Поддерживая это предположение в контексте MBTI, Гордон Лоренс высказывает мнение, что сенсорные и интуитивные рационалы должны быть поэтапными, а интуитивные иррационалы должны быть более глобальными [6, с. 51].

### ***Индуктивные и дедуктивные***

*Индуктивные* мыслят от частного (наблюдения, вычисления, данные) к общему (правила, законы, теории). Дедуктивный процесс протекает в обратном направлении. При индуктивном представлении материала преподаватель приводит частный случай и выводит принцип, а при дедуктивном сначала дается аксиома, принцип или правило, а потом делаются выводы.

Говоря об изучении иностранных языков, Фелдер и Хенрикес предполагают, что «отличие между индукцией и дедукцией сходно отличию между освоением и изучением языка. Освоить язык означает постепенно овладеть им, получая возможность общаться на изучаемом языке, не обязательно знакомясь с правилами» [7, с. 26]. Человек впитывает информацию в своем темпе, увеличивая каждый день свою способность понимать, хранить и использовать в речи. В процессе человек приобретает способность изменять страте-



гии, делать предположения о системе изучаемого языка, формулировать и тестировать правила, придерживаться их или нарушать. Это и есть овладение языком от частного к общему, процесс, протекающий большей частью бессознательно, и это индуктивный процесс.

С другой стороны, изучение языка – сознательный процесс, который включает формальное изучение синтаксических и семантических правил, практику и искоренение ошибок. Течение процесса обучения от общего к частному характеризует его как дедуктивный процесс.

Существуют три методологических подхода, которые иллюстрируют дедуктивный и индуктивный стили. Во-первых, это грамматический перевод, берущий начало в преподавании греческого и латыни и процветавший в Европе на протяжении многих веков. Он подразумевает перевод литературных текстов и объяснение правил и грамматики на родном языке студента. И это дедуктивный метод. Более поздний подход – это прямой метод, в котором занятия проводятся только на изучаемом языке, грамматике уделяется второстепенная роль по отношению к устной речи. Это почти полностью индуктивный метод.

Третий метод – аудио-оральный, в котором язык рассматривается как набор клише, а лексика играет второстепенную роль. На этот метод оказала влияние бихевиоральная психология и структурная лингвистика. Студенты учат язык, повторяя структурные образцы, доводя их до автоматизма. Этот подход – комбинация индуктивного стиля (овладение вербальными навыками) и дедуктивного (навыки чтения и письма).

Компетентное владение языком включает в себя оба аспекта: освоить – индуктивный процесс – достигнуть беглости речи и выучить – дедуктивный процесс – овладеть грамотным письмом. Эти процессы не противоположны, а дополняют друг друга.

В настоящее время хорошо известны модели стилей обучения, в основе которых лежит комбинация тех или иных стилей, упомянутых выше.

Мы остановимся на трех из них, как наиболее распространенных в среде языкового обучения. Это по порядку их появления – Эмпирическая модель обучения Колба [2], Модель 4МАТ Бернис Маккарти [9] и модель Фелдера – Сильверманн [3].

Преподавателями иностранных языков широко используется Эмпирическая модель обучения Колба (рис. 1). Она представляет собой две диалектически противоположные модели овладения знаниями – конкретный опыт (КО) и абстрактная концептуализация (АК) (дихотомия сенсорика – интуиция по МВТИ), а также две противоположные модели преобразования опыта – рефлексивное наблюдение (РН) и активное экспериментирование (АЭ) (дихотомия думающий – чувствующий по МВТИ).

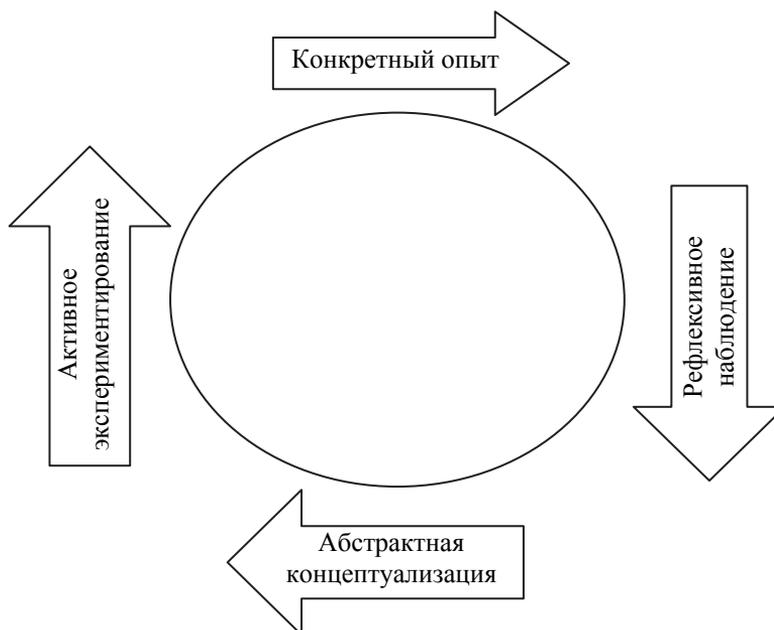


Рис. 1. Эмпирическая модель обучения Колба

Согласно модели Колба существует 4 стиля обучения:

1) *дивергирующий* (доминирующие способности КО и РН) – люди, которым присущ этот стиль обучения, лучше видят конкретные ситуации с разных точек зрения, генерируют идеи, имеют обширные культурные интересы и любят собирать информацию. Они интересуются людьми, обладают развитым воображением, эмоциональны и предпочитают работать в группе;

2) *ассимилирующий* (доминирующие способности РН и АК) – этому стилю обучения соответствуют люди, которые могут работать с большими объемами информации, упорядочивая ее логически. Их больше интересуют идеи и абстрактные концепции, для них важнее логическая стройность теорий, чем их практическое применение. Этот стиль обучения наиболее научный;

3) *конвергирующий* (доминирующие способности АК и АЭ). Людям с этим стилем присуще нахождение практического применения теоретическим идеям, они обладают способностью решать проблемы и принимать решения, предпочитают технические задачи и проблемы, а не социальные и межличностные. В обучении они предпочитают практические эксперименты, лабораторные задания;

4) *аккомодирующий* (доминирующие способности АЭ и КО). Люди с аккомодирующим стилем обучения способны обучаться на конкретном опыте, любят воплощать в жизнь планы и участвовать в новых проектах. Они больше доверяют чувствам, чем логическому анализу. В обучении любят совместно выполнять задания, достигать целей, решать практические задачи.

Рассмотрим теперь модель 4МАТ Маккарти (рис. 2) [8]. В основе этой модели комбинация метафоры Пола Торранса о полушарности мозга [9] и модели когнитивных стилей Колба [2].

Согласно данной модели существует 4 стиля обучения, в каждом из которых поднимается свой вопрос и имеются свои сильные стороны в процессе обучения.

1-й тип – конкретно-случайный – хочет знать, «Почему» он должен изучать это.

2-й тип – абстрактно-последовательный – хочет знать, «Что» изучать.

3-й тип – конкретно-последовательный – хочет знать, «Как» применять изучаемое.

4-й тип – абстрактно-случайный – спрашивает «Если» это верно, как я могу это изменить, чтобы применять.

В каждом из стилей есть левополушарные и правополушарные студенты. Левополушарные более логичны, рациональны, последовательны и вербальны.

Правополушарные более интуитивны, эмоциональны, холистичны.



Рис. 2. Стили обучения по Маккарти

И наконец, хотелось бы остановиться на модели стилей обучения, которая была разработана Фелдером совместно с Сильверман [3] и изначально была создана для преподавателей технических вузов, а затем применялась при обучении широкому кругу дисциплин. В данной модели стиль обучения определяется как ответ на следующие 5 вопросов:

1. Какого типа информацию студент предпочитает воспринимать (сенсорная, осязательная, осязательная, озарения)?

2. С помощью какой модальности сенсорная информация наиболее эффективно воспринимается: визуальной (картинки, диаграммы, графики) или вербальной (звук, устная и письменная речь, формулы)?

3. Какой способ организации информации наиболее предпочтителен для студента: индуктивный (даны факты и наблюдения, принципы выводятся) или дедуктивный (даны принципы, оцениваются следствия)?

4. Как студент предпочитает обрабатывать информацию: активно принимая участие или рефлексивно – размышляя?

5. Как студент приходит к пониманию: поэтапно, последовательно или глобально, холистично?

Учет стилей обучения в преподавании иностранных языков может значительно усилить академические успехи, мотивацию студентов, в том числе изучающих иностранный язык. Конечно, это не означает, что учащиеся должны выполнять только предпочтительные для них виды заданий, но работать и с теми, которые в меньшей степени подходят им. Однако стресс, фрустрация и выгорание могут возникнуть, если студенты в течение длительного времени обучаются не в соответствии с предпочтительным для них стилем.

Чем больше ученые узнают об индивидуальных различиях учащихся в XXI веке, тем сложнее становится поле исследований. То, что ранее считалось унитарными характеристиками, например, языковые способности, на поверку оказалось сложным сочетанием разных факторов. Мы также начинаем осознавать, что существует множество разных путей, которые приводят нас к пониманию того, как мы работаем, и как студенты, и как преподаватели, и насколько мы похожи и как отличаемся друг от друга.

В связи с этим необходим глобальный, структурный подход, в основе которого может выступать теория типов Юнга, и который объединил бы все имеющиеся на настоящий момент изыскания. Только тогда будет возможно полностью раскрыть вопросы, связанные с тем, как человек учит иностранные языки, как добивается успехов в их изучении, и как, отличаясь от других по стилю, тем не менее преуспевает только своим, ни на кого не похожим путем.

### **Список литературы**

1. Юнг К.Г. Психологические типы. – М.: Прогресс-Универс, 1955.
2. Kolb D. *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. – Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
3. Felder R.M., Silverman L.K. *Learning and Teaching Styles in Engineering Education // Engineering Education*. – 1988. – No. 78 (7). – P. 674–681.

4. Ehrman M., Oxford R. Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive training Setting // The modern language Journal. – 1990. – No. 74 (3). – P. 311–327.
5. Das, J.P., Kirby, J.R., & Jarman R.F. Simultaneous and Successive Syntheses: An alternative Model for Cognitive Abilities // Psychological Bulletin. – 1975. – No. 82 (1). – P. 82–103.
6. Lawrence G. People Types and Tiger Stripes: a Practical Guide to Learning Styles. – Gainesville, Florida: Centre for Applications of Psychological Types, 3<sup>rd</sup> Edition, 1993.
7. Felder R.M., Henriques E.R. Learning and Teaching styles in Second and Foreign Language Education // Foreign Language Annals. – 1995. – No. 28 (1). – P. 21–31.
8. McCarthy B. The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right / Left Mode Techniques. – Excel, Barrington, Illinois, 1980.
9. Torrance E.P., Reynolds C.R., Riegel T.R., Ball O.E. Your Style of Learning and Thinking (SOLAT). Forms A and B. – Gifted Child Quarterly. – 1977. – No. 21. – P. 564–573.

Получено 20.03.2013

**I.Yu. Afanasieva, I.V. Izvolskaya**

## **C. JUNG'S MODEL AND THE MODERN TEACHING STYLES**

The article considers briefly the theory of types, developed by C.G. Jung, that could serve as a theoretical basis for determining the most efficient learning style. The article also touches upon the basic scales of learning styles and their applicability in modern models of teaching foreign languages.

Keywords: *learning, teaching, style, personality, student, theory, type.*

Ю.Ю. Дуброва

Московский государственный лингвистический университет

## СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ В ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ

Автор выявляет некоторые особенности военного дискурса, исследует структуру многокомпонентных терминов, характер их членимости, тип многокомпонентных связей, акцентирует специфику значений терминов в военном дискурсе.

Ключевые слова: *военный дискурс, институциональный дискурс, многокомпонентные термины, терминологические словосочетания, атрибутивные конструкции, контекст.*

Развивая идеи Фердинанда де Соссюра, постструктуралисты отвергают понимание языка как «замкнутого целого» (Ф. де Соссюр) [1, с. 35] и отстаивают точку зрения, согласно которой значения знаков могут изменять свое значение в соответствии с контекстом использования [2, с. 33]. С развитием антропоцентрической парадигмы исследователи обращаются к «“внешним” компонентам коммуникативной ситуации, значимым для порождения речи, и “внутренним” (психическим, когнитивным) факторам, влияющим на языковую компетенцию» [3, с. 400], что приводит к акцентированию понятия *дискурса*.

Если изначально в лингвистике текста под дискурсом понимался связный текст, «последовательность связанных и согласованных предложений» [4, с. 35], то впоследствии дискурс трактуется как «сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [4, с. 8], а «слово развивает/приобретает свое значение только в связи предложений и текстов в конкретных переживаемых ситуациях» [5, с. 94].

Дискурс понимается и как упорядоченная совокупность фиксированных значений (*moments* – моменты) [2, с. 33], получаемых в результате речевых практик, при этом все другие возможные значения (*elements* – элементы) исключаются в данном контексте.

Значения стабилизируются вокруг центрального понятия [6, с. 37]. Таким образом, только выход за пределы самой единицы как компонента имманентной системы в ее дискурсивное окружение может предоставить исчерпывающее объяснение ее двусмысленности, диффузности семантики и частой непредсказуемости семантических приращений [7, с. 206].

Т.А. ван Дейк определяет контекст как существенные и необходимые условия для успешной реализации коммуникации, подчеркивая его динамичный характер [8, с. 191].

Принимая во внимание, что «речевые акты являются составной частью социального взаимодействия» [4, с. 22], можно выделить определенные характеристики социальных контекстов (на основании противопоставлений *личное – общественное; институциональное/формальное – неформальное*) и их участников (социальные роли, возрастные категории, отношения и т.д.), которые «задают возможные действия участников социального взаимодействия в тех или иных ситуациях» [4, с. 23].

Дискурс, который разворачивается в учреждениях определенного социального института между коммуникантами, выступающими в своих профессиональных социальных ролях, Т.А. ван Дейк определяет как институциональный [9, с. 20].

Военный дискурс относится к институциональному (статусно-ориентированному) типу дискурса.

Специфика институционального дискурса зависит от типа общественного института. Г. Кресс отмечает, что члены определенного социального института говорят на «особом» языке, т.е. используют общую для всей группы терминологию, синтаксические и грамматические конструкции, кроме того, для данного института, как правило, характерен определенный набор типичных текстов, отражающих типичные ситуации коммуникации в рамках этого дискурса. Предназначение и функции социального института отражаются в специфике употребления языка [10, с. 6].

Для текстов, произведенных в рамках военного дискурса, характерны следующие языковые признаки:

- клише и штампы (используются с целью вызвать в сознании адресатов существующие стереотипы, сделать информацию более сжатой, доступной для понимания, таким образом, сокращается скорость обработки документов);
- термины и сокращения (являются своего рода центром притяжения внимания), акцентирующие основные понятия.

Военный дискурс отличается не только лексическими особенностями, но и специфической структурой и реализацией (синтаксические конструкции, письменное оформление).

Под содержанием военного дискурса мы предлагаем понимать совокупность всех существенных признаков военного дискурса, т.е. признаков, общих для всех жанров данного дискурса и отличающих его от других типов дискурса. Структурные характеристики дискурса и жанра обусловлены характеристиками и функциями социальных институтов, функционирующих в обществе. При этом

дискурс отражает деятельность определенного общественного института в целом, а жанр – форму реализации определенного мероприятия в рамках общественного института. Смысл текста складывается из смысла дискурса – с одной стороны и смысла и значения определенного жанра – с другой. В зависимости от режима общения между участниками, обусловленного типовыми ситуациями, в которых разворачивается дискурс, можно выделить три группы жанров: директивные (приказ, распоряжение, директива), организационные (устав, руководство, инструкция), информационно-справочные (рапорт, сводка, отчет, справка). Целевая установка документа фиксируется в заголовке.

Построение системы основных критериев и отличительных признаков военного дискурса представляется сложной задачей вследствие их динамичности.

Итак, **военный дискурс** – это совокупность речевых произведений, создаваемых в рамках военной сферы общения, которая регламентируется определенными правилами, традициями и опытом, что находит отражение в выборе языковых средств. При анализе дискурса учитываются ценности и установки данного социального института, социальный статус и личностные характеристики автора. Общение реализуется/закрепляется в различных типах текстов, речевых жанрах.

Большое количество общеупотребительных слов в военном дискурсе приобретает специфические для военной области значения. Так, в инструкции по эксплуатации оружия центральным понятием, вокруг которого фиксируются значения, выступает «оружие», поэтому такие слова, как *dry zeroing test* – «настройка оружия без боевых патронов», *rounds* – «патроны», ср. *live round* – боевой патрон, *dummy* «учебный патрон», *blank* «холостой» (о боеприпасах), *bore* «калибр (оружия)», *chamber* «патронник» и подобные приобретают специальные значения.

Кроме того, военные тексты насыщены специальными терминами, значительная доля которых приходится на терминологические словосочетания, определительные комплексы, находящиеся в препозиции к имени существительному (ядру). Такие сочетания часто несут основную смысловую нагрузку. Многокомпонентные термины относятся к элементам «переднего плана» и составляют «структурный костяк дискурса» [7, с. 216]. Они влияют на тематическую организацию текста, способствуют его когерентности.

Как правило, хотя бы один из компонентов терминологического словосочетания является термином. Условно можно выделить три типа атрибутивных конструкций.

К первому типу относятся атрибутивные группы, оба компонента которых являются словами специального словаря: *parachute* – парашют, *attack* – наступление и другие. Однако атрибутивная группа, состоящая из этих компонентов, приобретает новое значение: *parachute attack* – парашютный десант.



Ко второму типу относятся атрибутивные группы, в которых, как правило, только один из компонентов является военным термином, а второй относится к словам общеупотребительной лексики: *limited traverse* – ограниченный горизонтальный обстрел, *dry zeroing test* – настройка оружия (без боевых патронов), *weapon system* – оружие. Один из компонентов может принимать значение всего сочетания и выступать в данном контексте как самостоятельный термин: *weapon* вместо *weapon system*.

К третьему типу относятся конструкции, оба компонента которых представляют собой слова общеупотребительной лексики, и только сочетание этих слов является термином. Конструкции третьего типа терминологически неразложимы: *live round* – боевой патрон.

Для английского языка характерно контактное расположение слов. «Атрибутивная связь по своей прочности, по силе “сцепления” между ведущим и зависимым словами приближается к связи между компонентами сложного слова, то есть к связи лексического характера» [11, с. 176]. Словосочетание тем более приближается к сложному слову, чем стабильнее признак, выраженный определением. Терминологически неразложимые многокомпонентные сочетания можно отнести к производным словам, образованным с помощью аналитической деривации. «Ключом к семантическому прочтению и истолкованию любого производного слова оказывается в конечном счете его поверхностная морфологическая структура» [12, с. 19]. Поскольку главной отличительной особенностью производных слов является их мотивированность, «внутренняя форма» слова должна отражаться в его морфологической структуре [12, с. 20]. Следовательно, анализ необходимо начинать с изучения структуры термина.

Атрибутивные конструкции могут представлять собой: 1) словосочетания, в которых смысловая связь между компонентами выражена путем *примыкания*: *Combatant Commanders* – главнокомандующие объединенными или специальными командованиями вооруженных сил; 2) словосочетания, компоненты которых оформлены *грамматически* (с помощью предлога): *Commanders of the Combatant Commands with geographical responsibilities* – главнокомандующие объединенными или специальными командованиями в пределах географических зон ответственности.

Если по объекту наименования (отдельные явления, предметы, процессы, события и т.д.) и по функции в предложении многокомпонентные термины проявляют черты несомненного сходства с простыми словами, то по своей структуре многокомпонентные термины сходны с синтаксическими структурами: строятся путем оформления неких типов связи, путем уточнения семантики их составляющих [12, с. 20].

Образование терминологических сочетаний можно рассматривать и как процесс последовательного уточнения единицы номинации, и как процесс последовательного сворачивания.

С одной стороны, синтаксическое строение и лексическое наполнение данных конструкций обеспечивают их правильное семантическое прочтение [12, с. 55]. С другой стороны, внешнее упрощение конструкции вызывает ее семантическое усложнение, таким образом, высокая информативность термина «стимулирует лингвокреативное мышление участников общения, постоянно сталкивая их с необходимостью вычленения нужного содержания» [7, с. 221]. На первое место выходит знание ситуации участниками коммуникации.

Способность словосочетания передавать различные смысловые отношения, отражающие связи между объектами реальной действительности, приводит к расширению смыслового объема термина и его высокой информативности.

Наиболее сложная задача перевода многокомпонентных конструкций – выявление семантических связей между компонентами, определение наиболее семантически устойчивых групп, поскольку отсутствуют формальные связующие элементы. При понимании многокомпонентных терминов переводчик, по сути, достраивает недостающие семантические элементы и синтаксические связи. Для сохранения семантико-синтаксических связей внутри терминологического ряда (при большом количестве компонентов) и для правильного их толкования отдельные компоненты принято соединять дефисом.

Аналитический характер английского языка делает способ присоединения цепочек определений к существительному-ядру наиболее продуктивным. Особенно это характерно для специальных текстов, насыщенных терминологией. При экономии места повышается информативность документов. Однако ограничивается круг лиц, имеющих достаточные знания для работы с информацией ввиду ее высокой компрессии. Значительно увеличивается время обработки информации. Несмотря на это, можно попытаться предложить универсальный механизм расшифровывания подобного рода словосочетаний.

Значение конструкций можно описать путем перефразирования. При наличии нескольких определений к определяемому слову определение, обозначающее наиболее важный признак и наиболее тесно связанное с ним, стоит рядом с определяемым словом. Присоединяемые компоненты уточняют содержание и добавляют характеристики определяемого слова (ядра). При расшифровывании многокомпонентных атрибутивных конструкций развертывание цепочек отношений между компонентами происходит согласно схеме: субъект – предикат – объект. Иными словами, определяемое слово становится подлежащим. В целом многокомпонентные атрибутивные словосочетания можно рассматривать как результат свертывания пропозиции, поскольку конструкции могут быть трансформированы/развернуты в предложения,

т.е. «внутренняя структура зависимостей в именной группе отражает структуру зависимостей соответствующего предложения» [13, с. 87]. Например: *Aircraft Carrier Battle Group* – боевая группа авианосцев → *Battle Group that is comprised of aircraft carriers*; *technology-based explosive detection devices* – технические средства обнаружения взрывчатых веществ → *devices that detect explosives with the help of special technology*.

Использование атрибутивных конструкций, которые вследствие частоты употребления в документе заменяются сокращениями, обеспечивает наибольшую информативность фразы, что объясняется экстралингвистическими причинами, требованиями военной сферы общения: стремлением к однозначному, информативному и экономному способу изложения.

### Список литературы

1. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / пер. с фр.; под. ред. и с примеч. Р.И. Шор. – 4-е изд. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009.
2. Йоргенсен М. В., Филлипе Луиза Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / пер. с англ. – 2-е изд., испр. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2008.
3. Пищальникова В.А., Сонин А.Г. Общее языкознание: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009.
4. Дейк Т.А. ван. Язык познание коммуникация. – Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
5. Зигфрид Й. Шмидт. «Текст» и «история» как базовые категории // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – С. 89–108.
6. Jørgensen M., Phillips L. Discourse Analysis as Theory and Method. – London: Thousand Oaks: New Delhi, 2002.
7. Ирисханова О.К. О лингвокреативной деятельности человека: отглагольные имена. – М.: Изд-во ВТИИ, 2004.
8. Dijk T.A. van. Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. – London; New York: Longman, 1977.
9. Dijk T.A. van Political discourse and ideology [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.discourses.org/OldArticles/Political%20Discourse%20and%20Ideology.pdf> (дата обращения: 17.02.2013).
10. Kress G. Linguistic processes in sociocultural practice. – Deakin University, 1985.
11. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1957.
12. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М.: Наука, 1981.

13. Беляева Л.Н. Специальные тексты в аспекте машинного и ручного перевода (к проблеме перевода именных терминологических сочетаний) // Профессиональная коммуникация: вербальные и когнитивные аспекты: сб. докл. междунар. науч.-практ. конф. – М.: РИПО ИГУМО, 2007. – С. 86–90.

Получено 20.03.2013

**Yu.Yu. Doubrova**

## **MULTI-WORD TERMS IN MILITARY DISCOURSE**

The article focuses on the specifics of the military discourse. It stresses the change in the meaning of the terms affected by the context in which they appear. The article also gives componential and syntactic analysis of the multi-word military terms.

Keywords: *military discourse, institutional discourse, multi-word terms, term collocations, attributive constructions, context.*

**Е.Л. Занина**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», г. Москва

## **ОБ УЧЕТЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Рассматривается необходимость обучения особенностям английского национального коммуникативного поведения в сфере письменной научной коммуникации. Прослеживается актуализация некоторых концептов английской концептосферы в характеристиках английского коммуникативного стиля письменной научной коммуникации, выделенных в рамках подхода Э. Холла и концепции параметров культуры Г. Хофстеде.

*Ключевые слова: языковая личность, письменная научная коммуникация, национальная специфика, концепт, национальное коммуникативное поведение, национальный коммуникативный стиль.*

Закономерным следствием формирования антропоцентрической парадигмы лингвистических исследований стала разработка понятия языковой личности, введённого в российскую лингвистику В.В. Виноградовым и получившего комплексное освещение в концепции Ю.Н. Караулова. В трудах Ю.Н. Караулова языковая личность определяется как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью» [1, с. 3]. Языковая личность, по А.Н. Караулову, – это «...вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психический, и социальный, и этический компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс» [1, с. 7]. Она отображается исследователем в трехуровневой модели, соединившей важнейшие парадигмы лингвистического исследования и состоящей из следующих уровней: 1) вербально-семантического (слов, организованных в виде ассоциативно-вербальной сети); 2) лингвокогнитивного (тезаурусного), связанного с картиной мира языковой личности; 3) мотивационного (прагматического), представленного коммуникативно-деятельностными потребностями личности [1, с. 52–53]. Многоуровневость, комплексность модели языковой личности отражает многоаспектность этого понятия, определяя тем самым его плодотворность для различных направлений лингвистики и смежных с ней наук.

Принято считать, что лингводидактическое понимание языковой личности было впервые сформулировано в работах Г.И. Богина и развито И.И. Халеевой в ее ставшей классической концепции вторичной языковой личности, представляющей собой лингводидактическую модификацию модели А.Н. Караулова, а также в трудах Н.Д. Гальсковой, С.Г. Воркачева, И.А. Стернина, С.М. Андреевой, С.Б. Мордас и многих других исследователей. И.И. Халеева выделяет на лингвокогнитивном уровне модели тезаурус-1, связанный с ассоциативно-вербальной сетью языка и отражающий языковую картину мира, и тезаурус-2 – систему «пресуппозиций и импликаций языковой личности, формирующую ее “концептуальную”, или “глобальную”, “картину мира”» [2, с. 67]. Исследователь определяет вторичную языковую личность как «способность человека к общению на межкультурном уровне», складывающуюся из «овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. “языковой картиной мира” носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания), и “глобальной (концептуальной) картиной мира”, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [3, с. 68]. Вторичная языковая личность, признаваемая центральной категорией лингводидактики, рассматривается как цель и результат обучения иностранному языку. Как лингвистическая и лингводидактическая концепции языковой личности, так и понимание этого термина в рамках смежных наук фиксируют национально-специфичный характер языковой личности и неизбежно выводят исследователя на проблематику межязыкового общения.

Два последних десятилетия характеризуются активной и многоаспектной разработкой понятий «языковая личность» и «вторичная языковая личность» в лингвистике, а также глубоким исследованием проблем межязыкового общения в рамках теории межкультурной коммуникации, этнолингвистики, этнопсихологии, лингвокультурологии, лингводидактики и методики преподавания английского языка (Т.Н. Астафурова, В.В. Сафонова, Г.В. Елизарова, Ю.Б. Кузьменкова и др.). Наблюдается тенденция интеграции в лингвистическую и лингводидактическую теории языковой личности понятийного аппарата теории межкультурной коммуникации и других недавно возникших наук и направлений лингвистики – этнической психологии, этнолингвистики, компаративной прагматики, лингвокультурологии, а также понятий теории коммуникации и психологии. Примером может служить заимствование из психологии и органичное встраивание А.Н. Карауловым в лингвистическую модель языковой личности психологического понятия «коммуникативная потребность».

Тем не менее анализ теории и практики профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка в неязыковом вузе зачастую выявляет несоответствие между целями обучения и его практикой, направленной в основном на формирование вербально-семантического уровня языковой личности.

Особенно заметен этот разрыв в обучении письменному научному общению, что объясняется, вероятно, теоретической неразработанностью проблемы английского коммуникативного стиля в этой сфере. Игнорирование лингвокогнитивного (тезарусного) и прагматического уровней языковой личности, на наш взгляд, подменяет обучение национально-специфичному коммуникативному стилю англоязычного научного дискурса механическим заучиванием набора клише и синтаксических моделей, что приводит к потере мотивации и снижает эффективность обучения.

В данной статье предпринимается попытка доказать необходимость обучения письменному научному общению на английском языке с учетом национальной специфики языковой личности, проявляющейся в особенностях английского коммуникативного стиля в данной сфере.

Процесс формирования вторичной языковой личности, связанный с пониманием языковой личности как национального феномена, как известно, осуществляется на основе первичной языковой личности и заключается в процессе перевода другого языка и отражаемой им другой культуры в разряд вторичного, но «нечуждого» языка, «нечуждой» культуры» [2, с. 277–278], в инокультурации языковой личности. Целью этого процесса является такая степень развития языковой личности обучаемого, когда происходит интеграция межкультурных различий, и языковая личность получает способность «переключаться» с одной культуры на другую или другие, осознавая себя представителем одной из этих культур.

Идея зависимости сознания языковой личности от этноцентричности картины мира, опосредованности картины мира языком относится к числу общепризнанных (В. фон Гумбольдт, Э. Сепир и Б.Л. Уорф, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А. Вежбицка, Н.В. Уфимцева, А.А. Залевская, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, З.Д. Попова, И.А. Стернин и мн. др.). Национально-специфичный характер языковой личности проявляется на всех ее уровнях, что позволяет многим исследователям отмечать значимость национального компонента в структуре языковой личности (О.С. Иссерс, Ю.А. Прохоров, Ю.Н. Караулов, И.А. Стернин, Г.Я. Селезнева и др.).

На вербально-семантическом уровне (в модели А.Н. Караулова), единицами которого признаются слова, национальная специфика языковой личности выражается в лексике и характере связей в ассоциативно-вербальной сети, представляющей национальную языковую картину мира, при этом последняя понимается как «совокупность сведений о мире, активизируемых с помощью различных механизмов вербализации, а также хранимых и передаваемых от поколения к поколению с помощью вербального кода; часть картины мира вообще, которая опосредована языковыми знаками, знанием языка или даже – шире – знанием языка, его единиц и правил и содержанием его форм» [4, с. 144]. На лингвокогнитивном (концептуальном) уровне, в модели

Ю.Н. Караулова, и в тезаурусе-2, в модели И.И. Халеевой, единицей которого считается концепт – когнитивная структура, отражающая фрагмент действительности, этот характер манифестируется национальной спецификой концептуальной картины мира.

Термин «концепт», заимствованный из когнитивной лингвистики, получил разнообразные толкования в различных направлениях и школах лингвистики и смежных наук. В данной статье принимается формулировка В.И. Карасика, определяющего концепт как ментальное образование, которое представляет собой хранящийся в памяти человека значимый осознаваемый типизируемый фрагмент опыта» [5, с. 95]. Совокупность концептов, характерных для той или иной нации, образует национальную концептосферу. Различие когнитивных картин мира, отражаемых в различных языках, определяется в первую очередь наличием специфических национальных концептов, входящих в культуру [6, с. 286], а также различиями в сходных концептах сравниваемых культур, ядерные компоненты которых в значительной степени совпадают, а периферийные и культурологический компоненты имеют национальную специфику. Поскольку слово соотносится с концептом, при реконструкции национальной концептосферы многие исследователи берут за основу так называемую безэквивалентную лексику, обозначающую несуществующие в другом языке (лакунарные) концепты, а также частично эквивалентную лексику, соотносящуюся с концептами, структура и значения компонентов которых в разных языках значительно различаются. Среди соответствующих этой лексике национально-специфичных концептов выделяются доминантные концепты, или культурные доминанты (W.B. Gudykunst, К. Кнапп, Е.В. Бабаева, А. Вежбицка, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин; Ю.А. Сорокин, С.С. Тахтарова), которые «составляют ядро ценностной картины мира» определённой культуры и представляют собой «наиболее значимые для данной культуры концепты, совокупность которых образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке» [7, с. 5].

Так, в английской лингвокультуре доминантным традиционно признается концепт *privacy* (автономия личности) (Т.А. Ларина, Ю.Б. Кузьменкова, М.В. Цветкова и др.). Несмотря на отсутствие единого мнения по поводу критериев отбора и определения набора других доминантных для английской лингвокультуры концептов, анализ лингвистических и лингвокультурологических исследований английской концептосферы позволяет предположить, что к числу несомненно важных можно отнести также концепты *common sense* (Р.Е. Богачев), *freedom* (А. Вежбицка, Р.Е. Богачев), *tradition* (Г.Г. Серова), а также концепты *understatement* (А.А. Джюева) и *tolerance* (Н.А. Неровная).

Доминантные концепты национальной концептосферы актуализируются в национально-специфичном коммуникативном поведении, определяемом совокупностью норм и традиций общения в определенном лингвокультурном



сообществе. Коммуникативное поведение представляет мотивы, цели, коммуникативные стратегии, которые можно рассматривать как стереотипы построения процесса коммуникативного воздействия, и способы их реализации. Таким образом, коммуникативное поведение относится к мотивационному (прагматическому) уровню языковой личности. Типичное национально-специфичное коммуникативное поведение закрепляется в форме национального коммуникативного стиля, или коммуникативного этностыля, понимаемого как «предопределяемый культурой тип коммуникативного поведения, проявляющийся в выборе и предпочтительности средств коммуникации (вербальных и невербальных)» [8].

Национальный коммуникативный стиль, в том числе вербальный, варьируется в разных сферах общения и типах дискурса (текста, погруженного в ситуацию общения), сохраняя основные коммуникативно-языковые характеристики, обусловленные национальной культурой и приобретая при этом специфические черты в зависимости от сферы общения (бытовой, деловой, научной и т.д.) и типа дискурса (институционального или персонального).

Заслуживает внимания тот факт, что проблематика национального коммуникативного стиля, достаточно подробно разработанная для бытовой, политической и некоторых других сфер общения, получила незначительное освещение применительно к научному дискурсу. Это объясняется, по видимому, тем фактом, что принадлежность научного дискурса к институциональному типу – специализированной клишированной разновидности общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума [9, с. 279], – обуславливает регламентированность научного дискурса интернациональными нормами научного общения. Соответственно, проявления национальных коммуникативных стилей в значительной мере нивелируются.

Кроме того, ряд характеристик английского коммуникативного стиля в научной сфере совпадает с общими характеристиками научного дискурса, определяемыми его целями. Этими целями, как известно, являются получение и верификация нового знания (при этом ни один из исследователей не обладает монополией на истину), включение его в парадигму существующего знания и получение одобрения научного сообщества. Так, цели научного дискурса задают равноправные отношения между его участниками, регулируемые нормами научного общения, которые во многом определяются принципом и максимумами кооперации Г.П. Грайса и принципом и максимумами вежливости Дж. Лича, что обуславливает, в частности, нормативное использование в научном общении коммуникативной стратегии смягчения, или митигации (С.С. Тахтарова), позволяющей снижать категоричность негативных оценок мнения другого и самопрезентации автора дискурса. Английский коммуникативный стиль характеризуется, как известно, неимпозитивностью, т.е.

недопустимостью прямого воздействия на адресата (проявление концептов *privacy* и *tolerance*), что выражается в применении той же коммуникативной стратегии. Диалогичность письменного научного дискурса перекликается с характером учета адресата в английском коммуникативном стиле, обусловленном теми же концептами.

Существующие в сознании личности нормы детерминируются типом культуры и характеристиками социальных отношений в обществе носителей данного языка, который в западной лингвистике принято определять через так называемую «культурную грамматику» Э.Т. Холла [цит. по 10, с. 109–122] и «культурные измерения», или параметры культуры Г. Хофстеде – культурные ценности, признанные носителями данной культуры [там же, с. 122–135]. По Э. Холлу, культуры следует классифицировать по 10 признакам, из которых важнейшими для вербальной коммуникации представляются высококонтекстность/низкоконтекстность (по роли для коммуникации неформальных сетей коммуникации), отношение к пространству и отношение ко времени. В соответствии с пониманием Э. Холла английская лингвокультура может быть отнесена к низкоконтекстной разновидности, представители которой из-за неразвитости неформальных информационных сетей часто нуждаются в детальной дополнительной информации, что обусловило возникновение и поддержание в некоторых сферах общения традиции повышенной детальности изложения. Английская культура также признается монокронной, т.е. характеризуется такими особенностями коммуникативного поведения, как концентрация на выполнении только одного дела в один отрезок времени, очередность выполнения дел, пунктуальность, приоритет обязательств и восприятие времени как ценности.

По критерию отношения к пространству английская лингвокультура считается дистантной, т.е. предполагает незначительное прямое коммуникативное воздействие на адресата. К «параметрам культуры» Г. Хофстеде относятся дистанция власти (эмоциональная дистанция, разделяющая нижестоящих и вышестоящих членов общества), коллективизм/индивидуализм, терпимость к неопределённости, фемининность/маскулинность (соревновательность). Английский коммуникативный стиль определяется Г. Хофстеде как стиль, для которого характерна небольшая дистанция власти (т.е. демократичность) и индивидуализм. Многие исследователи справедливо полагают, что выделенные Э. Холлом и Г. Хофстеде параметры актуализируются в определенных характеристиках национального коммуникативного стиля в рамках определенной сферы общения (Л.В. Куликова, Т.В. Ларина и др.).

Изучение корпуса научных статей по теории менеджмента на английском и русском языках выявило некоторые особенности английского коммуникативного стиля в сфере научного общения в предметной области «менеджмент», по сравнению с русским коммуникативным стилем в той же области. Эти особенности, на наш взгляд, соотносятся с определенными нацио-

нально-специфичными концептами английской концептосферы и параметрами культурных моделей Э. Холла и Г. Хофстеде, что позволяет проследить актуализацию значимых концептов английской лингвокультуры в особенностях национального коммуникативного поведения в указанной сфере. Так, были отмечены следующие особенности английского коммуникативного стиля в письменной научной коммуникации:

1) употребление значительного количества лексики, отражающей систему ценностей английской лингвокультуры (толерантность, логичность, последовательность, эмпирическую направленность, безэмоциональность и т.д.), выраженных в значимых концептах *privacy*, *common sense* (например, *argument*, *result*, *produce*, *prove*, *consequence*, *consistent*, *choice* т.д.);

2) преобладание индуктивного построения аргументации (проявление концепта *common sense* и монохронности английской лингвокультуры, по Э. Холлу);

3) большая, по сравнению с русскими статьями, детальность изложения методов, результатов и выводов исследования, а также рекомендаций для дальнейшего исследования (концепт *common sense*, низкоконтекстность, по Э. Холлу);

4) многочисленные ссылки на источники в частях «методика», «результаты исследования» и «обсуждение» (проявление концептов *privacy*, *common sense*, низкоконтекстность, по Э. Холлу);

5) несколько меньшая, по сравнению с русскими статьями, категоричность критических замечаний, выражающаяся в нормативном сочетании нескольких маркеров коммуникативной стратегии смягчения в рамках одного предложения, в меньшем количестве маркеров усиления достоверности мнения автора, в сочетании критики с гиперболизированной положительной оценкой и т.д. (концепты *privacy*, *understatement*, *tolerance*, дистантность, по Э. Холлу);

6) более четкое, по сравнению с русскими статьями, следование одному из вариантов нормативной структуры статьи (концепты *tradition*, *common sense*, монохронность, по Э. Холлу);

7) линейная модель дискурса, эксплицируемая четкой структурой основной части статьи с последовательной аргументацией, отсутствием отступлений, многочисленными подзаголовками (концепт *common sense*, монохронность, по Э. Холлу);

8) использование местоимения “I” вместо русского «мы» (концепт *privacy*, индивидуалистичность английской культуры, по Г. Хофстеде);

9) лаконичность, сжатость заголовка статьи (концепты *privacy*, *common sense*, отношение к времени и пространству как к ценности, по Э. Холлу);

10) меньшая наполненность сложными терминами (концепты *privacy*, *common sense*, низкоконтекстность и дистантность, по Э. Холлу, небольшая дистанция власти, по Г. Хофстеде);

11) более объективная и подробная оценка результатов исследования, включающая негативную авторскую оценку некоторых результатов и гипотез (концепт *common sense*, монохронность, по Э. Холлу; концепт *understatement*, дистантность, по Э. Холлу);

12) иногда – наличие элементов юмора (концепт *freedom*, небольшая дистанция власти, по Г. Хофстеде).

Рассмотренные особенности англоязычных научных статей по теории менеджмента и их сравнение с русскоязычными статьями той же предметной области выявляют актуализацию значимых концептов *privacy*, *common sense*, *tradition*, *freedom*, *understatement*, *tolerance* английской концептосферы в особенностях английского коммуникативного стиля в сфере письменной научной коммуникации, определяемых «параметрами культуры» Г. Хофстеде и «культурной грамматики» Э. Холла, что позволяет говорить о выраженности национального компонента в коммуникативном стиле англоязычной письменной научной коммуникации.

Интеграция в сознание обучаемых национально-специфичных концептов, демонстрация их связи со спецификой английского коммуникативного стиля может способствовать формированию лингвокогнитивного и прагматического уровней вторичной языковой личности студентов и аспирантов, позволяя проследить актуализацию доминантных концептов в особенностях национального коммуникативного поведения и перейти к осознанному, органичному употреблению в письменном научном общении национально-специфичного коммуникативного стиля. Учет особенностей английского коммуникативного стиля в этой сфере при обучении письменному научному общению может способствовать более эффективной инокультурации языковой личности будущего специалиста, формированию его способности выступать в роли «медиатора культур» в научном общении.

### Список литературы

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
2. Халеева И.И. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» // Тетради переводчика: науч.-теор. сб. – Вып. 24. – М.: Изд-во МГЛУ, 1999. – С. 63–72.
3. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М., 1995. – С. 277–285.
4. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова [и др.]. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 141–172.

5. Карасик В.И. Концепты-регулятивы // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2005. – Вып. 30. – С. 95–108.

6. Павилёнис Р.И. Проблема смысла: Современный логико-функциональный анализ языка. – М.: Мысль, 1983.

7. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. – Волгоград; Архангельск: Перемена, 1996. – С. 3–16.

8. Ларина Т.А. Английский стиль фатической коммуникации [Электронный ресурс]. – URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-274586.html> (дата обращения: 14.05.2013).

9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002.

10. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2006.

Получено 20.03.2013

**E.L. Zanina**

**CONSIDERING THE NATIONAL COMPONENT  
OF LINGUISTIC PERSONALITY IN TEACHING WRITTEN  
SCIENTIFIC COMMUNICATION IN ENGLISH**

The article addresses the necessity of teaching national English communicative behavior in written scientific discourse. It also traces the way some concepts of English concept sphere are substantialized in English communicative style of written scientific discourse described in line with E.Hall's and G. Hofstede's approaches.

Keywords: *linguistic personality, written scientific discourse, national identity, concept, national communicative behavior, national communicative style.*

**М.Н. Кузнецова, М.П. Шиланкова**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», г. Москва

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР МЕЖКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Рассмотрена ролевая игра межкультурной направленности как средство развития навыков межкультурной коммуникации (МКК) у студентов неязыковых вузов. Даны методические рекомендации по созданию и проведению игры, выделены навыки МКК, которые развиваются при помощи игры межкультурной направленности.

Ключевые слова: *ролевая игра межкультурной направленности, навыки МКК, неязыковой вуз, роль, соизучение языка и культуры.*

Изменения, произошедшие в мире и, в частности, в России в начале 90-х годов прошлого века, существенно расширили международные связи и, соответственно, круг людей, вовлеченных в межкультурные контакты в различных сферах человеческой деятельности. Интеграция России в мировое сообщество и процесс построения открытого демократического общества ставят перед российской системой образования новые задачи подготовки специалистов в разных областях знания, способных активно общаться и сотрудничать с представителями различных стран, социальных и профессиональных групп. Такие изменения требуют серьезной переориентации методических систем в сторону не столько изучения страноведческого материала как набора сведений о других культурах, сколько проникновения в иные культуры и развития у учащихся умений действовать и общаться на иностранном языке с учетом особенностей диалога культур.

Ориентация на диалог культур признается одним из приоритетных направлений внешнеполитической активности России в условиях глобализации и возникновения новых межнациональных и межрелигиозных проблем, возникающих в международной сфере. На методическом уровне необходимость подготовки специалистов, способных участвовать в межкультурном диалоге, во многом диктуется большим количеством обменных программ, которые дают возможность студентам получать образование, стажироваться и работать в других странах.

Еще совсем недавно считалось, что для участия в межкультурном диалоге достаточно владеть одним или несколькими иностранными языками. Однако сейчас общепризнанно, что просто лингвистических знаний недостаточно, чтобы успешно участвовать в деятельности иностранных предприятий или обучаться в иностранных учебных заведениях. Практика показывает, что студенты неязыковых вузов, получив из различных источников информацию о культуре, традициях, деятельности предприятий и учреждений в той или иной стране, в процессе профессиональной деятельности все же испытывают определенные трудности в общении с представителями иноязычной культуры как на бытовом, так и на профессиональном уровне. Это объясняется тем, что культурологическая информация, предлагаемая студентам неязыковых вузов в рамках традиционных учебных программ, недостаточно интегрирована в процесс обучения иностранному языку, существует разрыв между теоретическими знаниями, которые получают учащиеся, и практическими навыками и умениями межкультурного общения, которые необходимы им в будущей профессиональной деятельности. В современных условиях необходимо признать соизучение иностранного языка и культуры приоритетным направлением развития лингводидактики.

Этой проблеме посвятили свои работы многие зарубежные и российские ученые: М. Байрам (1989), Е.И. Пассов (1989), В.В. Сафонова (1992), С. Савиньон (1993, 1994), Л. Дамен, (1994), В.П. Фурманова (1994), К. Крамш (1994, 1998), С.Г. Тер-Минасова (2004), П.В. Сысоев (2004) и др.

Соизучение языка и культуры становится эффективной моделью для разработки программ изучения иностранного языка и для написания учебников и методических пособий. Культурный компонент уже не рассматривается как что-то дополнительное и необязательное. Авторы учебных пособий все чаще ориентируют их на формирование навыков участия в межкультурном диалоге, на развитие способностей понимать другие культуры не только на теоретическом уровне, но и в практической сфере. Создаются методики, сочетающие процесс получения теоретических знаний о культуре страны изучаемого языка с практическими упражнениями, которые позволяют студентам овладеть теми или иными стратегиями межкультурной коммуникации.

Особенно важно овладение коммуникативными стратегиями, которые дают студентам возможность безбоязненного и непринужденного бытового и профессионального общения с представителями иных культур. В учебных пособиях появляется все больше упражнений, направленных на формирование и развитие межкультурных компетенций. Подобные упражнения, безусловно, весьма полезны, однако их явно недостаточно для формирования у студентов устойчивых навыков ведения межкультурного диалога. Необходимы методики, способные активизировать практическое использование знаний

в межкультурной сфере. Разработкой таких методик в разное время успешно занимались многие известные ученые: И.А. Зимняя (1978), М. Флеминг (1998), Е.А.Смирнова (2001), А. Де Капуа (2004) и др. При этом сторонники личностно-деятельностного подхода предлагают рассматривать учащихся не как пассивный объект обучения иностранным языкам, а как активных участников учебного процесса.

Одним из удачных примеров включения в учебный процесс материалов для работы со студентами является учебный комплекс «Английский язык для межкультурного общения. ABCs of Effective Communication». Авторы учебника Ю.Б. Кузьменкова и А.П. Кузьменков представили новый с теоретической и практической точки зрения подход для ознакомления и тренировки навыков в области межкультурной коммуникации. В основу концепции положено, как отмечают авторы учебника в предисловии, понимание того, что формирование межкультурной компетенции является важной частью работы на уроке. Эта работа строится на формировании системного представления о культурной вариативности и национальном стиле общения, на знании языковых и культурных особенностей и норм поведения, характерных не только для страны изучаемого языка, но и для своей страны, и умении их сопоставить.

Опыт работы по учебному комплексу показывает, что студенты получают определённый «межкультурный ликбез», который предусматривает активное использование необходимого набора лексических единиц и грамматических структур, углубление фоновых историко-культурных знаний. Работа по материалам учебного комплекса способствует в целом достижению такого уровня владения языком, которое предполагает сформированность межкультурной компетенции как способности использовать в практике общения целый ряд полученных знаний, умений и навыков. Особенно хотелось бы выделить среди других необходимость формирования умения использовать различные стратегии и тактики англоязычного общения. Для использования в практических целях следует выделить ту часть комплекса, где представлены составленные авторами в виде заметок-мемуаров тексты, связанные с культурными проблемами двух англоязычных культур: американской и британской. Хотелось бы отметить, что изучение и интерпретация текстов возможна на занятиях со студентами не только филологических факультетов, но и неязыкового вуза.

Таким образом, позиция соизучения иностранного языка и культуры становится особенно актуальной сейчас, когда от студентов требуется активность и энтузиазм при решении жизненных и профессиональных задач, а существующая система образования порой сковывает эту активность, делая из студентов пассивных реципиентов информации. Однако в неязыковом вузе преподаватель иностранного языка сталкивается с целым рядом проблем:



1) недостаток времени (в неязыковом вузе на иностранный язык выделяется гораздо меньше времени, чем в лингвистическом);

2) недостаточная мотивация студентов (иностранный язык не является основным предметом);

3) группы со смешанным уровнем владения ИЯ (от А1 до В2).

В связи с этим появилась насущная необходимость создания и внедрения в практику изучения иностранного языка в неязыковом вузе активных творческих способов соизучения языка и культуры, призванных ликвидировать разрыв между теорией и практикой, а также дать возможность студентам неязыковых вузов реализовать полученные знания на практике – в процессе профессиональной деятельности. Таким активным способом соизучения иностранного языка и культуры страны изучаемого языка является ролевая игра, которая в силу своих уникальных качеств соответствует всем требованиям времени. В игре органично сочетаются высокая мотивация, эмоциональное напряжение, групповое участие, использование реальных ситуаций, конкретные и актуальные для учащихся цели и задачи, социокоммуникативные роли, которые позволяют учащимся представлять себя в образах носителей иных культур, а также невербальная активность и многое другое.

Задания, предлагаемые для развития навыков МКК в современных учебных пособиях (А. Де Капуа, С. Савиньон, К. Крамш и др.), как правило, ориентированны на студентов-филологов, часто не соответствуют потребностям целевой аудитории (студенты неязыкового вуза), что вызывает необходимость модифицировать эти задания, вводя элементы межкультурного диалога и отдавая предпочтение игровым заданиям. Приведем пример.

В учебном пособии по английскому языку “Business Roles” (Cambridge University Press, 1997: 31) предлагается ролевая игра “Polluting the River”.

Ролевая игра “Polluting the River”

*Задание: Американская компания Coldpoint столкнулась с проблемой загрязнения окружающей среды своими предприятиями. Местный журналист готовит публикацию с целью вынесения проблемы на общественное обсуждение. Руководство компании собирается обсудить проблему и найти приемлемое решение. Студентам предлагаются роли председателя правления, директоров предприятий, начальника отдела кадров, финансового директора и т.д. [1, с. 31].*

Данная ролевая игра не содержит элемента межкультурного диалога, так как все участники игры являются сотрудниками одной американской компании, и, хотя в ходе игры студенты выполняют роли иностранцев, межкультурный элемент не выделен в рамках предлагаемой ситуативной модели, что влечет за собой «размытость» образов. Это означает, что в процессе игры учащиеся не концентрируют свои усилия именно на создании образов «американских

бизнесменов». Внимание участников сосредоточено только на деловой и языковой сторонах игры. Таким образом, предлагаемая ролевая игра не способствует развитию навыков межкультурной коммуникации, хотя ситуация, представленная в игре, является актуальной и интересной для студентов неязыкового вуза. В целях формирования навыков МКК целесообразно трансформировать данную игру, введя в нее элемент межкультурного диалога.

Ролевая игра “Polluting the River”

*Задание: Предприятия компании “Coldpoint” находятся в приграничной зоне Российского Дальнего Востока. Недавно в реку, протекающую по российской территории, был произведен выброс вредных химикатов. Представители компании встречаются с российскими властями, бизнесменами и экологами с целью найти приемлемое решение проблемы.*

Ролевая игра, модифицированная подобным образом, содержит элемент межкультурного диалога, так как в предлагаемую речевую ситуацию введены социокоммуникативные роли представителей разных культур: российской и американской. Перед студентами стоит задача не только найти решение проблемы внутри монокультурной компании, но и защитить интересы своей страны, найти общий язык с представителями другой культуры, добиться преодоления противоречий, может быть, разрешить межкультурный конфликт. Такая игра, содержащая межкультурный элемент, ближе к реальной будущей профессиональной практике студентов и более отвечает современным запросам. Социокоммуникативные роли (американских и российских бизнесменов, экологов, представителей власти) вычлняются более четко на фоне противостояния интересов и различий культур. Студенты острее чувствуют необходимость использовать определенные языковые средства и культурологические знания для достижения коммуникативной задачи.

Наиболее эффективным способом развития навыков МКК является ролевая игра межкультурной направленности, т.е. игра, содержащая элемент межкультурного диалога, которая стимулирует творческую активность студентов, способствует лучшему усвоению учебного материала и снижает уровень стресса на занятиях по иностранному языку. Таким образом, ролевая игра межкультурной направленности – это игра, содержащая элемент межкультурного диалога, т.е. в ней представлены роли представителей разных культур, причем играющие четко осознают различия между этими культурами.

Чтобы организовать игру межкультурной направленности в аудитории неязыкового вуза, необходимо учитывать следующие факторы:

- правильная постановка цели игры;
- правильно очерченные роли;
- четкая формулировка коммуникативных задач ролевой игры;
- доступность и посильность задания;

- четкая формулировка правил игры;
- заявленный выигрыш;
- связь ролевой игры с культурной и социальной почвой;
- разбор ошибок.

Игра межкультурной направленности содержит межкультурный компонент, т.е. элемент межкультурного диалога, который может заключаться в содержании игры, правилах, ролях, игровой ситуации. Вводя межкультурный компонент в любую из этих функциональных составляющих ролевой игры, преподаватель превратит обычную ролевою игру в игру межкультурной направленности. Например, ролевая игра межкультурной направленности «День рождения в компании» (рисунок).

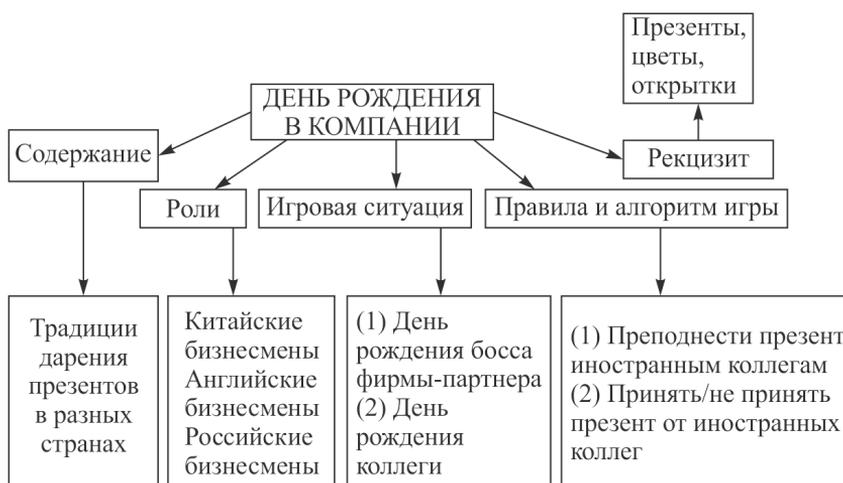


Рис. Схема ролевой игры межкультурной направленности

Как видно из представленной схемы, в данной игре элемент межкультурного диалога присутствует в ролях, в содержании и правилах игры.

Особое внимание при разработке межкультурного компонента для ролевой игры должно уделяться культурологической информации, используемой в ролевых играх, доминантным чертам англоязычного и русскоязычного общения. Зная доминантные черты общения, студент может разработать стратегию собственного поведения в ролевой игре в зависимости от той роли, которую он исполняет. Трудности межкультурного диалога возникают именно на этих гранях различий, там же зарождаются и все национальные стереотипы. Если безопасно «проиграть» возможные конфликтные ситуации в ходе обучения, то, возможно, в реальном общении непонимания вообще не возникнет, ведь главное достоинство ролевой игры заключается в том, что студенты «играют» обе стороны и могут почувствовать себя на месте другого человека – представителя англоязычной культуры. Основой культурологиче-

ской информации, которая предлагалась студентам в процессе подготовки и проведения ролевых игр, послужили англоязычные стратегии вежливого общения, описанные в книге Ю.Б. Кузьменковой “ABC’s of Effective Communication” [2]. Данная культурологическая информация помогает студентам легче сформировать стратегии англоязычного общения, которые они смогут использовать как в процессе ролевой игры, так и в дальнейшем реальном общении с представителями англоязычной культуры.

Чтобы создать ролевую игру с межкультурным компонентом, необходимо учитывать факторы, перечисленные выше, а также предпринять ряд конкретных действий, в частности:

1. Определить вид ролевой игры.
2. Определить цели игры, представив их по категориям, например:

*А. Дидактические:*

- формирование и закрепление следующего навыка межкультурного общения: адекватно реагировать на реплики собеседника в спонтанно развивающейся игровой ситуации, используя стратегии дистанцированности;
- усвоение лингвистического материала, помогающего реализовать стратегию дистанцированности в игровых ситуациях;
- тренировка быстрого применения усвоенных знаний в практике игровой ситуации;
- использование вербальных и невербальных средств, применяемых в общении с представителями англоязычной культуры;
- закрепление и развитие навыков речевого общения на иностранном языке в спонтанном режиме.

*Б. Психологические:*

- формирование системы мотивов при доминирующей познавательной мотивации;
- развитие опыта самостоятельного принятия решения в игровой ситуации;
- организация коллективной деятельности студентов при работе в командах;
- преодоление психологического барьера в спонтанном общении на иностранном языке;
- формирование адекватной самооценки: личностной и коллективной;
- самопознание личности («себя через других» и «других через себя»);
- повышение интереса к процессу обучения.

*В. Игровые:*

- успешное исполнение ролей на различных этапах; реализация игровых действий на различных этапах и принятие решений, адекватных развитию игровой ситуации;

– достижение оптимального уровня группового и командного взаимодействия участников игры;

– получение максимально возможного количества баллов;

– оценка игровых действий участниками игры и преподавателем.

3. Следующий шаг: введение межкультурной составляющей.

4. Далее преподаватель четко определяет тот лингвистический материал, который должен быть использован в создаваемой ролевой игре.

5. Преподавателю необходимо определить игровую ситуацию, т.е. описать контекст, в рамках которого будет развиваться игра.

6. Далее перед преподавателем стоит задача разработать структурно-функциональную схему игры. Игра разделяется на этапы, причем каждый этап планируется заранее, так как любая ролевая игра требует тщательной подготовки. В процессе подготовки и проведения игры количество этапов может быть скорректировано в соответствии с временными рамками проведения игры.

7. Для создания ролевой игры необходимо определить роли, которые будут предложены студентам.

8. Важнейшим этапом создания ролевой игры с межкультурным компонентом является разработка правил игры. Эта задача является наиболее сложной для преподавателя, так как любая нечеткость в формулировке правил может стать причиной срыва всей ролевой игры. Одновременно с правилами разрабатывается алгоритм игры (описание игровых действий), а также критерии оценки.

9. Необходимо разработать алгоритм игры, т.е. четкую последовательность игровых действий, чтобы исключить элемент хаоса.

Используя представленные выше методические рекомендации, преподаватель неязыкового вуза сможет сам создавать ролевые игры межкультурной направленности. Ведь именно преподаватель лучше знает, на каком уровне владения иностранным языком находятся в данный момент его учащиеся, какой материал, изучаемый в соответствии с программой, необходимо включить в игру. Кроме того, преподаватель изначально ставит целью формирование и развитие навыков межкультурной коммуникации и ориентирует на это студентов уже на стадии подготовки к игре, что делает ее наиболее эффективной.

Однако создать игру с межкультурным компонентом или модифицировать уже существующую еще недостаточно для формирования и развития межкультурных компетенций. Необходимо должным образом подготовить студентов к ролевой игре межкультурной направленности. Предлагается следующее трехступенчатое обучение студентов, кульминацией которого является ролевая игра:

1-й этап – работа с текстами (получение необходимых знаний страноведческого, культурологического и социокультурного характера);

2-й этап – выполнение упражнений (автоматизация необходимого языкового материала, формирование навыков межкультурной коммуникации);

3-й этап – выполнение коммуникативных заданий (развитие навыков межкультурной коммуникации, формирование и развитие стратегий вежливого англоязычного общения).

Правильный отбор и продуманная трехступенчатая организация учебного материала обеспечивают последующее успешное проведение ролевой игры, способствуют формированию и развитию межкультурных компетенций у студентов неязыкового вуза. Автор подробно характеризует каждый из вышперечисленных компонентов учебного материала – приводит типологию и характеристику текстов, упражнений и коммуникативных заданий, пригодных для использования в процессе подготовки к ролевой игре межкультурной направленности.

Особый акцент на занятиях по иностранному языку делается на коммуникативных заданиях, так как они уже содержат игровой элемент и являются последней ступенькой подготовки к ролевой игре. Например:

#### ***Open-ended scenarios***

*Scenario 1 Ever since she was in junior high school, Anne has wanted to come to the United States to study English. Now that she is 17 and has finished high school, she believes that her parents should allow her to study for a year in the United States. Anne's mother, however, does not want her to leave home. She feels that Anne will lose a year of college by going to study English.*

*"I'm sorry, Anne, but I think you're too young to travel to a foreign country and to live there with people we do not know," her mother explains.*

*Anne replies, "But, Mother. ..."* [2, с. 81].

Несмотря на то, что данные задания уже содержат элементы ролевой игры (роли, игровую ситуацию), они не могут рассматриваться как ролевая игра, поскольку, согласно определению, данному ранее, ролевая игра является формой продуктивной *групповой* учебной деятельности (см. определение выше), в то время как представленные коммуникативные задания вовлекают в речевую деятельность небольшое количество студентов и не предполагают взаимодействия внутри всей группы. Студенты прочитывают сценарий и предлагают свое решение проблемы по очереди или разыгрывают диалоги, но не организуют групповое взаимодействие, что является необходимым условием проведения дидактической ролевой игры на занятиях по иностранному языку.

Таким образом, тексты, упражнения и коммуникативные задания целесообразно использовать на подготовительном этапе к ролевой игре, поскольку

ку они дают студентам необходимую теоретическую подготовку, способствуют формированию у них навыков межкультурной коммуникации, однако сама игра очень важна для формирования и развития навыков межкультурной коммуникации, что доказывает эксперимент, проведенный в рамках диссертационного исследования.

Какие навыки МКК формирует и развивает игра межкультурной направленности? Соотношение характеристик ролевой игры межкультурной направленности и подлежащих формированию и развитию навыков, знаний и умений студентов неязыкового вуза представлено ниже.

<b>Характеристики ролевой игры</b>	<b>Получаемые знания, формируемые навыки, умения и способности</b>
Присутствие в игре межкультурного компонента – элементов межкультурного диалога или социокультурной игровой ситуации	Навык культурного самоопределения. Навык формирования социокультурных стратегий
Двойственная природа игры – наличие условной ситуации и реальных действий по ее разрешению	Умение распознавать и понимать смысловые ориентиры другого языка. Умение правильно интерпретировать языковое поведение партнера
Наличие ролей и их распределение согласно целям и задачам игры	Способность ставить себя на место собеседника – представителя другой культуры
Наличие прагматической цели игровой деятельности – надлежащее исполнение роли или удовлетворение потребностей в общении, признании, самоактуализации, приобретении знаний и навыков	Умение осознанно варьировать выбор речевых операций в зависимости от целей и ситуации общения, правильно выбрать стиль речи и соответствующие языковые средства
Наличие контекстной ситуации – национальной или инокультурной. Способность игры отражать культурные и национальные ценности и традиции	Умение распознавать и классифицировать ситуацию, рассматривать ее как социальную конструкцию в иноязычной культуре. Знание, осмысление и понимание своей культуры. Знание, осмысление и понимание иной социокультуры. Умение видеть сходства и различия между общающимися культурами и учитывать их в контексте межкультурного общения

Таким образом, ролевая игра межкультурной направленности является одним из лучших способов формирования и развития навыков МКК у студентов неязыковых вузов, при условии, что преподаватель проделает большую подготовительную работу. Однако усилия педагога, несомненно, принесут плоды в виде качественной языковой и межкультурной подготовки студентов неязыкового вуза к будущей профессиональной деятельности.

## **Список литературы**

1. Crowther-Alwyn J. Business Roles 2. – Cambridge University Press, 1999.
2. Кузьменкова Ю.А. Английский язык для межкультурного общения. ABCs of Effective Communication. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013.
3. Littlewood W. Communicative Language Teaching. – Cambridge University Press, 1981.

Получено 20.03.2013

**M.N. Kuznetsova, M.P. Shilankova**

## **THE USE OF THE CROSS-CULTURAL ORIENTED ROLE PLAYS TO DEVELOP CROSS-CULTURAL SKILLS OF THE STUDENTS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

This article emphasizes the importance of teaching students cross-cultural awareness in a non-linguistic university. One of the best ways of developing cross-cultural skills is role play, as it is low-stress, high motivated and communicative activity. However not all role plays are suitable for the purposes of developing skills of cross-cultural communication. Thereupon the author suggests a new type of role plays – role plays of cross-cultural orientation.

Keywords: *cross-cultural communication, role plays, role plays of cross-cultural orientation, non-linguistic university.*



О.Г. Лукошус

Московский городской педагогический университет

## О СЕМАНТИКЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО *НАСТОЯЩИЙ*

Анализируется одно из многозначных прилагательных, входящих в синонимичный ряд слов с общим значением «настоящий». Особое внимание уделяется семантической структуре прилагательного *настоящий*.

*Ключевые слова:* семантика, семантическая структура, синонимы, член класса, свойства класса, оценка.

Современная лингвистика уделяет особое внимание исследованиям семантики конкретных языковых единиц, образующих синонимичные ряды. Актуальность таких исследований обусловлена отсутствием исчерпывающих описаний соответствующих слов – для современной лексикографической практики характерна известная неточность описания семантической структуры лексических единиц (что затрудняет выбор оптимальной для контекста языковой единицы). Так, в словарных статьях большинства современных толковых словарей присутствуют логические круги, т.е. слова трактуются друг через друга.

Проведем анализ данных из словарных статей разных изданий. Так, в ССРЛЯ предлагается следующая дефиниция прилагательного **настоящий**: 1. Происходящий сейчас, в данное время, теперешний. 2. Этот, данный. 3. Подлинный, истинный, действительный (подчёркивание моё – О.Л.) 4. Соответствующий определенным требованиям, представляющий собой лучший образец, идеал чего-нибудь; подлинный. 5. Полностью подобный кому, чему-либо. 6. Такой, какой должен быть, соответствующий качеству чего-либо [1, с. 539–541].

Ср.: данные из словаря С.И. Ожегова: **Подлинный** 1. Настоящий (подчёркивание моё – О.Л.), оригинальный, нескопированный. *Подлинный документ. Подлинный текст.* 2. Самый настоящий, истинный. *Он подлинный ученый.* **Истинный** 1. Соответствующий истине, содержащий истину. *Истинное суждение. Истинный рассказ.* 2. Точный, устанавливаемый научно. *Истинный горизонт. Истинное солнечное время.* 3. Действительный, настоящий (подчёркивание моё – О.Л.), несомненный. *Истинное происшествие. Истинное раскаяние. Истинный друг* [2].

Как видно из определений, прилагательное *настоящий* определяется через прилагательные *подлинный, истинный*, которые, в свою очередь, содержат в своих определениях прилагательное *настоящий*.

Логические круги предполагают, что данные лексические единицы имеют одинаковое значение и поэтому могут быть взаимозаменяемы практически в любых контекстах. Действительно, в ряде случаев подобная замена возможна. Например, в высказывании *А настоящий друг, он и после смерти друг* исходная единица *настоящий* была заменена синонимами *истинный* и *подлинный*. Ср.: *А истинный друг, он и после смерти друг. А подлинный друг, он и после смерти друг*, где высказывания, получившиеся в результате замены, оценены носителями языка как правильные, что действительно позволяет утверждать о сходстве их значений.

Однако во многих случаях замена одной лексической единицы на другую приводит к тому, что полученное высказывание оценивается носителями языка как неприемлемое. Ср.: *Необходимость наращивания такого взаимодействия особенно велика в настоящий момент. \*Необходимость наращивания такого взаимодействия особенно велика в истинный момент. \*Необходимость наращивания такого взаимодействия особенно велика в подлинный момент.*

Таким образом, несмотря на семантическую общность данных единиц, существуют признаки, разграничивающие их значения, что делает их взаимозамену в ряде случаев невозможной. Современные толковые словари не предлагают адекватного описания семантики рассматриваемых лексических единиц, что, безусловно, говорит в пользу актуальности исследования их семантической структуры.

Остановимся на определении особенностей семантики прилагательного *настоящий*.

Г.Е. Крейдлин в статье «Таксономия и аксиология в языке и тексте (предложения таксономической характеристики)» анализирует смысловую структуру лексемы *настоящий*, выделяя в ней шесть значений.

Так, например, *настоящий* I  $Y =$  [пресуппозиция] объект или класс X входит в класс Y в качестве элемента. Сопоставляя свойство объекта/класса X со свойствами других элементов того же класса Y, говорящий **считает** (выделение моё – О.Л.), что X обладает **всеми родовыми** (выделение моё – О.Л.) свойствами объектов класса Y и **не обладает никакими** (выделение моё – О.Л.) родовыми свойствами объектов других классов [3, с. 33].

Проанализируем следующее предложение с позиции данного определения: *Толстой объединил человека и природу – это настоящий реалист* (пример взят из статьи Г.Е. Крейдлина). Согласно значению *настоящий* I Y получаем следующую интерпретацию: объект «Толстой» входит в класс «реалистов» в качестве элемента. Сопоставляя свойства объекта «Толстой» со свойствами других объектов класса «реалисты», говорящий считает, что «Толстой» обладает всеми родовыми свойствами класса «реалисты» и не обладает никакими родовыми свойствами объектов других классов, например класса «мыслители».

Такое определение значения *настоящий 1* *У* вызывает ряд возражений. Во-первых, сопоставление свойств объекта *X* происходит в рамках одного и того же класса, поэтому говорить об отсутствии у *X* каких-либо свойств других классов не вполне оправдано. Утверждать об отсутствии свойств других классов можно лишь в рамках другого противопоставления, что оказывается нерелевантным для значения *настоящий 1*, так как оно не содержит такой информации (так, например, Толстой был известен не только как реалист, но и как мыслитель). Иными словами, нет оснований утверждать, что *настоящий 1* *У* вносит информацию о том, что *X* не обладает никакими другими свойствами.

Также представляется спорным введение родовой характеристики, поскольку речь идет скорее не о родовых (содержащих признаки или понятия, общие для ряда явлений, предметов или частных понятий [4]), а о видовых свойствах (объединяющих разряд предметов, явлений с одинаковыми признаками, входящий в состав более общего разряда – рода). Ср.: Класс – совокупность, разряд, группа предметов или явлений, обладающих общими признаками [5].

Наконец, представляется не совсем оправданным говорить о том, что **считает говорящий**. Введение модальной рамки «говорящий считает, что» представляется методологически нерелевантным, так как в этом случае исследователь «сбивается» на описание самой денотативной ситуации. Например, при нарушении условий истинности говорящего (когда он фактически считает не *P*) данная модальная рамка не отражает истинного положения дел. Как представляется, можно скорее говорить о том, какую именно информацию вносит говорящий (при этом условии истинности становится нерелевантным, тем самым акцент смещается на анализ смысла/содержания высказывания, а не на описание того, что чувствует/думает/полагает говорящий).

Выделенное Г.Е. Крейдлиным значение *настоящий 2* *У* вносит информацию о том, что, «сопоставляя *X* с объектами класса *У*, говорящий **считает** (выделение мое – О.Л.), что *X* не обладает основным родовым свойством этих объектов и потому не является членом класса *У*, но *X* обладает очень многими свойствами этих объектов и потому воспринимается как полное подобие такого объекта». Данное значение также вызывает ряд возражений: так, например, невозможно говорить о том, что считает говорящий – это условие не наблюдаемо (об этом выше).

По мнению Г.Е. Крейдлина, в случае с *настоящий 2* референт именной группы *X* отличен от референтов-объектов класса *У*. Поэтому в предложениях типа *X* – *настоящий 2* *У* главным является утверждение об идентичности *X* некоторому объекту, входящему в класс *У* (главной ремой и носителем главного фразового ударения является *У*). На наш взгляд, в случае, когда прилагательное *настоящий* употреблено в атрибутивной позиции, действительно

можно утверждать, что носителем главного фразового ударения будет *У*. Напротив, в случае, когда прилагательное употреблено в предикативной позиции, носителем фразового ударения будет лексема *настоящий*. Ср.: *Ёжик, как настоящий музыкант, поклонился с пенька муравьям, кузнечикам и комару и унёс скрипку в дом, чтобы она не отсырела. Vs Ты мой самый настоящий, самый любимый слон, папка, дурак старый!*<sup>1</sup>.

Иными словами, представляется возможным утверждать, что наличие фразового ударения у *X* или *У* зависит не от значения (*настоящий 1* или *настоящий 2*), а от синтаксической функции прилагательного.

Другие значения, выделенные Г.Е. Крейдлиным, имеют следующий вид: *настоящий 3* – «этот», *настоящий 4* – настоящий 4 *X P* – «*X* такой, который совпадает со временем и местом предиката *P*. Значение *настоящий 5* – «искусственный, натуральный», сочетается с именами естественных классов, включен в бинарное противопоставление «натуральный vs искусственный». У данной лексемы стерто аксиологическое значение и оно не имеет коннотации «хороший» (Например: *Этот хоть и настоящий мех, но плохой <воротник из него не сделаешь>*). *Настоящий 6* = «высший, в самой полной мере обладающий признаками *X* и противопоставлен всем «ненастоящим» [3, с. 37].

Важно, что автор выделяет в семантической структуре прилагательного *настоящий* оценочный компонент. Однако лексема *настоящий* не всегда обладает данным компонентом (аксиологическое значение стёрто у значения *настоящий 2* и *настоящий 5*), и само понятие «оценка» до конца не определено. Рассмотрим понятие «оценка», которое получило в лингвистике неоднозначную интерпретацию и представляется релевантным для данного исследования.

Так, оценка как семантическая категория подразумевает ценностный аспект значения языковых выражений, который может интерпретироваться как «*A* (субъект оценки) **считает, что** (выделение моё – О.Л.) *B* (объект оценки) хороший/плохой». Как было отмечено выше, введение модальной рамки «говорящий считает *P*» представляется нерелевантным. Оценка, по мнению Е.М. Вольф, может даваться по самым разным признакам («истинность/неистинность», «важность/неважность» и т.п.), однако основная сфера значений, которые обычно относят к оценочным, связана с признаком «хорошо/плохо», и именно этот вид оценки предполагают высказывания о ценностях [6, с. 8].

Представляется возможным говорить об оценке не как о приписывании объекту признака «хороший/плохой», а в том смысле, что говорящему для констатации принадлежности данного объекта к какому-либо классу необходимо определить и в этом смысле «оценить» степень соответствия данного объекта тем требованиям, которым должен удовлетворять член данного класса. В основе данной «оценки» лежит когнитивная операция «соотнесения».

---

<sup>1</sup> Примеры взяты из Национального корпуса русского языка.

Ср.: *Это настоящий шёлк. Сказка – это настоящее искусство. Этот ваш Треплев был настоящий преступник, почище Джека Потрошителя. Самый настоящий, умный, энергичный, хорошо замаскированный враг* (у прилагательного *настоящий* отсутствует оценочное значение «хороший/плохой»). Оно присутствует у существительных, с которыми оно сочетается, и, таким образом, оценочная характеристика указана в самом тексте или домысливается из общего контекста или знаний о мире).

Суммируя вышесказанное и принимая во внимание выделенные Г.Е. Крейдлиным значения прилагательного *настоящий*, а также некоторые возражения по их содержанию, отметим, что в семантической структуре прилагательного *настоящий* представляется возможным выделить два основных значения.

В первом значении возможно говорить не о наличии у X родовых свойств, а о приписывании говорящим объекту X некоторых свойств объектов, характерных для объектов класса Y, и наличие этих свойств позволяет отнести объект X к классу Y, при этом объект сохраняет свою качественную определенность. Например, *Этот ваш Треплев был настоящий преступник, почище Джека Потрошителя*. В данном предложении свойства объекта «Треплев» (X) сравниваются со свойствами членов класса преступников (Y). Сопоставляя X (его свойства) с другими объектами класса Y (другими преступниками), говорящий уподобляет объект X другому объекту, входящему в класс Y в качестве члена.

Аналогичную ситуацию можно наблюдать в следующих примерах, взятых из статьи Г.Е. Крейдлина: *Мадам, Вы – настоящая богиня! Муж мой – настоящий ребенок, он верит во всё, что сам же придумывает. Этот мальчик – настоящая ртуть, он ни минуты не может сидеть на месте*, где объект X выступает не в своем прямом, а переносном значении – «похожий на Y, как бы Y».

Второе значение прилагательного *настоящий* представляется возможным определить следующим образом: *настоящий 2 X* – высший, в самой полной мере обладающий признаками X, позволяющий отнести X к лучшему представителю класса X. Выделенные Г.Е. Крейдлиным значения 5 и 6 прилагательного *настоящий* представляется логичным отнести к этому второму значению, поскольку в обоих случаях лексема *настоящий*, как будет показано ниже, вносит информацию о полноте обладания X свойств объектов класса X. Ср.: *Точно известно, что их дивизии завидовали офицеры других дивизий гарнизона, потому что их начальник штаба был «из бывших царских офицеров», то есть настоящий офицер. Может быть, он был мой самый настоящий, верный друг. Мне тогда первый раз в городском ателье платье шили. Настоящий шифон. Белый-белый*. Здесь *настоящий 2 X* противопоставлен всем «ненастоящим, фальшивым, ложным, обыкновенным», и данная лексема близка по значению к словам «идеальный» и «подлинный» со значением «такой, которого нет лучше». Ср.: *настоящий друг – идеальный друг, подлинная роскошь – настоящая роскошь, подлинная культура – настоящая культура*.

Итак, анализ словарных толкований прилагательного *настоящий*, а также примеров его употребления позволяет выделить в структуре прилагательного *настоящий* два основных значения, а само прилагательное отнести к категории «неоценочных».

Слово *настоящий* тесно связано с прилагательными *истинный* с одной стороны и переводится словом *true*. Однако, как известно, *true* может переводиться еще и как *правдивый*. В русском языке в дальнейшем будет исследоваться данное прилагательное, которое не является синонимом слова *настоящий*. Поэтому между русским и английским прилагательными нет прямого соответствия в этом контексте, и необходимо выстраивать переводческую модель. Для построения переводческих моделей и переводческих корреляций между прилагательными *настоящий*, *истинный*, *подлинный*, *действительный* с одной стороны и прилагательными *true*, *loyal*, *faithful* необходимо сначала изучить их семантическую структуру.

### Список литературы

1. Словарь современного русского литературного языка. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958.
2. Толковый словарь русского языка / под ред. С.И. Ожегова. – М.: Оникс, 2011.
3. Крейдлин Г.Е. Таксономия и аксиология в языке и тексте (Предложения таксономической характеристики) // Логический анализ языка: ментальные действия. – М.: Наука, 1993. – С. 30–40.
4. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Астрель: АСТ, 2000.
5. Словарь иностранных слов [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/searchall.php> (дата обращения: 22.02.2013).
6. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М., 2002.

Получено 20.03.2013

O.G. Lukoshus

## ON SEMANTICS OF THE RUSSIAN ADJECTIVE

### *NASTOYASCHY (TRUE)*

This article describes one of the Russian polysemantic adjectives that is included into the synonymic row of the words with the common meaning *true*. Special emphasis is laid on the semantic structure of the adjective *nastoyaschy (true)*.

Keywords: *semantics, semantic structure, synonyms, class member, class characteristics, evaluation.*

**Н.В. Лягушкина**

Московский городской педагогический университет

**МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА  
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Рассмотрен процесс формирования и тестирования профессиональных компетенций через моделирование различных ситуаций общения. Отдельное внимание уделяется формированию компетенций, связанных с межкультурным взаимодействием.

Ключевые слова: *межкультурный диалог, тестирование профессиональных компетенций, ролевая игра, мозговой штурм, работа в команде.*

В настоящее время в образовании все большее внимание уделяется формированию и развитию различных компетенций. Говоря о лингвистическом образовании, в том числе о подготовке переводчиков, необходимо подчеркнуть значимость культурных компетенций, которым посвящена данная работа.

Важно отметить, что в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» о способности студентов к общению на межкультурном уровне говорится не только (и даже не столько) в разделе «Общекультурные компетенции», но и в разделе «Профессиональные компетенции в области производственно-практической деятельности». Так, требуется, чтобы выпускник *имел представление об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия (ПК-2); умел осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ПК-7); был способен адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур (ПК-9); мог моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов (ПК-10)* [1]. Иными словами, формирование перечисленных навыков и умений необходимо осуществлять в рамках базовой части профессионального цикла, например в ходе изучения дисциплины «Практический курс первого/второго иностранного языка».

Остановимся на вопросе, что именно необходимо изучать с целью развития межкультурной компетенции на занятиях по английскому языку.

П. Браун и С. Ливинсон выдвинули теорию о разделении культур на два типа: положительной и отрицательной вежливости [2]. Согласно авторам, представители культуры отрицательной вежливости, к которым относится англосаксонская, ориентированы на сохранение личного пространства и на компенсирование необходимости отрицательного лица. С этой целью британцы прибегают к различным способам так называемого «хеджирования», т.е. снижению риска «потерять положительное лицо». К подобным приемам относятся как языковые средства выражения, так и общая стратегия построения высказывания.

Из языковых средств можно упомянуть использование модальных глаголов *would*, *could* и других и предоставление, таким образом, адресату выбора совершать или не совершать действие. В качестве примера отношения самих британцев к своей лингвокультуре можно привести карикатуру из юмористического сборника «Как стать британцем» [3] (рис. 1).



Рис. 1. Юмористический взгляд на вежливость

Еще одним языковым средством выражения негативной вежливости выступает вводное слово *please*. Для носителей английского языка важную роль играет, как наличие данного слова в просьбе [3] (рис. 2), так и место данного слова в высказывании. Так, фразы *Please provide the following contact information: name and telephone number; Philip will you repeat that for the class, please?* звучат вполне вежливо. В то время как вводное слово, расположенное



в середине предложения, указывает на раздраженность говорящего, ср.: 'Including, **please**, names and addresses of anyone you spent time with,' he added pleasantly and saw her understand that he was serious.

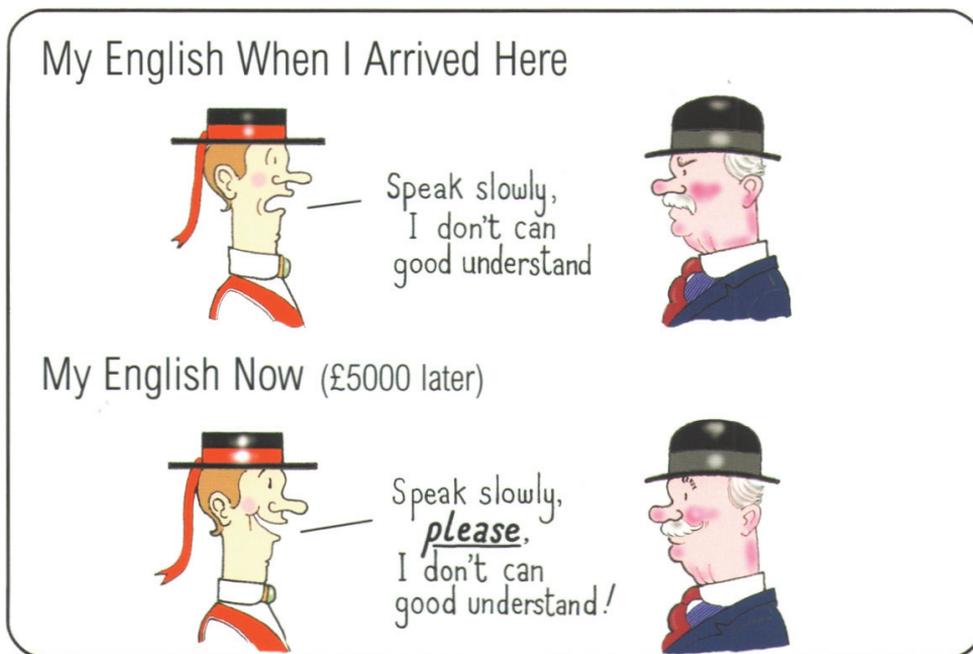


Рис. 2. Юмористический взгляд на использование слова *please*

Рассмотрим пример выражения негативной вежливости на уровне стратегии построения высказывания. В английском языке существует тенденция к постановке отрицания при глаголе, в то время как в русском оно атрибутивное, например: *Я думаю, он был несчастлив* – *I don't think he was really happy*. Отметим, что автор английской фразы, поставив отрицание при сказуемом, снижает категоричность всего высказывания, т.е. подчеркивается, что автор выражает лишь свое мнение. Более того, носители английского языка вообще избегают употребления слов с яркой отрицательной коннотацией (*wrong, stupid, boring, to hate, to dislike* и др.). Ср.: *Он не глуп* – *He is pretty smart*; *Это плохая идея* – *It's not a good idea*; *Я не люблю театр* – *I am not particularly fond of theatre*; *If checked bags fail to arrive at the airport...* – *Если ваш багаж не прибыл в аэропорт...*

Перейдем к описанию способов формирования, закрепления и тестирования навыков межкультурной компетенции. Для того чтобы изучающие английский язык познакомились с перечисленными особенностями англосаксонской ментальности, необходимо провести вводную лекцию и предложить студентам самостоятельное изучение ряда пособий по данной тематике [4, 5]. Кроме того,

особенно важно обращать внимание учащихся на различные культурные нюансы, встречающиеся в ходе изучения языка, таким образом, многократно повторяя пройденный материал.

В качестве иллюстрации способа закрепления межкультурной компетенции можно рассмотреть задание на просмотр видеофрагмента с последующим обсуждением. Приведем два примера.

После просмотра отрывка из фильма «Последний шанс Харви»<sup>1</sup> студентам предлагается ответить на ряд вопросов, касающихся содержания фильма: 1) *What was Harvey apologizing for?* 2) *What were Harvey's troubles?* 3) *Did he enjoy his job? Was it his dream?* 4) *What does the term 'stiff upper lip' mean?* При этом ответ на последний вопрос актуализует (или формирует) знания о типичных чертах британского национального характера, в частности о сдержанности и стойкости.

Аналогичное задание дается студентам после просмотра отрывка фильма «Королева»<sup>2</sup>: 1) *What for did the Prime Minister call the Queen?* 2) *What was the Queen's opinion about the latest press?* 3) *What kind of advice did Tony Blair give?* 4) *What is the Queen's opinion about the British people?* 5) *How did Queen's private assistant Robin explain her behaviour? Did the Prime Minister understand it?* Анализируя образ королевы Елизаветы II и ее отношение к британскому народу, учащиеся снова обращают внимание на особенности британского менталитета.

Отметим, что просмотр предложенного видеофрагмента можно предварить более детальным знакомством с личностью и характером Королевы Британии, например, чтением текста *Awesome Sense of Duty*<sup>3</sup>. Кроме того, можно предложить учащимся ряд заданий для самостоятельной подготовки, в том числе анализ содержания фильма об отце Елизаветы II *The King's Speech*<sup>4</sup>. Как представляется, подобные задания повышают мотивацию студентов к изучению иностранного языка и знакомству с национальной культурой страны изучаемого языка.

Остановимся на возможностях развития межкультурной компетенции при обучении переводу.

При обучении стратегии перевода субъектного инфинитивного оборота важно указать на частотность активных глаголов *seem, appear, happen, prove, turn out* и составных именных сказуемых на основе прилагательных: *be (un)likely, sure, certain+to*. Данные единицы в комбинации с последующим инфинитивом

---

<sup>1</sup> Last Chance Harvey. Dir. J. Hopkins, star. D. Hoffman, E. Thompson, K. Baker. Overture Films, 2008.

<sup>2</sup> The Queen. Dir. St. Frears, star. H. Mirren, M. Sheen, J. Cromwell. Granada Productions, 2006.

<sup>3</sup> Практикум по культуре речевого общения: учеб. пособие в 2 т. / О.А. Сулейманова [и др.]. М.: Академия, 2013. (В печати.)

<sup>4</sup> The King's Speech. Dir. T. Hooper, Star. C. Firth, G. Rush, H. Bonham Carter. Momentum Pictures, 2010.

привносят представление о наличии отношения субъекта к имеющимся фактам. Таким образом, носитель английского языка, обращаясь к приему «хеджирования», снижает категоричность суждения. Отметим, что стратегия перевода состоит в членении высказывания, при этом одно из полученных предложений – безличное, что является типичным для русского языка [6].

Заметим также, что навык опоры на упомянутые активные глаголы и сочетания с прилагательными при построении высказывания на английском языке можно отрабатывать и в рамках курса практики речи, например при комментировании.

При обучении стилистическим аспектам перевода необходимо знакомить учащихся с ментальностью англичан и языковыми средствами ее выражения. Так, английской лингвокультуре свойственны опора на факты и аргументы и «стремление придать речи максимальную объективность, что достигается посредством частых прямых и косвенных ссылок на авторитетный источник, результаты исследований или данные статистики». Примером прямой отсылки могут служить выражения *the survey / research revealed, current figures report that*, косвенная отсылка может выражаться фразами *there is evidence to suggest*, структурами в форме страдательного залога [7].

К другим стилистическим особенностям английского языка можно отнести упомянутую выше позитивную установку и политически корректный язык [7, с. 164–165], которые также требуют внимания при обучении английскому языку, в частности переводу.

Отдельно хотелось бы рассмотреть формирование, развитие и тестирование профессиональной компетенции в области производственно-практической деятельности – 10, которая нацелена на умение **моделировать возможные ситуации общения** между представителями различных культур и социумов.

Как представляется, целесообразнее всего развивать данную компетенцию в рамках курса культуры речевого общения. При этом необходимо, во-первых, предложить студентам набор разработанных полноценных коммуникативных стратегий, снабженный необходимым вокабуляром. Во-вторых, важно достичь многократной итерации при работе над коммуникативными ситуациями. Например, авторы учебника «Практикум по культуре речевого общения» предлагают современный формат работы в условиях моделирования ситуаций естественного общения: *ролевая игра (role play)*, *работа в команде (team work)* и *мозговой штурм (brainstorming)*. Задания, направленные на осмысление ситуации общения, развивают умение определить типовую ситуацию (дома, на работе, на конференции и т.д.) и условия коммуникации<sup>1</sup>. Иными словами, студенты учатся строить модели социальных ситуаций и типичных сценариев взаимодействия.

---

<sup>1</sup> Практикум по культуре речевого общения: учеб. пособие: в 2 т. / О.А. Сулейманова [и др.]. М.: Академия, 2013. (В печати.)

Рассмотрим прием моделирования различных коммуникативных ситуаций подробнее. Вернемся к склонности представителей англосаксонской лингвокультуры предоставлять адресату выбор совершать или не совершать действие путем опоры на модальные глаголы. Навык использования таких конструкций может быть отработан с помощью следующего упражнения<sup>1</sup>: *Account for the most natural pattern of communicative behaviour in the suggested settings, rely on **Asking & Giving / Refusing Permission** strategy.* Предлагаемые к моделированию ситуации целесообразно расположить по мере усложнения. Например, ситуация общения с деканом является для студентов привычной: *an undergraduate student is asking for Dean's permission to take finals ahead of schedule; a student is asking for Dean's permission to change the title of the research paper / theme of the research.* Далее можно перейти к моделированию потенциального общения в профессиональной среде: *an employee is asking for permission to take a day-off for domestic reasons; an employee is asking for permission to postpone his vacation; an employee is asking for permission to join an on-site Spanish course; a building society is asking for the local authorities' permission to redesign the adjacent area.*

Для повышения мотивации учащихся можно использовать ролевую игру с аналогичным заданием: *the UNIFEM (United Nations Development Fund for Women) Goodwill Ambassador Nicole Kidman is asking for permission to postpone a film shooting session on account of a press conference at the United Nations.*

Рассмотрим еще примеры моделирования межкультурного диалога в общей и профессиональной сферах общения. Студентам предлагается использовать две коммуникативные стратегии, отработанные ранее, и смоделировать общение: *Practice **Evading & Being Vague and Pushing for an Answer** strategies in the following situations:*

1) *a 29-year-old female self-starter, born to a Russian mother of an African father, grew up in a village orphanage, now head of a travel agency, in the interview is carefully **evading** the sensitive issues of her orphanage background and unfriendly treatment in ethnic minority-hostile environment;*

2) *an entrepreneur, one of the top thousand richest men in Jakarta, born into a family with 13 siblings in a rural part of Indonesia, running his own business, when granting an interview offers a **vague** description of his first working experience at the age of 14 after his father's death (ice creams street vendor; then door-to-door peddler in his native town), leaving the wife and two children at 21 and moving to Jakarta to set up his own business, cheating the bank to get a soft loan, struggling with anti-Chinese riots' attacks on his shops<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Практикум по культуре речевого общения: учеб. пособие в 2 т. / О.А. Сулейманова [и др.]. М.: Академия, 2013. (В печати.)

Заметим, что некоторые знания об иной культуре не требуют многократной отработки и могут быть введены в комплексе с отработкой других навыков межкультурного взаимодействия. Так, тренируя навык выражения разочарования, студенты узнают о таких особенностях поведения британцев, как строгое следование различным правилам и сдержанность в общении, ср.: *Account for the most natural pattern of communicative behaviour in the suggested settings, rely on Asking & Giving / Refusing Permission strategy:*

1) *the English are voicing disappointment at queue-jumpers at the airport; an Italian is voicing disappointment at the English being reluctant to get involved in a conversation while commuting, queuing, etc.*

2) **Role play:** *Two colleagues having got stuck in a traffic jam are voicing their disappointment at the decreasing driving culture in the UK when seeing a group of jaywalkers and an unscrupulous driver 'cheating' by zipping down the outside, faster-moving lane and then trying to edge back at a later point; an Italian student in his / her E-mail to his family is voicing bitter disappointment that when s/he starts talking to the English on a train, they seem to treat him as drunk, drugged or deranged; an elderly English lady in a letter to the editor-in-chief of a local newspaper is voicing disappointment at the modern trend to talk loudly on the mobile-phone in public<sup>1</sup>.*

Тестирование полученных навыков можно проводить в том же формате, что и отработку, т.е. путем моделирования предложенных коммуникативных ситуаций. Ряд заданий, особенно в рамках промежуточной аттестации, проводится в письменной форме, ср.:

1. *Practice Evading & Being Vague strategy in the following situation (to be done in writing): a new editor-in-chief of a medical journal is responding to the letters of readers concerned about the changed message of the periodical (a distinct turn to pharmaceutical product placement) and evading direct answers.*

2. *Practice Voicing Belief / Disbelief strategy in the following situation (to be done in writing): a new crisis manager of a company, writing a memo to his CEO, is voicing disbelief in the efficiency of measures suggested by the previous crisis manager.*

3. *Practice Voicing Belief / Disbelief strategy in the following situation (to be done in writing): a professor, grading a student's course paper stating that in slow-growth economy firms can win big in the marketplace by doing things only a little bit better than the competition, is voicing his disbelief in the conclusions (tips: even in a conservative environment it is hard to deliver a truly compelling message to customers if you sound like everyone else; even with an unforgiving climate on Wall Street, merely cutting bottom-line costs doesn't do much to spur top-line growth)<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Практикум по культуре речевого общения: учеб. пособие в 2 т. / О.А. Сулейманова [и др.]. М.: Академия, 2013. (В печати.)

Таким образом, мы рассмотрели пути формирования, закрепления и проверки навыков построения межкультурного диалога, а именно: навыков, обеспечивающих адекватность социальных и профессиональных контактов; умения моделировать социальные ситуации и типичные сценарии взаимодействия; умения адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур.

### **Список литературы**

1. Сайт Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 25.03.2013).
2. Brown P. and Levinson St. C. Politeness: Some universals in language usage. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
3. Ford M., Legon P. The How To Be British Collection. – L.: Lee Gone Publications, 2010.
4. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур: учеб. пособие. – М.: Р. Валент, 2005.
5. Fox K. Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour. – L.: Nicholas Brealey Publishing, 2008.
6. Грамматические аспекты перевода: учеб. пособие / О.А. Сулейманова [и др.] – М.: Академия, 2012.
7. Стилистические аспекты перевода: учеб. пособие / О.А. Сулейманова [и др.] – М.: Академия, 2010.

Получено 20.03.2013

**N.V. Lyagushkina**

## **RELYING ON CROSS-CULTURAL DIALOGUE TO FORM AND TEST LINGUISTS' AND TRANSLATORS' PROFESSIONAL COMPETENCE**

The article deals in the ways how to form and test professional competence through mocking different communication cases. The emphasis is on the skills of cross-cultural interaction.

Keywords: *cross-cultural dialogue, testing professional competence, role play, brainstorming, team work.*

**И.А. Муравская**

Московский государственный лингвистический университет

**ВЕСТЕРНИЗАЦИЯ СОЗНАНИЯ  
КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ ЛЕКСЕМ)**

Анализируется проблема вестернизации сознания носителей русского языка под влиянием американской культуры и потока заимствований, которые часто не соответствуют ценностям российской культуры. Рассматриваются последствия данного явления, в частности изменение картины мира и моделей поведения.

Ключевые слова: *вестернизация, картина мира, концептуализация, ценностные ориентации, ментальная карта, познавательная модель.*

Любая культура является «открытым единством» и не должна рассматриваться как замкнутая, непроницаемая. Открытость культуры обусловлена стремлением социума к более глубокому, всестороннему познанию окружающей действительности [1, с. 331]. В настоящее время все чаще говорят о культурной глобализации, стирании границ национальных культур, а мир видится как «глобальная деревня», в которой сформированы единые ценности и взаимоотношения. Очевидно, что процесс глобализации подконтролен англосаксонской культурной традиции, причем это процесс односторонней трансляции западных стереотипов, культурных установок, моделей поведения, эталонов и ценностей, которые представляются как безусловно необходимые индивиду для эффективной коммуникации в лингвокультурной среде и существования в современном обществе. Именно поэтому индивиду приходится усваивать новое знание о мире, определенные, часто отличные от привычных правила отражения окружающего мира, характерные для жизни в «глобальной деревне» и носящие наднациональный характер [2].

Ценностями нового глобального общества объявлены динамизм, ориентация на новизну, рациональная организация экономики, индивидуализм, автономия личности, уважение к частной собственности, идеалы свободы и т.д., в связи с чем происходит абсолютизация материальных ценностей, культивирование «этики гедонизма, в которой высшей целью жизни и наивысшим благом признается наслаждение» [3, с. 68–69]. Как видно, идеалы глобальной цивилизации вполне соответствуют аксиологии западной цивилизации. В связи с модернизацией российского общества и тенденцией «огля-

дываться на Запад» актуальной является проблема вестернизации российских ценностей. Термин «вестернизация» получает разную трактовку: 1) это полная или частичная переориентация обществ, исходно не принадлежащих западнохристианской культурной традиции, на социокультурное развитие по образцу развитых стран Запада или заимствование отдельных элементов западной культуры, начинающих играть значимую роль в социокультурных процессах сообщества-реципиента [4]; 2) это *бездумное заимствование* западноевропейского и североамериканского *образа жизни* в области экономики, политики, образования и *даже языка* (курсив наш. – И.М.) [5]; 3) это процесс превращения многих ценностей западного образца в общечеловеческие ценности современной цивилизации [6]. Опираясь на приведенные определения, мы рассматриваем вестернизацию (в данной работе справедливо считая этот термин синонимом термина американизация) как процесс заимствования нового западно-ориентированного знания, происходящий в основном через современные СМИ и находящий свое отражение в языке, а также поведении, нормах морали, ценностных ориентациях.

Проводниками западно-ориентированного знания в основном являются телевидение и другие СМИ, литература, речь известных людей (политиков, деятелей искусства и т.п.). Отмечается, что в настоящее время произведения, транслируемые для массового потребителя, стирают границы национальных культур. Так, наблюдается огромное количество «двойников», прототипов, зеркальных текстов, заимствований у ставших известными западных программ, журналов, бестселлеров. Культурная среда все больше создается заимствованными понятиями, моделями поведения, ценностями, инокультурными стереотипами, которые благодаря СМИ хлынули в русскую лингвокультуру. Так, популярность развлекательных телеканалов (МУЗ ТВ, ТНТ, СТС, MTV), которые представляют в основном американскую медиареальность с ее системой ценностей и познавательными моделями, привела к тому, что значительно увеличилась группа людей, для которых важны не столько исконно «русские» ценности (*семья, здоровье, друзья*) сколько западные (*уважение окружающих, личное благополучие, материальная обеспеченность*).

Общим местом в лингвистических исследованиях культурной направленности является утверждение о том, что трансляция фрагментов культуры происходит на базе языка как универсальной семиотической матрицы, которая представляет каналы передачи информации. Язык выступает в качестве основного средства социокода – главной знаковой реалии культуры. Он призван поддерживать стабильность массива знания, мира деятельности, институтов общения. Лексика, важнейший уровень языковой системы, фиксирует и передает от поколения к поколению специфику этносоциокультурных норм, поддерживая, таким образом, преемственность и устойчивость этниче-



ского менталитета. Именно лексика, будучи подверженной различным экстралингвистическим воздействиям, способна, в свою очередь, формировать восприятие действительности. Таким образом, лексическая система становится одним из проводников ценностей общества потребления, в результате чего «происходит отсечение людей от духовной сферы, от традиционных ценностей культуры, религии» [3, с. 69]. Связь между изменениями словарного состава и феноменами внешнего и внутреннего мира человека зачастую оказывается очевидно взаимонаправленной. Слова и устойчивые словосочетания, отражающие и запечатлевающие новые явления в сознании людей, способны не только воздействовать на сознание, но и выступать стимуляторами определенных реакций. Будучи употреблено, слово обретает «магическую силу» благодаря непроницаемости внутренней формы и воздействует на мышление, предопределяет поведение членов социума [7, с. 19–20]. Таким образом, факты словоупотребления заимствованиями, особенно в речевой деятельности масс-медиа, способны моделировать мышление и поступки членов этносоциума – объекта языковых манипуляций.

Повышенный интерес к американской культуре и чрезмерная открытость российской культуры приводит к наводнению языка заимствованными словами. Различия в процессах познания действительности и, как следствие, структурные различия когнитивных моделей представления знания вызывают необходимость лексического обозначения фрагментов действительности, не находящихся свое закрепленное выражение в языке, что ведет к заимствованию лексического материала для заполнения пустот на «ментальной карте» индивида, а вместе с ним культурологического, так как процесс заимствования – это процесс приобщения к тому или ному фрагменту культуры, который стоит за заимствованной лексемой, результатом которого является появление нового знания о мире.

Мы не придерживаемся точки зрения языковых пуристов и не считаем, что язык может полностью обойтись без заимствованных лексем, потому что экстралингвистические факторы (появление новых предметов, сфер деятельности, развитие экономики, техники) требуют определенных наименований, которые по объективным причинам отсутствуют в языке-оригинале. Новое имя привносит в язык-реципиент новое знание, или когнитивную структуру, причем заимствующий язык принимает не только те слова, которые актуальны для современной культурной и экономической сфер российского общества: существенная часть заимствованного массива является варваризмами, которые функционируют в общественном информационном пространстве (реклама, объявления, вывески в магазинах, например: *брендовый магазин, люксовые стоки, обувной аутлет, фаст-фуд, динер-корт, травелатор* и т.п.). Культурная среда все больше создается заимствованными инокультурными

понятиями разного рода, в связи с этим возникает необходимость адаптации индивида к системе новых знаний, что неизбежно ведет к трансформации личности, которая естественно ведет поиск соответствия своего образа мира изменившемуся окружению и сталкивается с необходимостью определить собственную роль в новом контексте.

Одной из проблем, связанных с открытостью языка и культуры, является вестернизация сознания, которая отчасти является результатом слепого следования языковой моде. Наряду с оправданными заимствованиями наблюдается использование англицизмов, у которых есть адекватный эквивалент в русском языке, тем не менее активность нового слова в речи достаточно высока. Это связано с тем, что иностранная фоносемантическая оболочка повышает статус лексемы и самого говорящего, акцентирует его принадлежность определенной, более образованной, элитной группе, имеющей доступ к этому выраженному новыми лексемами знанию: *Этакий дайджест моды XX века – от платьев-рубашек 20-х годов до платьев-баллонов 80-х* (Труд-7, 2000.11.30); *Так что эту инициативу мы рассматриваем не как инновационный, а риэлторский и PR-проект, который практически не окажет никакого влияния на процесс инновационного развития* (kommersant.ru).

Как отмечает В.Г. Костомаров, для представителей многих культур английский язык несет в себе отпечаток прогрессивности, престижности, элитарности, эксклюзивности, материального благополучия, прогресса, успешности. «Как и в большинстве стран мира, США в сознании россиян, особенно молодежи, все больше укореняются в качестве центра, излучающего если не законодательство, то привлекательно технические новшества, образцы общественного порядка и экономического процветания, стандарты жизненного уровня, эстетические представления, эталоны культуры, вкусы, манеры поведения и общения» [8, с. 110]. Поэтому очевидно, что употребление англицизмов является частью стратегии самоидентификации индивида через акцентирование своей принадлежности западно-ориентированному, а потому современному и прогрессивному обществу.

Причиной укоренения заимствований зачастую является социокультурный фон, который тесно связан с языковой составляющей семантических изменений – именно он во многом определяет концептуальную структуру лексикона. По мнению В.А. Пищальниковой, «иноязычное влияние активизируется тогда, когда стабильное реальное равновесие между системой языка и средой его бытования – концептуальной системой – очевидно нарушается. Это проявляется в нарушении гармонического соотношения между веществом языка (фоносемантическим содержанием языковой материи), его энергией (эмоциональным содержанием), информацией (понятийным содержанием)» [9, с. 314]. Другими словами, «фоносемантическое содержание, фиксирующее прежде всего эмоционально-энергетический потенциал слова..., начинает дисгармонизировать с информа-

цией, соотносимой социумом/индивидом с этой единицей» [там же]. Так, в языке возникла потребность дать наименование тому новому виду искусства, которое является массово доступным, современным, но которое сложно назвать *искусством*, в связи с чем появились лексемы *арт* и *креатив*. Устойчивые ассоциативные связи понятийно-вербального поля понятия *искусство* (в семантике которого выдвигается признак *духовной, культурной и эстетической составляющей деятельности человека или ее результатов, созданных произведений*) вступают в противоречие с тем конкретным эмоционально-оценочным переживанием, которое индивид испытывает при восприятии работ, представленных во многих современных галереях и мастерских. Зачастую они вызывают эмоции неприятия и отвращения и уже никак не ассоциируются с искусством. В то время как *арт*, функционируя в словосочетаниях типа *арт-объект, арт-дилер, арт-дизайн, арт-директор, арт-салон/арт-рынок, арт-проект, арт-обозреватель, арт-бизнес* несет в себе идею *передового, современного, нового* вида деятельности, а также актуализирует признак *купли-продажи, торговли*, в то время как сам предмет искусства выступает как *объект финансовых сделок*. Однако в сознании носителя русского языка исконное слово *искусство* не ассоциируется с рынком, финансами, куплей-продажей. Напротив, словосочетания выделяют следующие признаки *искусства*: *творчество, вид творчества, принадлежность к сфере творчества, духовная и художественная ценность, противопоставленность обыденному и неценному*. Таким образом, в современной действительности создаваемые предметы искусства превратились в *арт-объекты*. Этот социально-культурный фактор можно назвать причиной появления языковой ниши и возникновения необходимости ее заполнения лексемой, которая бы подходила для наименования подобного рода явлений «псевдоискусства» и не была бы отягощена устойчивыми ассоциациями, а также эмоционально окрашена и не вызывала бы дисгармонии между обозначаемым и обозначающим. Новая лексема *арт* несет в себе новое знание, объективирует новые представления, связанные с тем, что «предметы искусства – категория рыночная, это предмет сбыта, торговли; это то, вокруг чего крутятся деньги».

Благодаря СМИ в массовом сознании создан образ Запада как центра глобальной цивилизации с неограниченным удовлетворением неограниченных потребностей. Этот образ поддерживается достаточно жестко и агрессивно, поэтому носители русской лингвокультуры, сохраняющие, безусловно, свои традиционные характеристики, приобретают новые, часто вступающие в конфликт со старыми. Очевидно, что заимствованные слова, которые привносят новые смыслы, а не просто служат для номинации новых объектов, часто оказываются на стыке ценностных или мировоззренческих ориентаций или несут в себе противоположные установки, в результате чего возникает «конфликт ценностей», так как новое слово содержит непривычный для русской ментальности аксиологический компонент. Стоит отметить, что не все заимствованные

лексеммы привнесли с собой новое западно-ориентированное знание. Значения и коннотации большинства слов образовались непосредственно в русском языке как результат необходимости дифференциации нового слова и заимствованной лексеммы, а также под влиянием стереотипа «западное лучше, престижнее своего», «западное более современнее, элитное, престижное», поэтому западное наименование лучше исконного.

В ходе семантического и компонентного анализа заимствованных лексем и их эквивалентов были выявлены наиболее существенные мировоззренческие ориентиры, которые маркируют «конфликт ценностей» и которые появляются вследствие ассимиляции иностранного слова в русском языке:

**«красота внешняя, мода» vs. «красота внутренняя, духовность»:** *бренд, гламур(-ный), дизайн, дизайнер, дресс-код, тренд, фитнес;*

**«показное, внешнее, ненастоящее» vs. «внутреннее, духовное, настоящее»:** лексеммы с компонентом *арт* (перечисленные выше), а также *имидж, кастинг, креатив(-ный), рейтинг;*

**«наслаждение, удовольствие, развязность» vs. «скромность, собранность»:** *бойфренд, джакузи, тинейджер, уик-энд, шоптинг;*

**«рациональное, денежное, прибыльное» vs. «душевное/духовное, нестяжательное, созерцательное»:** *бестселлер, бизнесвумен, дилер, дистрибьютор, инновация, киллер, консалтинг, копирайт, лонгселлер, менеджер, промоутер, продюсер, респект, ретейлер;*

**«зрелищность, массовость» vs «скромность, уединенность»:** *инсталляция, кич, лексеммы с компонентом шоу (шоу-бизнес, шоумен, телешоу, шоу программа, шоурум, ток-шоу и т.п.), перформанс, пиар;*

**«эксклюзивность, индивидуализм» vs «общинность»:** *джип, люксовый, пентхаус, эксклюзивный.*

Таким образом, в русском языке появляются слова, которые предлагают новую концептуализацию действительности с ориентацией на внешнюю красоту, наслаждение, удовольствие, материальное благополучие, прибыльность дела, карьерный рост. В изменяющейся действительности появляются новые ценностные и мировоззренческие ориентации, получающие языковое оформление.

Ассимиляция в языке заимствованных лексем ведет к формированию нового знания и заставляет индивида приспосабливаться к системе новых значений, что приводит к перестройке системы ценностных и мировоззренческих ориентаций по западным образцам, трансформации его картины мира.

## Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 330–345.
2. Левицкий А.Э. Особенности взаимодействия языков и культур в эпоху глобализации // Русистика: сб. науч. тр. / Киев. нац. ун-т им. Т. Шевченко. – Киев, 2010. – Вып. 9–10. – С. 10–13.
3. Богославский В.Р. Миф о глобализме и проблемы массовой коммуникации // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире: сб. ст. / отв. ред. Т.Г. Слышкин. – Волгоград: Изд-во ВАГС, 2007. – С. 59–70.
4. Зарубежная политология: словарь-справочник / под ред. А.В. Мирнова, Г.А. Цыганкова. – М.: Независимый открытый университет, 1998.
5. Бачинин В.А. Культурология: Энциклопедический словарь. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005.
6. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. – СПб.: Лань, 1999.
7. Васильев А.Д. Слово в российском телеэфире: Очерки новейшего словоупотребления. – М.: Флинта; Наука, 2003.
8. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб., 1999.
9. Пищальникова В.А., Сонин А.Г. Общее языкознание. – М.: Академия, 2009.

Получено 20.03.2013

I.A. Muravksaya

## WESTERNIZATION OF MIND AS THE EFFECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION (LOAN WORDS STUDY)

The paper looks at the problem of mind westernization of Russian language speakers due to the dominance of the American culture and the flood of loan-words which transmit cultural and axiological components often alien to Russian linguistic culture. Such words make up new knowledge structures and modify the world picture shaped by the mother tongue bringing Western axiology, models of behaviour with them.

Keywords: *westernization, weltanschauung, conceptualization, axiology, mental frame, cognitive model.*

**Б.А. Наймушин**

Новый болгарский университет, г. София

## **О РОЛИ И МЕСТЕ ПЕРЕВОДА С ЛИСТА В ПОДГОТОВКЕ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА**

Изложены аргументы в поддержку мнения об уместности обучения переводу с листа на завершающем этапе подготовки переводчика международных конференций, после усвоения студентами базовых навыков синхронного перевода. Предлагается использовать перевод с листа в качестве подготовительного упражнения для синхронного перевода с текстом.

Ключевые слова: *перевод с листа, последовательный перевод, синхронный перевод, синхронный перевод с текстом, методика преподавания устного перевода.*

Классический перевод с листа (*sight translation*) – это устный перевод, осуществляемый на основе зрительного восприятия исходного письменного текста. Другими словами, при переводе с листа переводчик устно передаёт для аудитории содержание письменного текста, в большинстве случаев предъявляемого ему впервые. Конечным продуктом работы переводчика при переводе с листа является устный текст, воспринимаемый аудиторией на слух и оцениваемый именно по критериям качества устного перевода. То, что кто-то когда-то назвал этот вид перевода *sight translation* – «письменный перевод с листа», сути дела не меняет. Во время работы на международных конференциях участники нередко называют переводчиков-синхронистов *translators* – «письменные переводчики», иногда даже на бейджах для синхронистов пишут *translator*, но в наушники делегатов из будки поступает все же устный, а не письменный перевод. Если же устный переводчик, располагая текстом выступления, осуществляет перевод, следуя за речью оратора, то можно говорить о последовательном или синхронном переводе с текстом или с опорой на текст.

Нет сомнения, что перевод с листа является отдельным, самостоятельным видом устного перевода, требующим специальной подготовки. Кроме этого, перевод с листа является важной составной частью экзаменов на получение сертификата судебного переводчика как в Европе, так и в США. С другой стороны, кажущаяся на первый взгляд легкость перевода с листа по сравнению с другими видами устного перевода довольно обманчива. Мой опыт переводчика и преподавателя устного перевода подтверждает мнение ряда переводчиков и исследователей о том, что наличие зрительной опоры оказывается фактором, в значительной мере осложняющим процесс перевода, а не облегчающим его [1], и что по своей сложности перевод с листа сопоставим с синхронным переводом [2].

Перевод с листа часто сравнивают именно с синхронным переводом, находя между ними много общего. Наверное, поэтому перевод с листа традиционно используется в качестве подготовительного упражнения для синхронного перевода. Я же считаю, что перевод с листа не является необходимым упражнением для перехода от перевода последовательного к переводу синхронному. Более того, на этом этапе перевод с листа может принести студенту больше вреда, чем пользы. С другой стороны, перевод с листа является полезным подготовительным упражнением для синхронного перевода с текстом/с опорой на текст (*simultaneous interpretation with text*), т.е. перевод с листа уместнее всего вводить на завершающем этапе подготовки переводчика международных конференций. Так, в программе магистратуры по подготовке переводчиков международных конференций Факультета письменного и устного перевода Женевского университета (FTI, ранее – ETI) перевод с листа вводится на 19-й неделе обучения, после нескольких недель введения в синхронный перевод. Поработав над переводом с текстом, студенты через несколько недель переходят к упражнениям на синхронный перевод с текстом.

Упражнения на перевод с листа кроют в себе серьезную опасность: наличие перед глазами студента печатного текста подсознательно стимулирует рефлекс письменного перевода. В момент, когда студенты начинают усваивать навыки перевода по смыслу, когда преподаватель прилагает усилия к тому, чтобы приучить студента переводить не слово – словом, а смысл – смыслом, научить его основам активного аудирования, мы вдруг даём ему в руки текст, заставляем переводить этот письменный текст и удивляемся, почему студент вмиг забывает все наученное и снова начинает всматриваться в отдельные слова текста, колебаться, сомневаться, размышлять, подбирать слова и вообще переводить значительно хуже, чем при последовательном переводе.

Использование перевода с листа в качестве подготовительного упражнения к синхронному переводу также, по моему мнению, не особенно полезно. При переходе к синхрону студенту надо учиться слушать, понимать, переводить, слушать себя (самоконтроль) и продолжать слушать выступление, а мы снова заставляем его смотреть в текст, активизируя навыки письменного перевода.

Идеалом перевода с листа является перевод, при котором у слушателей в создается впечатление, что переводчик просто зачитывает предварительно переведенный текст [3, с. 27; 4, с. 381], при этом темп перевода сопоставим с темпом нормальной речи докладчика. При переводе с листа существует ряд факторов, усложняющих задачу для переводчика. В.Н. Комиссаров представляет эти факторы следующим образом [4, с. 381]:

- необходимость сохранять равномерный темп речи говорения, избегая лишних пауз, повторений или исправлений;

- необходимость обеспечить повышенную скорость чтения (около 200 слов в минуту при средней скорости говорения – 100 слов в минуту);
- необходимость одновременно читать, переводить и проговаривать свой перевод;
- необходимость членить текст при чтении на такие отрезки, которые могут быть успешно переведены.

При этом, по мнению Комиссарова, переводчик должен обладать набором специфических умений, таких как:

- умение быстро переключаться на язык перевода при широком использовании полуавтоматической подстановки готовых соответствий;
- умение совмещать проговаривание перевода с чтением следующего отрезка оригинала;
- умение быстро читать про себя.

Смею утверждать, что подобный результат практически недостижим без уверенного владения навыками синхронного перевода, а не наоборот. Образу говоря, используя перевод с текстом как подготовительное упражнение для синхронного перевода, мы ставим телегу перед лошадью. Например, «умение одновременно читать, переводить и проговаривать свой перевод» намного легче выработать на основе упражнений в синхронном переводе на слух, когда темп перевода задается извне и студенту приходится, работая в условиях дефицита времени, вырабатывать навыки одновременности слушания, перевода, проговаривания и слушания. Единственная разница между синхронном и переводом с листа состоит в том, что при синхроне речь идет о слушании, а при переводе с листа – о чтении. В условиях учебного перевода с листа, когда темп перевода задается самим студентом, выработать такие навыки практически невозможно – просто нет стимула, нет условий, которые заставили бы студента развивать именно эти умения. Поэтому студенты, занимающиеся переводом с листа в качестве подготовки к синхронному переводу, медленно, «со скрипом» переводят отдельные предложения, даже не пытаясь во время проговаривания читать следующее предложение. Более того, многим профессиональным переводчикам, воспитанным на таком подходе, в дальнейшем не удастся «переучиться», т.е. перенести на перевод с листа навыки синхронного перевода.

Перевод с листа может быть полным или же сокращенным, с подготовкой или без подготовки. В официальной ситуации, например в зале суда, судебный переводчик должен, смотря в предъявленный ему письменный документ, достаточно громким голосом, с хорошей интонацией и очень точно, ничего не сокращая и не добавляя, передать содержание этого документа на переводящем языке, т.е. осуществить полный перевод исходного сообщения.



При этом, как уже было подчеркнуто, у слушателей в идеале должно создаваться впечатление, что переводчик просто зачитывает хорошо переведенный текст. Кроме этого, при осуществлении перевода с листа в подобной ситуации переводчик ограничен во времени, как и при последовательном переводе. Так, например, устное оформление переводного сообщения при последовательном переводе ни в коем случае не должно занимать больше времени, чем само исходное сообщение. Профессиональные переводчики обычно ориентируются на соотношение 5:4 или 3:2, т.е. перевод 5-минутного сообщения обычно занимает 3,5–4 минуты. В судебном зале перевод с листа, требующий максимальной точности, чаще всего осуществляется в несколько более медленном темпе, но все равно переводить 10 минут одну стандартную страницу текста, которую можно прочесть вслух в спокойном темпе за 3–5 минут, переводчику никто не позволит. С этой точки зрения возможность многократного восприятия текста при переводе с листа, а также самостоятельного определения темпа перевода, на которую часто обращают внимание в теоретических рассуждениях, на практике может быть реализована лишь в учебной обстановке.

То же самое можно сказать и о переводе с листа при медицинском переводе, а также при переводе во время дипломатических или деловых переговоров, где также очень важна точность и полнота перевода предъявляемых документов. С другой стороны, лично мне за более чем 20 лет работы профессиональным устным переводчиком всего один раз пришлось осуществить классический перевод с листа: во время заседания болгаро-русской межправительственной комиссии в Министерстве финансов Болгарии в 2002 году мне был предъявлен документ на болгарском языке, который надо было перевести с листа на русский язык.

Намного чаще перевод с листа осуществляется в неформальной обстановке, во время работы экспертных групп, когда готовятся тексты договоров, соглашений или резолюций на двух языках, и переводчику приходится время от времени переводить с листа тот или иной документ или его части. В таких случаях ограничение по времени не слишком строгое, обстановка рабочая, перевод часто прерывается замечаниями, поправками, дискуссиями.

В различных ситуациях перевода при сопровождении, во время переговоров, а также в работе штатных переводчиков компаний часто возникает необходимость в сокращенном переводе с листа, когда переводчик передаёт только основные идеи исходного сообщения. Некоторые исследователи предлагают обозначить эту разновидность перевода термином «последовательный перевод с листа» [5, с. 188, с. 301], хотя мне этот термин кажется очень неточным: сущность последовательного перевода – это получение материала для перевода частями, тогда как при переводе с листа переводчик

сразу же получает весь текст целиком. Более точным мне видится термин «последовательный перевод с текстом» или «последовательный перевод с опорой на текст». Тем не менее в 1994 году в течение 6 месяцев я занимал должность штатного переводчика в британской консультантской фирме, работавшей в Софии в сфере приватизации. Практически ежедневно мне приходилось осуществлять для руководства фирмы именно сокращенный перевод с листа многочисленных писем и документов, чтобы определить, какие из них необходимо будет перевести письменно на английский язык.

Бывают также случаи, когда в ситуации официального последовательного перевода переводчик предварительно получает текст предстоящего выступления. Иногда, по просьбе клиента, я письменно перевожу предоставленный мне документ, чтобы во время самого мероприятия зачитывать его абзац за абзацем или же целиком вслед за выступающим. При этом в моей практике был только один случай, когда предоставленный предварительно текст был зачитан слово в слово, без изменений. На международном семинаре ко мне подошел один из участников и, вручив мне экземпляр своего доклада, сказал, что прочитает его слово в слово, так как не слишком уверен в своём английском языке и предпочитает не рисковать. Обещание свое он действительно сдержал, но это скорее исключение, чем правило. Обычно в последний момент из текста вычеркиваются предложения и целые абзацы, вставляются новые части, меняются акценты, и окончательный вариант до переводчика уже не доходит.

Справедливости ради следует отметить, что иногда наличие заранее переведенного текста может в буквальном смысле спасти переводчика. Во время работы на экономическом форуме в Софии лет 10 назад к нам в будку заглянул сотрудник высокопоставленной дамы, которой предстояло после перерыва прочитать доклад на болгарском языке, и вручил нам текст доклада на английском. Мы искренне поблагодарили за заботу, просмотрели текст, отметив немалое количество ошибок (грамматических и лексических), и решили, что переводить будем на слух, обращаясь к тексту лишь за проведенными в нем многочисленными цифрами и другими данными. Но на 10-й секунде выступления нашей дамы моя коллежанка Елена судорожно схватила предоставленный нам текст перевода. Признаюсь, такого темпа чтения ни до, ни после мне слышать не приходилось. Докладчица умудрилась прочитать 10 стандартных страниц минут за 10–12, не более. Слушая ее, я ловил себя на мысли, что практически ничего не понимаю, даже не различаю отдельные слова. К такому выступлению с полным основанием можно отнести слова известного испанского гитариста фламенко Томатито о том, что если играть слишком быстро, то будет слышен только шум [6]. Честно говоря, не знаю, как бы мы выкручивались, если бы у нас не было заранее переведённого тек-

ста, который мы зачитали со всеми имеющимися в нем ошибками, добавив, вероятно, к ним и свои собственные, но тем не менее соблюдая важное правило синхронного перевода: «Будка должна звучать» [7].

С другой стороны, наличие текста также кроет определенные опасности. В феврале 2009 года, во время официального визита в Россию Президента Болгарии Георгия Пырванова, мне предстояло последовательно переводить его речь в Большом театре, на церемонии открытия Года Болгарии в России. Получив ещё в самолете текст выступления президента, я письменно перевел его на русский язык, прочитал пару раз вслух и наивно успокоился. Когда мы подъезжали к Большому театру, руководитель службы протокола президента обернулся ко мне и спросил, получил ли я экземпляр речи президента. Выслушав мой положительный ответ и посмотрев на текст перевода, который я ему гордо продемонстрировал, он сказал: «Перевод можешь оставить в машине. После первого дня переговоров и встреч президент написал новый текст, не имеющий ничего общего с тем, что было написано пару дней назад».

Прихватив на всякий случай старый текст с собой, я проследовал за кулисы, где меня и переводчика российской стороны разместили перед компьютерным монитором, на котором мы видели сцену и выступающих, т.е. визуального контакта с президентами у нас не предвиделось. Звук мы получали через наушники. Перед каждым из переводчиков стоял большой настольный микрофон с кнопкой. При говорении в микрофон кнопку нужно было держать нажатой, иначе микрофон отключался. В таких условиях даже просто зачитать текст в микрофон, не забыв нажать и не отпускать кнопку, было довольно трудно, а если еще и записи вести и потом по ним переводить, нажав кнопку и не забывая смотреть на экран, то ситуация складывалась довольно нервная. При этом, переводя только что произнесенный пассаж, нельзя было делать ни малейшей паузы, так как президент, не имея визуального контакта с переводчиком, мог воспринять паузу как знак, что все уже переведено, и продолжить свою речь со всеми вытекающими последствиями – церемония транслировалась в прямом эфире.

Когда подошла моя очередь переводить, я решил не рисковать и переводил последовательно с записью, по ходу дела думая о необходимости не только нажать на кнопку микрофона перед началом перевода, но и не отпускать ее в течение всего перевода. Этот микрофон и эту кнопку я запомнил на всю жизнь.

Во время этой церемонии я наглядно убедился в том, насколько внимателен должен быть переводчик при зачитывании переведенного текста. В стенограмме выступления Президента Д.А. Медведева есть одна загадочная на первый взгляд фраза (выделена мной полужирным шрифтом), полностью выпадающая из контекста [8]:

*Дорогие друзья! Мы находимся сейчас с вами в Большом театре – общепризнанном центре российской и, по сути, мировой культуры. В нем, кстати, в свое время стажировались и блистательные болгарские оперные певцы. И примеров такого творческого сотрудничества в самых разных областях очень много. Оно основано на высокой культуре двух народов, и оно, без сомнения, будет продолжено, успешно продолжено в ближайшее время.*

***Хорошо, когда переводчик знает даже то, что я не успел сказать.***

(Смех в зале. Аплодисменты.)

*Но иначе и быть не может в наших отношениях, в наших особых отношениях с Болгарией.*

Все дело в том, что в предварительно переведенной на болгарский язык речи президента были поименно упомянуты «блистательные болгарские оперные певцы», стажировавшиеся или выступавшие в Большом театре. Мой российский коллега, не обратив внимания на то, что сами имена президентом произнесены не были, прилежно перечислил и Бориса Христова, и Гену Димитрову, и Николая Гяурова. Надо признать, что российский президент с честью вышел из этой ситуации, мгновенно среагировал и успел даже к месту пошутить.

Но в любом случае подобный вид «художественного чтения» предварительно переведенного текста обычно создает переводчику больше трудностей, чем удобств. Намного легче просто ознакомиться с предоставленным текстом, постараться быстро решить все возникшие по ходу чтения вопросы и потом, во время выступления, переводить, в зависимости от ситуации, последовательно с минимумом записей или же синхронно с опорой на текст.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что перевод с листа является отдельным, самостоятельным видом устного перевода, требующим внимательного отношения и специальной подготовки. Наличие зрительной опоры является фактором, в значительной мере осложняющим процесс перевода, а не облегчающим его, и по своей сложности и необходимым умениям и навыкам перевод с листа сопоставим с синхронным переводом. С этой точки зрения видится более уместным начинать обучение переводу с листа уже после усвоения студентами базовых навыков синхронного перевода, используя перевод с листа в качестве подготовки для синхронного перевода с текстом.

### **Список литературы**

1. Фраш С.С., Максютин О.В. Перевод с листа как самостоятельный вид перевода [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 4. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/perevod-s-lista-kak-samostoyatelnyy-vid-perevoda> (дата обращения: 03.03.2013).

2. Sampaio G. Mastering Sight Translation Skills // Tradução & Comunicação. Revista Brasileira de Tradutores. – 2007. – No. 16. – URL: <http://sare.anhanguera.com/index.php/rtcom/issue/view/10/showToc> (дата обращения: 12.05.2013).

3. Angelelli C. The Role of Reading in Sight Translation. Implications for Teaching // ATA Chronicle (Translation Journal of the American Association of Translators). – 1999. – Vol. XXVIII, no. 5. – P. 27–30.

4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. – М.: Р. Валент, 2011.

5. Jiménez A. La Traducción a la vista. Un Análisis descriptivo. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I, Facultat de Ciències Humanes i Socials. Castellón, Espanha, 1999. – URL: <http://www.tdx.cat/handle/10803/10564;jsessionid=82C0D843E988A32997AD3FF8955D2432.tdx2> (дата обращения: 10.05.2013).

6. Tomatito continues Flamenco. – URL: [http://davidbos.home.xs4all.nl/flamenco/tomate\\_en.htm](http://davidbos.home.xs4all.nl/flamenco/tomate_en.htm) (дата обращения: 10.05.2013).

7. Гопман В. Перевод добр, или Перевод добра... Записки переводчика [Электронный ресурс] // Заметки по еврейской истории. – 2010. – № 10(133). – URL: <http://berkovich-zametki.com/2010/Zametki/Nomer10/Gopman1.php> (дата обращения: 10.05.2013).

8. Открытие Года Болгарии в России [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/news/3070> (дата обращения: 10.05.2013).

Получено 20.03.2013

**В.А. Naimushin**

## **ON THE ROLE OF SIGHT TRANSLATION IN INTERPRETER TRAINING**

The article argues that formal training in sight translation is most appropriate at final stages of conference interpreting training programs, when students have already mastered basic simultaneous interpreting skills. It is suggested that sight translation be used as a preparatory exercise for simultaneous interpreting with text.

Keywords: *sight translation, consecutive interpreting, simultaneous interpreting, simultaneous interpreting with text, interpreter training.*

**Н.С. Панарина**

Московский государственный лингвистический университет

## **ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ КАК КУЛЬТУРНО ЗНАЧИМАЯ КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ**

Статья посвящена анализу содержания понятий прецедентности, прецедентного текста и выявлению их сущностных свойств. Приводятся достоверные данные эксперимента, подтверждающие функционирование прецедентного текста как культурно значимой когнитивной модели.

Ключевые слова: *прецедентность, прецедентный текст, концептуальная система, языковая личность, понимание текста.*

В ситуации всех видов устного и письменного перевода перед переводчиком встает ряд важных задач. Прежде всего, ему необходимо передать содержание исходного текста. Основная цель перевода состоит в том, чтобы «с максимально возможной близостью передать смысл и форму оригинала» [1, с. 3]. Смысл выражений исходного языка управляет выбором средств языка перевода. Однако если в исходном тексте переводчик сталкивается с аллюзией, непрямым цитированием, отсылкой к другому произведению, ему необходимо адекватно передать эти компоненты. При этом аллюзии практически всегда подвергаются «структурно-семантической трансформации» [2, с. 151]. Например: «...эта женщина способна покорить и изуверчить Антарктиду, если расстроится. Избы и кони, лишь её завидев, прекращают гореть и скакать» [3, с. 71]. Возникает вопрос, как перевести выражение, исходя, с одной стороны, из аллюзивного контекста, а с другой стороны – учитывая интертекстуальную связь текстов. Таким образом, проблема смыслового соотношения текстов является актуальной для переводчика. Текст оригинала, который так или иначе используется в переводимом тексте, может быть определен вслед за П.Х. Торопом как «интекст», или как прецедентный текст [4, с. 39].

Прецедентность как феномен, возникший на основе интертекстуальности, исследуется в разных аспектах, однако сущность и характерные свойства данного феномена не определены однозначно. Поэтому появилась необходимость в рабочем определении содержания понятий прецедентности, прецедентного текста, а также в выявлении их сущностных свойств.

В современных исследованиях прецедентный текст (далее ПТ) понимается по-разному. Ю.Н. Караулов рассматривает ПТ как единицу мотивационного уровня языковой личности, которая опосредует познавательную деятельность и актуализируется в ассоциативно-вербальной сети (далее АВС),

реализуя скрытую оценочную связь с элементами других уровней языковой личности. При этом отсылка к ПТ имеет прежде всего «прагматическую направленность» [5, с. 241].

В.В. Красных определяет ПТ как ядерный элемент когнитивной базы, общий для представителей лингвокультурного сообщества (далее ЛКС), который лежит в основе фрейм-структур, когнитивных единиц, представляющих собой узлы относительно предсказуемых «направленных ассоциативных связей» [6, с. 133].

Д.Б. Гудков акцентирует, что ПТ – это элемент системы эталонов национальной культуры, который «всегда аксиологически маркирован» и эмоционально «заряжен» [7, с. 117]. При этом эталоны культуры – это «обще-принятые представления..., хранящиеся в сознании членов ЛКС, означаемые через язык и актуализирующиеся в речи» [7, с. 115].

Ю.А. Сорокин подчеркивает, что ПТ – это особый вид «интекста», который служит «для создания типологического образа и аксиологической фокусировки смысла художественного текста» [8, с. 104].

Таким образом, в любом аспекте рассмотрения акцентируется опосредование ПТ познавательной деятельности индивида. На наш взгляд, анализ структуры феномена прецедентности должен быть основан на рассмотрении механизма понимания текста, на учете специфики взаимодействия прецедентного текста и текста, содержащего отсылку к нему, и на рассмотрении отношения прецедентного текста и индивида как представителя некоторого культурного сообщества. Поэтому представляется возможным рассматривать ПТ как культурно значимую когнитивную модель. Необходимо отметить, что понятие *текст* трактуется нами широко, как единая система смыслов, континуальных, а потому не вполне осознаваемых.

В этой связи понимание текста есть отношение индивида, носителя определенной концептуальной системы, и текста – символического представления другой концептуальной системы. Концептуальная система (далее КС) как система мнений и знаний отражает опыт индивида на разных этапах его развития и в разных аспектах его взаимодействия с миром [9, с. 263]. Термин КС выбран нами потому, что, как отмечает В.А. Пищальникова, в определении «акцентируется отражаемый опыт индивида как на языковом, так и на доязыковом уровне, язык рассматривается при этом одновременно и как часть КС индивида, и как средство построения и символического представления концептуальной системы» [10, с. 5]. И кроме того, «КС образуется не только в результате воздействия так называемой объективной действительности. Она есть и результат рефлексии как процесса самостоятельной работы мышления над структурированием своего содержания, причем процесса континуального» [10, с. 5].

Поэтому КС представляет основу для понимания любых объектов, в том числе и языковых выражений. В зависимости от того, интерпретируется ли языковое выражение в КС индивида, оно может восприниматься им как осмысленное. Под осмысленностью языкового выражения понимается «возможность построения структуры концептов в опорной концептуальной системе, возможность интерпретации языкового выражения содержанием концептуальной системы воспринимающего» [10, с. 5].

Таким образом, функционирование ПТ как культурно значимой когнитивной модели может быть проанализировано на примере того, как в сознании реципиента фрагменты воспринимаемого текста, отсылки к ПТ, связываются с содержанием ПТ. Целью анализа является установление в тексте отсылок к ПТ и определение стилистической роли таких отсылок. Материалом для анализа послужили тексты популярного блогера, автора юмористической прозы В. Солдатенко [3]. Специфика этих текстов в том, что автор с высокой частотностью использует отсылки к ПТ, и эти отсылки являются основным средством выражения авторской иронии. По определению Д.Э. Розенталя, ирония «строится на несовместимости общезыкового и текстового значения слова. <...> Ироническое слово совмещает сразу два значения: лексическое и контекстуальное, функция иронии – подчеркнуть несовместимость сказанного с реальностью» [11, с. 229].

Поскольку отсылкам к ПТ свойственна скрытая оценочная связь с элементами АВС, эти компоненты текста становятся средствами выражения именно иронии, как одного из видов комического. Так, отсылками к ПТ выступают прецедентное имя (далее ПИ) или прецедентное высказывание (далее ПВ), подвергающиеся или не подвергающиеся трансформации. Рассмотрим следующие примеры.

*Ляля по утрам очень капризная. Не хочет надевать, что даёт отец. Хоть у отца отличный вкус. Отец всегда выбирает красивое, а главное, тёплое. А Ляля хочет безумств. Каждое утро она не ребёнок, а какой-то Пако Рабан [3, с. 273].*

В приведенном фрагменте текста ПИ французского модельера вводится автором при описании выбора ребенком деталей своего гардероба. Через противопоставление «не ребенок, а какой-то Пако Рабан» автор подчеркивает, что такое поведение для героини неестественно. Вводимое ПИ за счет апелляции к конкретной исторической личности усиливает противопоставление, текст становится более экспрессивным и при этом скрыто выражается авторская оценка. Таким образом, реализуется ирония.

Но между тем трудность интерпретации состоит еще и в том, что отсылки часто неочевидны. Они могут быть модифицированы по сравнению с источником, ПТ.



*Я, говорит, хочу – и называет что-нибудь вычурное, невероятное. Например, сём лошадок на майке. Тогда я убегаю в шкаф, там плачу и мечтаю, чтоб скорей она **скупее стала в желаньях** [3, с. 273].*

В последнем предложении данного отрывка можно выделить трансформированную цитату, отсылающую читателя к стихотворению С.А. Есенина «Не жалею, не зову, не плачу». Отсылка трансформирована таким образом, что в новом тексте фрагменты стихотворного текста оригинала встречаются в разных частях предложения и непосредственно друг с другом не соотносятся. Так, более явной частью отсылки выступает выражение «скупее стала в желаньях». Читатель, увидевший отсылку, вновь воспринимая предложение, на основе ассоциативного ряда выделяет как отсылку также глагол *плачу*, который в новом тексте выглядит аутентично, но в оригинале является сильной позицией текста:

*Не жалею, не зову, **не плачу**,  
Все пройдет, как с белых яблонь дым.  
Увяданья золотом охваченный,  
Я не буду больше молодым.  
<...>*

*Я теперь **скупее стал в желаньях**,  
Жизнь моя, иль ты приснилась мне?  
Словно я весенней гулкой ранью  
Проскакал на розовом коне» [12, с. 149].*

Так, стихотворение С. Есенина ассоциативно возникает в сознании читателя параллельно с воспринимаемым им текстом. *Скупее стать в желаньях* значит *стать старше, мудрее, утратить юношеский пыл*. Однако описание бытовой ситуации в юмористическом тексте не соответствует отсылке, апеллирующей к философскому содержанию стихотворения. Поэтому в данном случае источником иронии является эмоциональная и тематическая противоположность двух текстов.

Но если читатель не интерпретирует отсылку, то он не понимает авторскую иронию, хотя общий смысл текста может быть ему понятен. Однако так происходит не всегда.

*Девичье сердце вмещает бесщётное число котов. Каждый кот как в первый раз. Маша познакомилась с одним, в Макдональдсе. Отдала котлету из моего чизбургера. Я за салфетками ходил. Вернулся, **а он уже бреется моей бритвой**. <...> Пока мы обедали, еще пять воскресных отцов, как могли, полюбили салатик. Окружающие девочки отдавали также картошку и напитки, но кот соглашался только на мясо [3, с. 107].*

Осведомленный читатель, которому известен ПТ, определит, что ПВ отсылает к реплике героя кинофильма «Ирония судьбы, или С легким паром!» Интересно, что в контексте фильма выражение *бреется моей бритвой* не только означает *пользуется моей вещью*, но и передает целую гамму чувств героя: разочарование, обиду, ревность. Важно, что эти чувства непосредственно не выражены. Сравнение проводится на основе сходства возникающих у героев эмоций, но при этом с точки зрения специфики социальных ролей отношения героев кинофильма несопоставимы с отношениями героев текста. Поэтому ситуация в ПТ по эмоциональному напряжению не соотносима с бытовой ситуацией, описываемой в авторском тексте. Такое несоответствие акцентирует авторскую иронию. Но если индивид не знаком с фильмом, то он не только не сможет понять иронию, но и не будет воспринимать предложение, содержащее ПВ, как осмысленное.

Таким образом, индивид обращается к прецедентному тексту, когда он познает и интерпретирует события, устанавливая между ними актуальную для себя связь, и репрезентирует ее в тексте/речевом произведении. Специфика этой связи в том, что индивид оценивает события на основе воспринятых ранее ценностно значимых культурных элементов. В основе связи событий лежит ценностное отношение индивида. **Поэтому прецедентность – это особенность не текста, а КС.** Специфика связи ПТ и текста, содержащего отсылку к нему, состоит в том, что отсылка к ПТ как элемент системы текста связана не только синтагматическими, но и специфическими парадигматическими отношениями в АВС. Как отмечает Ю.Н. Караулов, введением ПТ «достигается резкое расширение смысла и одновременно исключительная концентрация смысла» [13, с. 241]. Поэтому отсылка к ПТ как компонент текста обладает большей значимостью для реципиента. Прецедентность реализуется, если автор осознает социокультурную значимость ПТ, адресат знаком с этим текстом и способен распознать отсылку к нему. При этом существенным свойством прецедентности является аксиологическая маркированность, детерминируемая базовыми ценностями индивида.

Таким образом, теоретический анализ литературы и анализ функционирования ПТ как культурно значимой когнитивной модели посредством отсылок позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Прецедентность – это не свойство текста, а особая познавательная структура, отражающая связь индивида с социально значимым вербальным или невербальным событием действительности. Она устанавливается посредством культурно значимой познавательной единицы.

2. Прецедентность, характеризующая понимание текста, возникает в том случае, если индивид способен интерпретировать отсылку к ПТ, если в его сознании есть представление о некотором культурном объекте.

В заключение отметим, что исследование феномена прецедентности как структуры, отражающей индивидуально обусловленную актуальную связь индивида и события, имеет значение не только для разработки проблемы контактов между текстами на уровне внутритекстовых связей и проблем анализа переводческой деятельности, но и для исследования проблем межкультурной коммуникации как смыслового взаимодействия носителей культурно обусловленных концептуальных систем.

### Список литературы

1. Палажченко П., Чужакин А. Мир перевода, или Вечный поиск взаимопонимания. – М., 1999.
2. Стилистические аспекты перевода: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н., Карданова К.С. [и др.]. – М.: Академия, 2010.
3. Сэ С. Сантехник, его кот, жена и другие подробности. – М., 2012. – 320 с.
4. Тороп П.Х. Проблема интекста // Труды по знаковым системам XIV, Тарту, 1981. – С. 32–44.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2010.
6. Красных В.В. Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (к вопросу о русской концептосфере) // Язык, сознание, коммуникация. – 1997. – № 1. – С. 128–145.
7. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М., 2003.
8. Сорокин Ю.А. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания // Сорокин Ю.А. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993. – С. 98–118.
9. Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М., 1983.
10. Пищальникова В.А. Содержание понятия картина мира в современной лингвистике [Электронный ресурс]. – URL: [http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa1998\\_1/pages/13/pap\\_13.html](http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa1998_1/pages/13/pap_13.html) (дата обращения: 12.05.2013).
11. Розенталь Д.Э., Джанджакова Е.В., Кабанова Н.П. Справочник по русскому языку: правописание, произношение, литературное редактирование. – М.: Айрис-пресс, 2010.
12. Есенин С.А. Собр. соч. в трех томах. – Т. 1. – М., 1970.
13. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. – 2-е изд. – М., 2010.

Получено 20.03.2013

**N.S. Panarina**

**PRECEDENT TEXT AS A CULTURALLY  
SIGNIFICANT COGNITIVE MODEL**

The article gives the analysis of the notions of precedence and precedent text, and identifies its essential characteristics. The provided valid experimental data prove the functioning of the precedent text as a culturally significant cognitive model.

Keywords: *precedent text, precedence, conceptual system.*

**Е.Р. Поршнева, А.Н. Панова**

Нижегородский государственный лингвистический университет

## **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИМИТАЦИОННО-ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ**

Представлена методика проведения имитационно-деловой игры как средства активизации профессиональных компетенций будущих специалистов в области перевода. Разъясняются критерии выбора тематики, текстовых материалов и формата проведения подобного мероприятия на примере ряда игр, состоявшихся на переводческом факультете НГЛУ им. Н. А. Добролюбова.

Ключевые слова: *имитационно-деловая игра, профессиональный контекст, межкультурная ситуация, профессиональная компетенция.*

Требования к уровню подготовки переводчика, его профессиональным компетенциям и личностным качествам, уровню эрудиции неуклонно повышаются, тем самым ориентируя преподавателей высшей школы на применение более современных подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Одним из таких подходов, отвечающих новой образовательной парадигме, является контекстно-компетентностный подход, разработанный А.А. Вербицким [1]. Особенностью данного подхода является то, что «наряду с дидактически преобразованным содержанием соответствующих научных дисциплин в контекстном обучении добавляется и другой источник – будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетентностей» [2, с. 7]. Контекстно-компетентностный подход предполагает широкое использование методов активного обучения и игровых технологий, которые могут существенно оптимизировать процесс подготовки будущих специалистов-переводчиков.

Анализ специфики переводческой деятельности и изучение типологии игр позволили выявить, что никакая отдельно взятая игра, будь то ролевая, имитационная или деловая, не позволяет в полной мере задействовать профессиональные компетенции будущих переводчиков. В связи с этим на переводческом факультете НГЛУ была разработана и апробирована игра особого типа, объединяющая элементы всех вышеперечисленных видов игр: имитационно-деловая игра (ИДИ) «**Международная дискуссия**», в которой реализуется профессиональная деятельность специалистов в области устного перевода. *Ролевой компонент* в ней отводится участникам, представляющим ино-

язычные культуры. *Имитационный компонент* представлен в имитации реального события, а *профессиональные (деловые)* задачи выполняют студенты-переводчики. Ориентируясь на мотивы обучения, данная игра позволяет активизировать профессиональные компетенции студентов, удовлетворить их потребность в приобретении профессионального опыта, в осознании профессиональных переводческих функций.

Игра должна быть построена так, чтобы создаваемая в ней межкультурная ситуация представляла собой не только профессиональный контекст, но и своеобразную образовательную среду, позволяющую осуществить основную учебную цель: развитие и совершенствование основных переводческих компетенций. По форме это может быть: конференция, семинар, форум, брифинг, пресс-конференция, видеоконференция, сессия какой-либо организации, круглый стол и т.п. Главное, что в имитационно-деловой игре имитируется реальное событие международного уровня и моделируются реальные переводческие задачи.

По правилам нашей игры имитируемое событие всегда происходит в России и языком-посредником является русский язык. Вторым условием является то, что приглашаемые в качестве участников дискуссии носители языка выступают только на своем родном языке, не владеют языками других участников и могут общаться между собой только с помощью переводчиков. Чаще всего – это дискуссии между представителями России, франкоязычных и немецкоязычных стран. Так, нами были разработаны сценарии международных дискуссий между представителями России, Франции, Канады, Австрии и Германии: встреча «Исторические уроки Второй мировой войны» (ноябрь 2009 г.), международный молодежный форум «Мир без разграничительных линий» (ноябрь 2010 г.), международный круглый стол «Проблемы защиты интеллектуальной собственности в XXI веке» (ноябрь 2011 г.).

Как видно из названий мероприятий, мы отбираем события и темы исходя из их *актуальности и значимости* для подготовки специалиста-переводчика, реальности, масштаба, международной значимости, соответствия тематике курса практического перевода и интересам студентов. При этом мы руководствуемся официальным календарем мероприятий ведущих международных организаций, таких как ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ВОИС, ОБСЕ и др. Поясним это на конкретных примерах.

Так, в ноябре 2009 года внимание всех мировых средств массовой информации было приковано к 20-летию юбилею падения Берлинской стены. Пересмотр итогов Второй мировой войны – это один из вызовов, с которым столкнулась Россия и мировое сообщество в первое десятилетие XXI века, поэтому встреча «Исторические уроки Второй мировой войны»<sup>1</sup>, в которой

---

<sup>1</sup> Для подготовки игры мы использовали информацию официального сайта Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) – [www.osce.org.ru](http://www.osce.org.ru)., официального сайта ООН – [www.un.org](http://www.un.org)., страницы Совета Безопасности ООН –

приняли участие представители Германии, Австрии, Франции и России, имела не только образовательное, воспитательное, но и глубокое нравственное значение. Мероприятие завершилось подписанием на трех языках обращения участников дискуссии к международному сообществу, ко всем тем, кому дорог мир на Земле.

В поисках актуального события для проведения следующей игры мы вновь обратились к календарю мероприятий ООН, доступному по адресу [www.un.org/ru/events/observances/days](http://www.un.org/ru/events/observances/days), в котором 2010 год (с 12 августа 2010 г. по 11 августа 2011 г.) провозглашался Международным Годом молодежи<sup>1</sup>. Нами было решено провести, в рамках года молодежи, Международный молодежный форум «Мир без разграничительных линий». Основными темами форума стали вопросы, касающиеся молодежной политики, – движения, партии, объединения молодых людей из разных стран. Кроме того, обсуждались и вопросы безвизового режима между Россией и Европой, студенческой мобильности и обмена информацией, которые особенно актуальны в свете саммита лидеров трех стран – Германии, Франции и России, прошедшего во французском городе Довиле 19 октября 2010 г. Следует также отметить, что мы зарегистрировали форум в официальном Календаре мероприятий ООН, где все желающие могут узнать о том, что происходит в мире в рамках проведения Года молодежи в разных уголках мира.

День, выбранный нами для проведения следующего мероприятия (11 ноября 2011 г.), был объявлен Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 2001 г. «Всемирным днем науки за мир и развитие» и «...является ежегодным мероприятием, которое отмечается во всем мире, чтобы напомнить об обязательствах, принятых на Всемирной конференции по науке ЮНЕСКО-МСНС. (Будапешт, 1999 г.)»<sup>2</sup>. В рамках Международной недели науки, учитывая предпочтения студентов, мы провели круглый стол «Проблемы защиты интеллектуальной собственности в XXI веке». Внимание научной общественности, студентов и преподавателей на тот момент привлек факт новых обвинений политиков Германии в плагиате, что также объясняло выбор тематики нашего круглого стола. Вопросы, обсуждаемые в ходе мероприятия, касались защиты авторских прав и интеллектуальной собственности в повсе-

---

<http://www.un.org/ru/sc/>, раздела «Берлинская стена» на официальном сайте Берлина – [www.berlin.de/mauer/index.ru](http://www.berlin.de/mauer/index.ru).

<sup>1</sup> Эта инициатива Организации Объединенных Наций под лозунгом «Диалог и взаимопонимание» имеет целью продвижение идеалов мира, уважения к правам человека и солидарности между людьми разных поколений, культур, религий и цивилизаций.

<sup>2</sup> Генеральная Ассамблея ООН еще в 1988 году постановила провозгласить *Международную неделю науки и мира*, которая будет проводиться ежегодно в течение недели, на которую приходится 11 ноября.

дневной жизни, в учебной и научной деятельности; авторских прав и интеллектуальной собственности в развитии творческой и инновационной деятельности; политики в области защиты интеллектуальной собственности в Австрии, Германии, Франции и России.

Помимо выступлений и дискуссий в ходе круглого стола состоялся просмотр презентации на тему «Формы борьбы с плагиатом», представлен доклад студента юридического отделения переводческого факультета о правовых аспектах защиты информации. Студентам было предложено разработать и направить плакаты и информационно-пропагандистские материалы, посвященные Международному дню интеллектуальной собственности, на сайт веб-галереи ВОИС.

Формат документов и подготовленных сообщений иноязычных участников напрямую зависит от темы мероприятия. Так, форум «Мир без разграничительных линий» касался молодежной тематики, и его участники – стажеры из Австрии, Германии и Франции – делились своими собственными знаниями и идеями о студенческом академическом обмене, мобильности, стажировках и грантах, безвизовом въезде в европейские страны и т.д. Присутствующие в зале студенты задавали вопросы, вступали в дискуссию, вынуждая немало «попотеть» работающих переводчиков.

Встреча «Исторические уроки Второй мировой войны», напротив, проходила в более официальной, формальной обстановке. Приглашенные гости играли роли «высокопоставленных лиц» – комиссара Евросоюза по внешним связям, представителя Министерства культуры Земли Берлин, представителя Совета по европейским делам Евросоюза, члена исполнительного комитета ОБСЕ. В этом случае для выступлений использовались официальные документы, в частности: заявление участников российско-германского круглого стола «Старые и новые барьеры в современном мире: к 20-летию падения Берлинской стены», резолюция ПА ОБСЕ «Воссоединение разделенной Европы» (автор г-н Роберто Баттелли, Словения, 03.07.2009) и другие аутентичные документы.

Актуальная для студентов тема «Проблемы защиты интеллектуальной собственности в XXI веке» была проиллюстрирована презентациями и докладами, выполненными как преподавателями из НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, так и приглашенными преподавателями и студентами из Университетов Эксен-Прованс (Франция), Вены, Инсбрука (Австрия). В рамках круглого стола происходил «обмен опытом» в данной сфере. Преподаватели из разных стран подготовили и представили сообщения о том, как происходит борьба с плагиатом в европейских вузах, какие критерии устанавливаются для научных студенческих и аспирантских работ, какие изменения вносятся в законодательство по данной проблеме.



Необходимо подчеркнуть, что все участники имитационно-деловой игры опираются на аутентичные актуальные документы. В зависимости от имитируемого события участник дискуссии либо играет роль (например: представителя МИДа, посольства, международной организации ...), и тогда он воспроизводит реальное выступление выбранного им персонажа, либо выступает с собственным сообщением, выражая личностное отношение к обсуждаемой проблеме. Работая перед публикой, студенты начинают осознавать всю долю переводческой ответственности за каждое сказанное слово и испытывают большое эмоциональное напряжение.

Не менее важным для проведения игры является предшествующий этап. Перед игрой преподаватели перевода организуют подготовительную работу, в которую вовлекаются практически все студенты старших курсов. Студенты, работая в командах, осуществляют поиск материала по заданной тематике, проводят подбор и изучение необходимой литературы, предварительные терминологические исследования, готовят необходимый глоссарий. Анализируя большой объем информации – как текстовой, так и аудиовизуальной, будущие переводчики совершенствуют не только умения пользоваться словарями, справочной документацией, использовать компьютерные технологии, работать с текстами различных жанров, но и создавать атмосферу согласованной деятельности и сотрудничества. Актуальность, реальность и важность тематики игры побуждают их расширять свой информационный запас новыми экстралингвистическими знаниями.

Основное требование к сценарию игры заключается в его «прописанности» под задачи переводчика. Сценарий выстраивается таким образом, чтобы в игре было задействовано как можно больше видов устной переводческой деятельности. Во время игры переводчики работают в командах («французской» и «немецкой») и выполняют различные виды устного последовательного перевода: перевод монологической речи на родной язык, реферативный перевод на иностранный язык, перевод текста видеопрезентации (перевод с листа), двухсторонний перевод вопросов и ответов выступающих. Непременным также является использование в качестве анонсирующей, рекламной, декларативной, постановляющей, иллюстративной документации только аутентичных текстов.

Привлечение к игре носителей языка является обязательным условием, отличающим нашу имитационно-деловую игру от подобных моделирующих игр. Благодаря их участию мы выполняем одну из самых сложных задач в обучении языкам – формирование межкультурной компетенции. Для переводчика это «установка на адресата сообщения, это умение предотвращать или компенсировать не(до)понимание сторон межкультурного общения и способствовать их взаимодействию» [3, с. 95]. Только «проживание» реаль-

ного «межкультурного диалога» может способствовать выявлению и осознанию специфики национального менталитета, пониманию особенностей речевого поведения, выражения, традиций общения представителей родной и иноязычной культур, а значит, развитию межкультурной компетенции будущего переводчика, который вынужден в такой ситуации строить свою речь, учитывая восприятие ее представителем другой культуры.

Зачастую приглашенные носители языка предпочитают выступать от своего имени, тем самым эмоционально окрашивая свое выступление. Тогда на первый план выходит личность выступающего и его собственное отношение к событию. Этот момент игры очень «тонкий» для переводчика, игра «выходит за грань» игры, и создается ситуация реального выступления и общения. Так, игра позволяет будущим переводчикам окунуться в «живой» материал, без которого невозможно почувствовать себя переводчиком. Как подчеркивает И.С. Алексеева, «переводчику жизненно необходим навык восприятия индивидуальных особенностей произношения, голоса, дефектов речи, диалектальных окрасок, темперамента и много другого. Среди этого другого наталкиваешься на самые неожиданные черты, которые осложняют восприятие» [4, с. 131].

В процессе проведения имитационно-деловой игры особое внимание уделяется работе с аудиторией. Раздавая зрителям составленные заранее задания, нацеленные на формирование комплексного представления о трудностях, с которыми переводчик сталкивается в реальной ситуации, мы стараемся максимально вовлечь аудиторию в процесс игры, превратить слушателей из «пассивных» в «активных» участников процесса.

Так, студентам младших курсов предлагаются задания на концентрацию внимания. Например: извлечь/записать основную информацию из выступлений участников мероприятия. Вопросы могут касаться конкретной информации (Кто? Когда? Где? Почему? и т.п.). При этом особенно ценится точное воспроизведение дат, цифр, названий, имен. В качестве задания на преодоление психологического барьера студентам предлагается задавать участникам уточняющие вопросы, высказывать свое мнение, делать уточнение перед микрофоном (на любом рабочем языке) в отведенное регламентом время.

Студентам старшего этапа предлагается роль экспертов, которые должны оценить работу своих коллег: владение речевыми нормами родного языка, точность в передаче информации на родном и иностранных языках, умение работать в команде, дикцию и т.п.

**Послеигровой этап** имитационно-деловой игры не менее важен, так как связан с послеигровой рефлексией, с анализом итогов переводческой работы. Этот этап может проводиться преподавателем как в виде групповой дискуссии с

участием носителя иностранного языка, так и в виде индивидуального дебрифинга (разбора полетов) с использованием видеозаписи. Получить конструктивную обратную связь и информацию о достоинствах и недостатках проведенной игры помогает послеигровое анкетирование участников команд и зрителей.

Анализ результатов анкетирования, которое мы проводим после окончания каждой игры, позволяет сделать вывод о том, что студенты особенно высоко оценивают приобретаемый опыт и осознание своих возможностей в переводческой деятельности. Отвечая на вопрос о практической ценности имитационно-деловой игры, студенты отмечают: *Максимально приближенные к реальности условия работы; Возможность выступить перед широкой публикой, переводить настоящее выступление; Возможность смоделировать реальную ситуацию деятельности переводчика. Практическая ценность круглого стола заключалась в том, что была создана реальная ситуация, в которой мы смогли почувствовать себя настоящими переводчиками. Это позволило нам понять, над чем необходимо работать.*

Имитационно-деловая игра позволяет в течение короткого времени смоделировать все аспекты профессиональной деятельности, радикально сокращая время накопления профессионального опыта, формируя у будущих специалистов целостное представление о профессиональной деятельности в ее динамике. Кроме того, данная игра способствует формированию профессиональных компетенций, которые возможно формировать только на практике, в реальных условиях. Студенты получают представление о правилах и нормах работы на международных встречах и дискуссиях. При переводе учебных текстов или выступлений товарищей по группе в аудитории не возникает подобная полезная стрессовая обстановка, что не позволяет студентам психологически подготовиться к будущей рабочей ситуации.

Однако сама по себе имитационно-деловая игра едва ли способна привести существенные изменения в образовательный процесс. По нашему мнению, образовательный результат будет зависеть от того, каким образом имитационная игра встроена в образовательный процесс, как выглядит образовательный модуль, разработанный на базе данной обучающей технологии. Эффективный результат она даст при определенной цикличности подготовки, разработки, проведения и обсуждения результатов.

В заключение хотелось бы отметить, что высокая результативность и образовательная эффективность имитационно-деловой игры обеспечивается благодаря привлечению к её подготовке и разработке всех преподавателей, задействованных в профессиональной подготовке будущих специалистов, их взаимопонимание и взаимопомощь. Для этого необходим особый эмоциональный климат в коллективе, поощрение инициативности, внутренний обмен идеями, возможности саморазвития для всех. Это возможно только

в организации, признающей ценность наличия у преподавателя метакомпетенций, включающих коммуникативную, интерактивную и игротехническую компетенции.

### **Список литературы**

1. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – URL: <http://www.voppsy.ru/contents/c875.htm> (дата обращения: 15.02.2013).
2. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 176 с.
3. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: монография. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. –148 с.
4. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Союз, 2001. – 288 с.

Получено 20.03.2013

**E.R. Porshneva, A.N. Panova**

## **BUSINESS SIMULATION GAME METHODOLOGY IN TEACHING TRANSLATION SKILLS**

The article presents a business simulation game methodology as means of enhancing professional competences of future specialists in translation/interpreting. The criteria for selecting topics, texts and a format of such activities are clarified basing on some games which have been held at the Linguistics University of Nizhny Novgorod, School of Translation & Interpreting.

*Keywords: business simulation game, professional context, intercultural situation, professional competence.*

**Т.С. Серова**

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

## **ДИАЛОГ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Рассматривается роль принципов диалогичности, билингвальности и речедеятельностной направленности в процессе профессиональной подготовки переводчиков. Описываются специфические характеристики переводческого аудирования, чтения, говорения и письма. Особое внимание уделяется механизму языкового переключения.

Ключевые слова: *перевод, обучение переводчиков, диалог, диалогичность, речевая деятельность.*

В любой ситуации переводческой деятельности переводчик должен быть готовым и способным находиться в диалоге как смысловом взаимодействии речевых субъектов [1] носителей разных языков и разных культур.

Важными функциями языка становятся культуронакопительная и культуроприобретающая, так как язык без культуры не существует, а культура имеет бытие в языке (М.М. Бахтин, В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин и др.).

Диалогическое отношение к чужому смыслу как к рядоположенному, равноправному приобретает для переводчика особое значение, так как способы и средства актуализации смысла, а иногда и сами смыслы могут существенно различаться в разных культурах.

В связи с этим принцип диалогичности, тесно связанный с билингвальностью и речедеятельностной направленностью профессиональной подготовки переводчиков, становится основополагающим, поскольку перевод как сложный комплексный вид иноязычной речевой деятельности всегда осуществляется в рамках диалога субъектов двух разных, но коммуникативно равных языков [2, с. 39]. Переводчик позволяет состояться диалогу двух субъектов, состояться актуализации смысла одного субъекта в столкновении со смыслом другого субъекта [3].

В процессе диалога в ситуациях письменного или устного перевода (рис. 1) реализуется коммуникативная речедеятельностная единица как сложного двухкомпонентного слагаемого [4, с. 107], где в рамках первого компонента осуществляются рецептивные виды речевой деятельности – слушание или чтение, а во втором компоненте – продуктивные виды речевой деятельности, говорение или письмо.

Эти виды речевой деятельности в процессе диалога приобретают свои специфические характеристики, что позволяет говорить о переводческом аудировании в устном переводе или переводческом говорении и письме в устном и соответственно в письменном переводе, навыки и умения которых необходимо формировать в течение всех этапов профессиональной подготовки переводчиков.

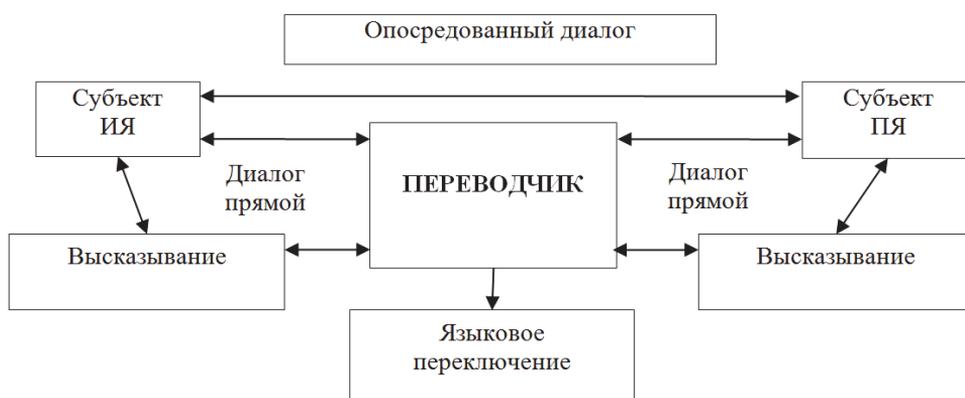


Рис. 1. Диалог в ситуации перевода

Для переводческого аудирования или чтения соответственно в устном или письменном переводе характерно то, что они:

- предполагают восприятие, осмысление и понимание обязательно в полном объеме предметно-тематического и смыслового содержания исходного текста;
- опираются на механизм частичного языкового переключения с исходного языка на язык перевода;
- требуют владения многими соответствиями вербальных единиц всех уровней системы родного и иностранного языков;
- предполагают обязательный переход к переводческому говорению или письму, порождению текста перевода [2, с. 40].

В свою очередь, переводческое говорение или письмо также имеют ряд специфических характеристик, к которым относится то, что они:

- являются ответной реакцией на аудирование или чтение исходного текста;
- возможны при актуализации механизма полного переключения на язык перевода;
- всегда носят репродуктивный характер;
- предполагают управление со стороны смысла исходного текста выбором и употреблением соответствий единицам всех уровней системы языка, невербальных средств в тексте перевода [5].

Как можно видеть, среди перечисленных специфических характеристик видов переводческой речевой деятельности внимание следует обратить в процессе профессиональной подготовки на формирование механизма языкового переключения в устном последовательном переводе (рис. 2). Формирование этого механизма связано прежде всего с овладением и накоплением переводческих соответствий как единиц языка перевода, регулярно используемых для перевода этих единиц исходного языка.

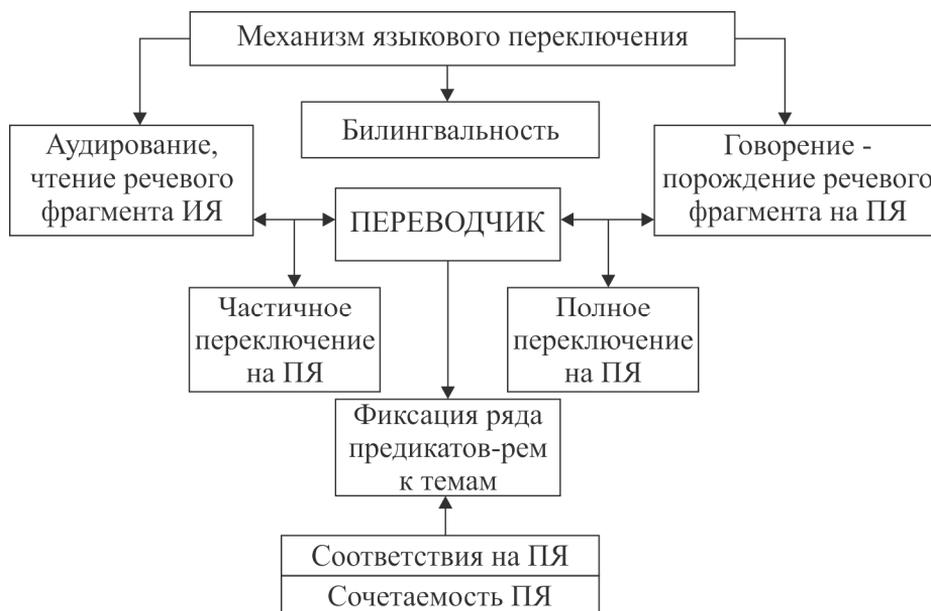


Рис. 2. Механизм языкового переключения

Для того чтобы реализовать диалог языков и культур, чтобы оба языка выполняли культуropriобретающую функции, необходимо отбирать корпус параллельных текстов на иностранном и русском языках как макротекст и макродискурс, с тем чтобы в обучении имели место многочисленные контексты, речевые фрагменты дискурса в единстве его лингвистического и экстралингвистического компонентов. Это позволит решить проблемы отбора и организации аутентичных соответствий разных уровней: языковых средств с их разной сочетаемостью, средств невербальной коммуникации, речевых фрагментов, фрагментов дискурса, коммуникативно-речевых ситуаций.

В процессе профессиональной переводческой подготовки на основе принципов диалогичности, билингвальной и речедетельностной направленности необходимо решать задачу накопления коммуникативно-речевого опыта будущего переводчика по нескольким направлениям [2, с. 48]:

– билингвального переводческого аудирования и чтения в процессе актуализации смысловых вербальных решений на основе умозаключающей

деятельности, результирующей в понимании и фиксации полного смыслового содержания исходного текста;

- билингвального переводческого говорения и письма в процессе актуализации речевого поступка с текстом-высказыванием, репродуцирующим смысловое содержание исходного текста;

- языкового переключения, языковых переходов с иностранного языка на русский и наоборот;

- сопоставительного анализа, отбора пар соответствий со специфической сочетаемостью в каждом языке;

- употребления множественных соответствий единиц русского и иностранного языка всех уровней системы языка в тесной связи с невербальными средствами;

- активной и постоянной работы с корпусом билингвальных текстов, фрагментов дискурса адекватных сферам общения, темам и проблемам, обусловленным ситуациями и контекстом профессиональной переводческой деятельности;

- нахождения, отбора и создания индивидуального глоссария микроконтекстов употребления единиц языков всех уровней в их аутентичной сочетаемости.

### **Список литературы**

1. Бахтин М.М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 289 с.

2. Серова Т.С. Русский язык в процессе реализации билингвального переводческого образования на уровне бакалавриата // Индустрия перевода: материалы V Междунар. науч. конф. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2013. – С. 38–49.

3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1980. – 383 с.

4. Серова Т.С. Коммуниативная речевая единица письменного технического перевода // Язык и культура. – 2010. – № 2 (10). – С. 106–112.

5. Серова Т.С., Шрайдман Т.В. Средства образности монологического высказывания в процессе устного последовательного перевода // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 164–174.

Получено 20.03.2013



**T.S. Serova**

**DIALOGUE BETWEEN LANGUAGES AND CULTURES  
IN TRAINING PROFESSIONAL TRANSLATORS  
AND INTERPRETERS**

The role of the principles of dialogueness, bilinguality and speech activity orientation in the context of training professional translators and interpreters is analyzed. Characteristics of professional listening, reading, speaking and writing are described. Special emphasis is put on the mechanism of language switching.

Keywords: translation/interpreting, translator/interpreter training, dialogue, dialogueness, speech activity.

**Е.С. Смирнова**

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

## **ФОРМИРОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА**

Исследуются невербальные аспекты подготовки переводчиков и описываются этапы подготовки, такие как стороннее наблюдение, когда студентам предлагается проанализировать материал в виде изображений, аудио- и видеофрагментов, т.е. выполнить анализ в двухмерном и трехмерном пространствах, а затем стать непосредственными участниками коммуникативного процесса и оценить события и работу переводчика в четырехмерном пространстве, при этом прочувствовать энергетику события.

Ключевые слова: *подготовка переводчиков, профессиональная культура, невербальное поведение, коммуникативная ситуация.*

Одной из непреходящих ценностей системы российского образования всегда оставалась задача формирования и упрочивания общей культуры личности обучающегося [1, с. 1]. Не является исключением и процесс переводческого образования, направленный на формирование профессиональной культуры переводчика как межкультурного посредника, способного не только транслировать информацию, но и обеспечивать эффективность межкультурного общения, преодолевая межкультурные барьеры и предупреждая межкультурные конфликты [2, с. 3].

Под профессиональной культурой переводчика мы, вслед за И.Ю. Иероновой, понимаем динамическую систему личностных ценностей и образований, которые определяют способ существования в межкультурном посредничестве [3, с. 12]. Одним из элементов профессиональной культуры переводчика является культура его невербального поведения, позволяющая целенаправленно использовать средства невербального общения для построения эффективного межличностного взаимодействия в различных ситуациях с соблюдением норм нравственности, этики, эстетики.

Область невербального часто понимается узко – как поведенческие проявления (язык тела) и особенности голоса. Однако есть другие составляющие, такие как проксемика (наука о пространстве коммуникации, его структуре и функциях), такесика (наука о касании), окулесика (наука о визуальном поведении людей во время общения), хронемика, ольфактика (наука о языке запахов) и др., каждая из которых имеет свою культурнообусловленную специфику. Взаимосвязь развития теории и практики является одной их

характерных особенностей в сфере профессионального образования и переводческой подготовки. Устный переводчик должен в процессе обучения, во-первых, получить представления о специфике невербального поведения в разных ино- и интракультурах и, во-вторых, сформировать свою собственную культуру невербального поведения, обладающую высокой степенью адаптивности к конкретной ситуации перевода.

Реализация данной цели в программе подготовки переводчиков в Пермском национальном исследовательском политехническом университете осуществляется посредством ряда дисциплин, таких как устный перевод, деловая коммуникация и др., а также специально выделенной дисциплины «Невербальное поведение в устном последовательном переводе», разработанной для студентов IV курса, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение».

Невербальная подготовка осуществляется в четыре этапа: анализ изображения, видео, наблюдение за коммуникативной ситуацией в реальном времени и моделирование опосредованных ситуаций общения. На каждой стадии перед студентами ставятся определенные задачи. В рамках дисциплины преподаются техники релаксации и самоконтроля в состоянии стресса.

Первые два этапа можно назвать сторонним наблюдением в двухмерном пространстве. Студентами комментируются изображения (рисунки, фотографии) различных ситуаций общения по таким параметрам, как поза участников, жесты, взгляд, отношения между собой, возможные интенции. Анализируются аудиофрагменты, в которых оцениваются голосовые характеристики субъектов и их отношения. Анализ видеофрагментов на втором этапе дает возможность сформировать способность студентов оценить также голосовые характеристики субъектов, их движения и динамику события, а также спрогнозировать дальнейшие действия. В качестве материала используются ситуации как одноязычного, так и межъязыкового общения с участием переводчика. Последнее дает возможность направить внимание студентов на наблюдения за поведением профессионального переводчика, в том числе за его невербальным этикетом.

В последнее время наблюдается рост спроса на дистанционный перевод, при котором переводчик видит докладчика только на экране. В одном из исследований Международной ассоциации переводчиков конференций АПС [3] было указано, что такой вид перевода очень энергозатратен для переводчиков. Это связано не столько с ухудшением качества звука или отсутствием синхронизации звука с изображением, сколько с двухмерным характером изображения. Переводчик видит докладчиков и участников на экране под определенным углом, не всегда можно видеть перемещения участников, отсутствует обратная связь, в результате чего переводчик становится искусственным участником коммуникации.

Для создания эффекта вовлеченности в коммуникацию на следующем этапе обучения анализируются ситуации общения в трехмерном пространстве, когда студенты становятся непосредственными участниками, представляющими своей группе подготовленные, частично подготовленные и импровизированные монологические высказывания на родном и иностранном языках, что, с одной стороны, позволяет развивать умения и навыки публичного выступления, а с другой – дает возможность оценить невербальное поведение в реальном пространстве и времени. Параметрами оценки являются соответствие голоса, мимики, жестов, позы заданной ситуации и характер контакта с аудиторией. Предусматривается запись выступлений на аудио- и видеосистемы с целью последующего самоанализа, выяснения причин ошибок, определения стратегий их предотвращения, а также формирования навыков работы с диктофоном, микрофоном, камерой. На данном этапе студенты учатся техникам расслабления и вариантам противостояния стрессу. Студенты-участники погружаются в четырехмерное восприятие ситуации. При оценке особое внимание обращается на общее впечатление о работе переводчика, способность подбирать уместные средства невербального общения в конкретной ситуации перевода, также делаются попытки уловить энергетику коммуникантов. На этом же этапе проводятся учебные конференции, круглые столы, переговоры, в которых студенты исполняют роли как докладчиков и участников, так и переводчиков.

Описанные ранее этапы не предусматривают собственно переводческой деятельности. Моделирование профессиональных переводческих ситуаций происходит в дальнейшем, как при аудиторной работе, так и вне ее рамок – на организуемых секциями кафедры заседаниях Клуба переводчиков.

Таким образом, формирование культуры невербального поведения требует поэтапной реализации и должно являться неотъемлемой частью процесса подготовки будущего устного переводчика.

### **Список литературы**

1. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (дата обращения: 11.01.2013).
2. Иеронова И.Ю. Формирование профессионально-посреднической культуры будущего переводчика в культуросообразной среде университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2008.
3. Dawrant A.C., Mouzarakis P. Interpretation booths for the third millennium [Электронный ресурс]. – URL: <http://aiic.net/page/131> (дата обращения: 11.01.2013).

Получено 20.03.2013

**E.S. Smirnova**

**NON-VERBAL ASPECTS  
OF INTERPRETERS' PROFESSIONAL TRAINING**

The paper aims to study the non-verbal aspects of interpreter training. It enumerates interpreter training stages: analysis of images, analysis of videos, public speaking skills development, and analysis of communicative situations. The particular attention is drawn to interpreters' non-verbal behavior. The assessment parameters at every stage of the training process are described. The article gives answer to the questions of what kind of non-verbal skills we should teach future interpreters and how we should do it.

Keywords: *interpreter training, professional culture, non-verbal culture, non-verbal communication, communicative situation.*

**О.А. Сулейманова**

Московский городской педагогический университет

## **ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО «КОНФЛИКТА»: ИСТОКИ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Рассматриваются особенности становления и развития английского и русского национальных языков, определяющие их структурные и стилистические свойства, представляющие переводческую релевантность. Предлагаются способы перевода рассмотренных языковых средств.

Ключевые слова: *перевод, национальный язык, книжный/разговорный, абстрактный, структура предложения.*

При обучении студентов навыкам разработки и выбора стратегии перевода на первых этапах обучения высокой эвристической значимостью обладает системное сопоставление ряда параметров ИЯ и ПЯ, релевантных для теории и практики перевода, что позволяет системно «увязать» язык и ментальность, увидеть за кажущейся метафизичностью языковых средств некое обоснование, поддающееся логической интерпретации и позволяющее предсказать общий «вектор» переводческой стратегии.

Рассмотрим некоторые переводчески релевантные параметры, определившие в процессе становления национального английского и русского языка их структурно-грамматическую и стилистическую палитру; далее – сам репертуар языковых средств и затем стратегию их перевода. Постановка задачи, когда культурно-историческое развитие нации признается одним из определяющих факторов в развитии языка, вполне традиционна – стремление последовательно рассмотреть процесс языкового развития на фоне становления нации отличает известную работу В.В. Виноградова [1]. И в этом смысле его работы предвосхитили и фактически были исследованиями в русле идей межкультурной коммуникации (несмотря на то, что выполнены на материале одного языка). Такой подход поддерживается также множеством исследований в различных гуманитарных областях ([2–5] и мн. др.).

*Особенности становления англоязычной модели коммуникации*

Структурно-функциональные и стилистические особенности англоязычного дискурса в значительной степени определяются отсутствием резкого разграничения между устной и письменной формами коммуникации. Культурно-исторические основания такого положения дел уходят корнями в XVII век за счет расцвета проповеди на английском языке [3, с. 21–22]; еще в Великобри-

тании благодаря парламентской форме правления и развитию общего права большое значение придавалось речам, произносимым в суде, и произнесенное слово играло значительную роль [4, с. 393–394], оно получает еще большую значимость уже на американском континенте в силу ряда причин, а именно: усиления влияния церкви и, соответственно, роли проповедников, «оратору принадлежала почти мифическая роль» [там же, с. 393]; образование также приобретало ораторский характер, поскольку среди преподавателей в новых колледжах преобладали священники [там же, с. 401; 3, с. 588]; «нехватка книг» [3, с. 24–25], и далее именно развитие техники уничтожило остающийся разрыв между устным и печатным словом [2, с. 572]. В намечившемся противостоянии печатного и устного слова возобладал социальный статус последнего» [3, с. 18], что привело к тому, что даже в основу литературы легла разговорная речь американцев [4, с. 392], и таким образом, устная речь приобрела приоритетное влияние [2]. Особенность пуританской этики сказывается и на манере проповедей, когда проповеднику возбранялось приводить цитаты на иностранных языках, проповедь должна быть доходчивой, а аргументы убедительными [3, с. 21]. Таким образом, как британская, так и – в еще большей степени – американская культурно-религиозная традиция определила стилистические параметры речи, которые объясняются главенством устной речи и, как следствие, неярко выраженными отличиями устной и письменной форм коммуникации. Из сложившейся культурной традиции следует ряд принципиальных выводов и следствий, определяющих английскую стилевую специфику и репертуар используемых языковых средств. Репертуар языковых средств русского и английского языков в принципе совпадает, однако их стилистическая маркированность может не совпадать, ср.: наличие как в русском, так и в английском языке лексики латинского происхождения, однако им приписывается различная значимость (см. ниже).

Рассмотрим особенности английской речи, вытекающие из особенностей культурно-исторического развития языка и нации.

*Опора на факты и аргументы* и стремление придать речи максимальную объективность, что достигается посредством частых прямых и косвенных ссылок на «авторитетный» источник, результаты исследований или данные статистики: прямые отсылки: *the survey / research revealed, recent findings / studies suggest, claim, current figures report that*; косвенные отсылки: *there is evidence to suggest, is reported / claimed / estimated / believed / rumoured / known*; представление события, мнения как общей истины: *the message / bottom line / the root of the problem / what counts most / the top priority / another consideration / the crucial point*. (Это хорошо согласуется с рекомендацией английских стилистов не привлекать внимание к своей персоне – *place yourself in the background* [6, с. 70].)

Позитивная установка (восходящая к проповедям) определяет то, что называют *positive thinking* (ср. рекомендации стилистов – *put statements in the positive form* [6, с. 19] и что согласуется со стремлением англосаксов избегать отрицательных характеристик. Л. Виссон, русская по происхождению американка, переводчик при ООН, отмечает расхождения между русским и английским языками в области отрицания и приводит примеры того, как стремление переводчиков приблизить перевод к оригиналу и сохранить русские отрицательные конструкции ставило их подчас в нелепое положение [7, с. 52].

Речь идет о низкой частотности отрицательных конструкций в английском языке и о стремлении заменить их положительными, например: русскому предложению *Я не сдал экзамен* может соответствовать английское *I failed in / flunked the exam*; *И с кем только я не беседовал по этому поводу* и английское *I had talked to lots of people*. Если в английском предложении есть отрицание, его сфера действия перемещается в область говорящего, снижая категоричность: *Я думаю, что это неверно* – *I do not (don't) think it is true*, *Нельзя пить холодную газировку* – *I don't think you should drink soda with ice*. Отрицание может опускаться: *Не следует пить холодный сок после горячего чая – заболит горло* – *You are taking a chance if you drink cold juice after hot tea – you can get a sore throat*. *Спасибо, ничего не надо* – *Thank you, everything is fine*. Простой диалог-запрет *Почему я не могу войти без доклада?* – *Не положено* переводится без отрицания *Those are the rules*. *В Америке не принято есть торт ложкой* – *In America a cake is eaten with a fork / we use a fork / a fork is used*. Ср. корреляты для русских отрицательных конструкций – *Не исчезай / не пропадай*; *Больше не болей*; *Не унывай*; *Это не бесполезно*; *Мы ждем вас с нетерпением*; *Мы не случайно включили этот вопрос в обсуждение*; *Ни для кого не секрет, что вы*; *По газонам не ходить*; *Не одному поколению эмигрантов пришлось почувствовать это*; *Я не раз говорил ему об этом*; *Нельзя не видеть сложности этой проблемы*; *Мы не можем не обращать на него внимание*; и *I've told you many times / over and over / time and time again*; *We are looking forward to seeing you*; *Stay well*; *To tell the truth / be frank I must admit*; *I feel awkward about calling him so late*; *Stay in touch*; *It is our duty to focus on that now*; *Cheer up / chin up*; *This is useful*; *We must deal with / face / come to grips with / tackle the complexity of the problem*; *Please, keep off the grass*; *Everyone knows / It is an open secret*; *There are good reasons why*; *It is quite clear that*; *Many generations / more than one generation had to*. Прямой приказ *Не открывай окно* (вместо *don't open the window*) переводится *It is not necessary to open the window*; *Не надо ему говорить, что он плохо говорит по-русски* – *There is no point in telling him that his Russian is poor*. Американская мама напутствует ребенка на детской площадке *Have fun!* (*Развлекайся*) или *You can do it!* (*Давай*) – в отличие от русского *Смотри не упади! Осторожно,*



*не запачкайся!* [7, с. 31]. Просьбы, выраженные в русском языке отрицательно-вопросительной формой *Не могли бы вы*, соответствуют английским *Will you please / Could you please* (при предпочтительности второй формы) без отрицания. Просьбы *Скажите / принесите, пожалуйста* при переводе требуют *will / could*, в противном случае они звучат грубо. *Вас не затруднит / Вы не можете сказать? Вы не скажете / Не могли бы вы сказать, как пройти к метро – Could you please show me the way to the station? Вы не возражаете, если я – Do you mind if I.* Даже фраза *Не может быть!* с отрицанием переводится как *You must be joking / kidding! Come on* (наряду с *It cannot be true*).

По мнению известного философа и культуролога Г.Д. Гачева, формулу логики Запада и Европы (еще с Аристотеля) составляет ЭТО ЕСТЬ ТО (*Сократ есть человек*), тогда как русский ум мыслит по формуле НЕ ТО, А (ЧТО?), ср. *Нет, я не Байрон, я другой* (Лермонтов), *Нет, не тебя так пылко я люблю* (Лермонтов), *Нет, я не дорожу мятежным наслаждением* (Пушкин), *Не то, что мните вы, природа* (Тютчев), *Не ветер бушует над бором* (Некрасов) [8, с. 211].

#### *Политически корректный язык*

Еще одним проявлением позитивной установки является известная толерантность англоязычной культуры и доходящее до абсурда стремление к табуизации, эвфемизации, в рамках которых выработались соответствующие когнитивные механизмы, лежащие в основе формирования корпуса политически корректных средств. При этом традиционные сферы эвфемизации (смерть, религия и интимные отношения) уступили место дипломатическим отношениям, социальным проблемам и соблюдению законности [9]. Повышенная корректность английского языка, его заботливое отношение к индивиду, по мнению С.Г. Тер-Минасовой [10], обусловлены высоким уровнем социальной культуры и традициями общественного поведения; менталитетом общества с его культом отдельной личности и устоев ее индивидуального мира (*privacy*) – в противоположность идеологии, сосредоточенной на общих интересах народа, коллектива. Русский язык в целом более категоричен, поэтому изучающие английский язык часто совершают социокультурную ошибку, пользуясь словосочетанием *of course*. По-русски *конечно* звучит приемлемо и энергично как ответ на вопрос, просьбу, а в английском слишком категорично и несет несколько обидные коннотации: *это так очевидно, ну ужели вы этого не понимаете*, а социокультурные ошибки воспринимаются болезненнее, чем собственно языковые [7].

Стремление к позитивной установке заметно в языке вывесок и инструкций и в целом текстов информативно-регуляторской направленности – ср. работу [10], которые в конечном счете и определяют образ жизни, менталитет и в целом национальный характер, т.е. формируют определенный социальный мир и нас как личностей.

*Прагматизм и простота* берут начало от «простых» проповедей, форма которых должна была обеспечивать доходчивость, легкость восприятия. Это обуславливает использование простых синтаксических структур и просто сформулированных мыслей. Ср. требование стилистики – *use definite, specific, concrete language* [6, с. 21]. Более того, в языке предпочтительна конкретность и на лексическом уровне – так, англосаксы избегают в речи абстрактных слов различных типов – обобщенные типа *это*, отглагольные, собирательные существительные и ряд других.

Стремлением к простоте продиктовано в целом неширокое распространение заимствований и цитат. Отношение к заимствованной лексике в русской и англосаксонской культуре различно, а именно: в нашей культуре «ученый» язык с обилием уместно используемых латинизмов позволяет говорящему легче достичь цели коммуникации и реализовать коммуникативную установку на убеждение. В английской культуре, напротив, обилие латинизмов препятствует достижению этой цели (ср. простота и доходчивость проповедей) – авторы книг по английской стилистике рекомендуют избегать заимствований и ученой лексики (*avoid foreign languages* – [6, с. 76] и в целом книжный стиль.

Более того, даже, казалось бы, наличие прямой корреляции между, например, *compensate* и *компенсировать* не означает их эквивалентности – часто более уместно *make up for*. Ряд русских книжных глаголов (*ассоциировать, апеллировать, аранжировать, ангажировать, аплодировать, адресовать, аннулировать*) соответствует английским глаголам того же корня (интернационализмы), которые, однако, не носят книжного характера (*associate, appeal, engage, arrange, applaud, address, annul / cancel*). (При этом русские нейтральные глаголы могут переводиться теми же английскими – *связывать, ассоциировать, associate*). Русские отчетливо книжные глаголы могут далее переводиться английским фразовым глаголом или глагольным сочетанием: *акционировать(ся)* – *take / go public, turn into a joint stock company*, *администрировать* – *run (by means of orders)*, *агонизировать* – *be at one's last gasp*, *мобилизовать* – *raise to the task* (тж. *mobilize*), *модернизировать* – *update, upgrade*, *музицировать* – *play music*, *обмундировать* – *fit out*. Последняя группа глаголов потенциально вводит в заблуждение начинающего переводчика (*агонизировать* – *\*agonize*), тогда как адекватным переводом в большинстве случаев будет английский фразовый глагол с исконной корневой основой. Во многих случаях русскоязычные переводчики экстраполируют свои предпочтения (любовь к ученым словам) на английский язык, причем на результат экстраполяции влияет наличие фонетического сходства в облике слов-интернационализмов.

Стремление к простоте определяет еще одну стилистически релевантную особенность английского языка – англо-саксы избегают использования пословиц и поговорок – это не характерно для речи образованных людей [7,

с. 153], (в отличие от ситуации в русском языке, где пословицы, поговорки и речения имеют некоторое хождение). Однако как русский, так и английский дискурс опирается на широкое использование аллюзий – в английской культуре отсылки делаются на Библию, на иной культурный фон, на иную бытовую ментальность, ср.: *The room was lined, Gatsby-like with immaculate unread hardcover books* (R. Harris. *The Ghost*), где содержится ироничная отсылка к роману Ф.С. Фитцджеральда «Великий Гэтсби» (Гэтсби, стремясь прослыть образованным, утверждая, что получил образование в Оксфорде, приобрел огромное количество книг, которые оставались на полках непрочитанными).

*A gusty tropical breeze threatened to Marilyn Monroe her skirt* (Julliane Hoffman. *Plea of Insanity*) – аллюзия к кинозвезде, фото которой в развеваемой ветром юбке стало ее визитной карточкой; *his Brodie boys* (J. Harris. *Gentlemen&Players*) – описание взаимоотношений педагога и учеников в школе для мальчиков через аллюзию к новелле М. Спарк (*The Prime of Miss Brodie*), описывающей школу для девочек, где между наставницей Мисс Броди и ученицами устанавливались чрезмерно доверительные отношения. Синоним фамильярных и манипулятивных отношений с учениками.

*Слабые различия между терминологическим и нетерминологическим языком, проницаемость литературного языка для терминологических систем и книжного стиля.*

Активность терминов в литературном языке определяется и известной языковой модой, спровоцирована и типом терминологических систем – так, Америка, как «страна юристов», широко опирается на юридическую терминологию в повседневной жизни. Это, в свою очередь, объясняет и то, что при неприятии в целом новых заимствований наблюдается всплеск употребляемости латинизмов – ср. список латинизмов в словаре П.Р. Палажченко – 1998) – *ego, alibi, pro et contra, alumnus, cum laude* и мн.др. Таким образом, возникает, казалось бы, противоречие в отсутствии жесткой грани между терминами и словами общелитературного языка: использованием в речи англичан книжной лексики и настороженным отношением англосаксов к латинизмам (отдается предпочтение фразовым глаголам, например). Представляется, что здесь нет противоречия – «работают» две тенденции: неприятие заимствований (родное лучше) и одновременно языковая мода и «любовь» к терминам – отсутствие грани *термин-нетермин* (данная проблема, безусловно, нуждается в исследовании).

*Проекция английской языковой картины мира на русскую*

Означенные особенности англоязычной коммуникации – культурно-обусловленные, а также связанные с особенностями английского языка как аналитического – определяют в значительной степени стратегию перевода англоязычного дискурса на русский язык. Переводчески релевантные факторы проявляются на всех уровнях: фонетическом, морфологическом, лексиче-

ском, синтаксическом, прагматическом. Так, например, аллитерация как рефлекс практики древнегерманского стихосложения по-прежнему имеет широкое хождение в англосаксонском дискурсе, поскольку была подкреплена и значимостью устной, звучащей речи. Просодические параметры – аллитерация, ассонанс, консонанс и др. – широко распространены не только в художественной литературе, но и в масс-медиаальном дискурсе, прежде всего в рекламе, заголовках. Ср. описание руководства по тренингу *Trainer's Pocketbook. A pocketful of tips, techniques and tools for trainers, instructors, teachers and group leaders* (John Townsend); ... a popular, practical patchwork of advice for front line HRD practitioners.

При проекции аллитерации на русский язык во внимание принимается несовпадение ее функциональной нагрузки в английском и русском языках (это приводит к переводу через рифму или рифмоид). Но даже если английской аллитерации можно сопоставить русскую аллитерацию, значимым будет еще и то, какой именно звук лежит в ее основе. Исследования по фоносемантике показывают, что восприятие аллитерирующей фонемы определяется, помимо общего контекста (речь может идти об эмоциях, о физических характеристиках явлений – погода, работа механизмов и т.д.), ее психоакустическими параметрами – так, звук *c* и иные шипящие и свистящие обычно приносят представление о сдерживаемых отрицательных эмоциях, о скользком, крадущемся движении и др., раскатистый *p* сигнализирует о гневе, решительности, смычные взрывные звуки *b* в контексте описания эмоций говорят о глубоких противоречиях, терзающих сознание героя, в контексте боевых действий могут говорить о резких, решительных действиях – т.е. для адекватного перевода небезразлично, какие именно звуки аллитерируют.

Аллитерация может «осложняться» семантически – например, использованием оксюморона *tremendous trifles* (*непустячные пустячки* – антонимический перевод, замена). Стилистический эффект в данном случае построен на контрасте фонетического **сходства** – с одной стороны и семантического **противопоставления** – с другой стороны, что усиливает действенность высказывания.

#### *Особенности русскоязычной коммуникации*

Культурно-релевантные особенности русского менталитета, получившие отражение в языковой картине мира и влияющие на лингвостилистическую интерпретацию текста и его перевод, в значительной степени определяются историко-культурными факторами, наряду с чисто лингвистическими (например, типом языка – аналитический английский со всеми вытекающими из этого особенностями и синтетический русский, со своей спецификой). Определяющую роль в развитии и становлении национального русского (как и английского) языка сыграла религиозно-культурная традиция.

Так, известное различие в традициях религиозных отправлений (протестантская традиция, опирающаяся на проповедь и импровизацию, vs православная традиция, опирающаяся на канон, как в сути службы, так и в выборе языковых средств, полностью на основе старославянского языка, отчетливо книжного) приводит к примату письменно-книжной традиции, радикально отличной от повседневного дискурса. При этом в рамках письменно-книжной традиции существует и светский деловой, публицистический и даже повествовательный стиль [1, с. 5–6]. Во второй половине XVII века распад церковнославянского языка и утрата им повсеместного влияния происходят на фоне роста юго-западного и западноевропейского, преимущественно латинского и польского влияния на русскую литературную речь, усилившегося в Петровскую эпоху [1, с. 51, 59]. Наличие отчетливого разрыва между книжно-канцелярской и разговорной традицией осознается уже в начале XVIII века, что проявляется в стремлении ученых поставить вопрос о статусе языка и о регламентации языковых процессов – появляется учение М.В. Ломоносова о трех стилях. В период становления демократической мысли имеет место распространение отвлеченно-философских терминов и понятий (большую роль играет В.Г. Белинский и его соратники), доминирующее положение постепенно занимают стили журнально-публицистической, газетной и научно-популярной речи и в языке художественной литературы, идет процесс политехнизации языка, границы литературного языка расширяются в сторону специальных (терминологических) языков [1, с. 392]. Русский язык продолжает оставаться восприимчивым к языковым инновациям, легко абсорбируя и далее ассимилируя иноязычную лексику, прежде всего потому, что входящие слова – как правило, термины и книжная лексика – вписываются в тот регистр, владение которым считается престижным маркером социального положения говорящего.

Таким образом, одним из определяющих факторов стилистического своеобразия русского дискурса можно считать исторически и культурно обусловленное резкое *различие между устной и письменной (официальной/неофициальной) формой коммуникации*, которое определяет особенности русскоязычной коммуникации, в первую очередь именно в сфере профессионального общения.

***Частотность книжной, абстрактной лексики*** – служит маркером образованности и отражает традиционный пиетет по отношению к образованию и книжности в русской культурной модели. Одним из проявлений книжного характера речи служит наличие в ней большого числа абстрактных наименований, в русском языке это прежде всего абстрактные существительные: слова широкой семантики – *это, вещь, проблема* (см. [11, с. 82–84]), родовые (по отношению к видовым) – *оружие – пистолет*, существительные

собирабельные – *студенчество, молодежь*, отглагольные – *принятие (решения), заключение (соглашения)*, абстрактного качества – *белизна*, вероятностной оценки – *возможность* и другие.

Слова широкой семантики (*это, так, все, вопрос*) при переводе необходимо конкретизировать с опорой на широкий контекст: ср. *Мы рассмотрели вопрос о размещении заказа на обработку полевых материалов в компании, занимающейся этим в течение последних 10 лет и делающей это на самом высоком технологическом уровне – specializing / dealing in processing (relying) on the basis the cutting edge technologies* (при переводе имеет место конкретизация: *это – processing*, и опущение второго слова *это*).

**Собирабельные** русские существительные, обозначающие совокупность людей (*аристократия, казачество, студенчество, духовенство*), равно как и их несобирабельные корреляты, означающие простое множество (*студенты, аристократы, казаки, священники*) – обычно соответствуют английским словам, обозначающим простое множество – *students, priests* (редко – *aristocracy, nobility*). Иными словами, при переводе теряется свойственный абстрактным собирабельным существительным компонент абстрагированности от физического воплощения (именно поэтому нельзя сказать *\*студенчество нашей группы* – денотат данного слова не может быть представлен как существующий в каком-либо конкретном месте в конкретный момент времени). В английском языке способы абстрагирования отличаются от русских: так в ряде случаев русские обозначения «простых» множеств (*врачи, учителя*) соответствует английским абстрактным собирабельным словам – (*the teaching/medical profession*). Сфера таких слов сводится преимущественно к описанию профессиональной среды.

У *отглагольных* существительных (см. [12; 13]) природа абстрагированности иная – речь идет об абстрагированности от протекания во времени описываемого действия: как известно, глагол представляет действие как лежащее на оси времени, тогда как отглагольное существительное представляет действие уже как предметную сущность – *шуметь – шум*. Действие *шум* представлено как абстрагированное от реального протекания во времени. Для русского языка свойственно использование отглагольных существительных в большей степени, чем для английского – оппозиция «имя – глагол» в современном русском языке часто решается в пользу имени. Природа абстрагированности в семантике отглагольных существительных иная, чем у собирабельных существительных, иная и стратегия перевода, которая в целом направлена на устранение этой абстрагированности, редуцированной предикативности и ориентирована на разворачивание ее в полноценную предикативность, т.е. глагол-предикат, ср., например: *Пока не вполне ясны причины падения курса евро – We do not know yet why the euro (exchange rate) fell so dramatically*, где отглагольное существительное разворачивается в предикат в составе придаточного предложения образа действия.

Еще один тип абстрактных русских существительных представлен *словами вероятностной оценки: возможность, вероятность, необходимость, нужда, потребность*, которые при переводе на английский язык часто также «теряют» абстрагированность и либо передаются прилагательным, либо разворачиваются в предикативную структуру: *возможность решения – possible solution to* (ср. часто используемое изучающими английский язык неуклюжее *the possibility of*), *не всегда понятна необходимость – not clear why (we) need*.

В самом общем виде стратегия перевода абстрактных имен различного типа на английский язык представляет собой снятие абстрагированности. Если отглагольное существительное является семантически «пустым», оно, как правило, не воспроизводится в английском языке – *Министр обратился с просьбой отложить принятие решения – ... requested to postpone the decision*.

#### *Наличие большого числа заимствований*

В число «книжных» попадают также многочисленные латинские и греческие заимствования, воспринимающиеся носителями языка как показатели высокого стиля. Большинство этих заимствований относятся к интернационализмам – ср. *верификация, компоненты, модель, идеализация, органический анализ и синтез, индукция и дедукция, гипотеза, теория, кредо, финансовые институты, сегмент, организация, глобальный, экспериментальный цикл, коллоквиум*. Действие указанных факторов привело к созданию русской языковой картины мира, отличной от англосаксонской модели, и эти различия должны учитываться при переводе.

#### *Особенности русской национальной картины мира*

В национальном языке и его картине мира получает отражение этноспецифичная ценностная картина мира – «декларируемый выбор базовых ценностей в каждой культуре имеет устойчиво повторяющуюся, содержательно наполненную, изменяющуюся, но очень медленно, структуру» [14, с. 26]. Это предполагает проекцию национальной картины мира и на тип языковой личности – под влиянием православного религиозного сознания складывается определенный, отличный от иных тип языковой личности – в меньшей степени индивидуалист, чем протестант, – отождествляющий себя скорее с миром, не вычлняющий свои интересы и не противопоставляющий их миру и общим интересам. В целом в национальном сознании есть устойчивая ориентация на мнение окружающих, направленность на другого, русский не мыслит себя одиноким. Формируется принципиально иная структура личного пространства, чем в протестантской традиции. В работе Клухон отмечается, что «русские по сравнению с американцами и другими группами выделяются своим страстным желанием стать членами некоторого коллектива, их отличает чувство коллективизма, принадлежности к определенному сообществу, а также теплота и экспрессивная эмоциональность человеческих взаимоотно-

ношений» ([Kluckhohn 1961 – цит. по 15, с. 34]). Такие отношения с сообществом вполне объяснимы историко-климатическими условиями России, когда сообщество жизнеспособно при условии объединения усилий по выживанию. Одним из следствий сложившегося типа языковой личности можно считать **разнообразие языковых средств выражения эмоций**. Как известно, «в области культурно значимых объектов и концептов языки обладают особенно богатым словарным запасом» [15, с. 71], причем это «отражается не только в лексических, но и в грамматических структурах» [там же, с. 72]. В русском языке эмоциональная лексика представлена шире, чем в английском: это проявляется в обилии глаголов эмоционального восприятия и поведения – *тосковать, радоваться, скучать, гордиться, злиться, гневаться, возмущаться, нервничать*. При этом русский язык отличает не только количество таких единиц, но и их «качественный» состав – в английском эмоциональные состояния и модели поведения представлены в виде (пассивных) **состояний**, выражаемых составным именным сказуемым – *He is sad / happy / afraid / angry / glad / calm*, в русском языке они моделируются по активному типу, **глагольным сказуемым**. В английской модели мира число активных глаголов мало – ср. *worry, grieve, rejoice (устаревшее), pine (изнывать, томиться)*. Активны только непереходные глаголы отрицательной эмоциональной реакции – *sulk (дуться), fret (раздражаться), fume (кипеть), rave (неистовствовать)* [15, с. 72–77].

*Разнообразие средств выражения эмоций* проявляется также в русской системе экспрессивного словообразования – оно представлено большим количеством уменьшительно-ласкательных аффиксов, которые с трудом поддаются переводу – ср. пример перевода фразы из романа А.И. Солженицына: *трудолюбивые светленькие немочки* – *hard working blond Germans*, где исчезает ощущение приятности и привлекательности [15, с. 52]. Русские уменьшительно-ласкательные аффиксы переводят либо через аналитические структуры *малышка* – *my little one / girl*, *слоник* – *a little elephant*, *шкафчик* – *a little cupboard*; либо экспрессивность не отражена, ср.: *Мне пожалуйста, чай с лимончиком* – ... *lemon* (ср. неправильное \* *little lemon*). В целом русская экспрессивная аффиксальная система не имеет аналога в английской, которая также связана с экспрессией, однако ее воздействие основано на факторе частотности, новизны и благозвучия.

*Риторический вопрос* в русском языке широко распространен – *Как вам не стыдно? Что из этого хорошего будет? Сколько можно его хоронить?* В английских учебных пособиях по стилистике специально оговаривается нежелательность его использования в нейтральном стиле; это не означает, что риторический вопрос не используется в английской речи – напротив, в силу выразительности он выбирается, если говорящий хочет особо подчерк-



нуть значимость сообщаемого. Русский риторический вопрос стилистически «стерт», и при переводе английских риторических вопросов приходится находить более выразительные средства. Общая стратегия перевода русских риторических вопросов состоит в преобразовании их в утвердительные предложения – *В каких только странах не побывали защитники прав человека в прошлом году!* – *Ombudsmen went to a number of countries last year.* Английская экспрессивность компенсируется, например, интонационным рисунком, что отражено в большей ширине английской тонограммы по сравнению с русской.

#### *Русский «фатализм»*

Пунктирность русского бытия – огромные просторы и существование в неблагоприятных климатических условиях также вносят известный вклад в представление мира как не до конца предсказуемого [8, с. 213] – вероятность положительного исхода в лучшем случае определяется как равная вероятности отрицательного. Положительный исход воспринимается как приятная неожиданность, тогда как в норме ожидается скорее неудача.

Сочетание ожидаемой неудачи делает вероятным появление *отрицательных по форме* (но не по содержанию!) *высказываний* – выражений просьб и предложений – *не могли бы вы, не кажется ли вам* (=может быть, вы можете, но я смиренно готов принять отказ), *Не стесняйтесь, звоните, если нужно* – *Feel free to* (тж. *Do not hesitate to*), *У меня нет времени* – *I am short / pressed for time*, *Неудивительно, что* – *it's hardly surprising*.

#### *Обилие безличных структур*

Непрогнозируемость объективного мира порождает обилие безличных структур, когда индивид осмысляется как объект действия ему неподвластных сил: *Мне повезло / грустно / не работалось; Крышу сорвало ветром, дороге занесло; Меня тошнит*, или как пространство их действия *В комнате пахнет яблоками, Над головой гудело, У меня в ухе звенит / тревожно на душе* и др.

Эту особенность русского языка часто связывают с фатализмом и иррациональностью, якобы присущими русскому характеру [15]. Утверждение о фатализме и «пассивности» представляется несколько преувеличенным. Во-первых, русская вера в судьбу и случай не подтверждена социологическими опросами: согласно данным ВЦИОМ (2005 г.) в судьбу верят 35 % русских, в Англии – 68 % населения, и можно сделать вывод, что частотность русских безличных конструкций и их отсутствие в английском языке не имеют отношения к вере в судьбу или к рациональному мировоззрению [16]. Во-вторых, наличие безличности не является типично русским феноменом – во многих европейских языках также есть безличные конструкции – ср. немецкую форму безличного пассива *Es wird getanzt*.

Русские безличные предложения [13] переводят английскими структурами с формальным подлежащим *it is warm in the room*, предложениями с выраженным одушевленным субъектом в качестве подлежащего *I feel (at heart), my soul was aching, my ears are ringing*. Модели с **дательным** субъекта при переводе трансформируются в двусоставные предложения с грамматическим субъектом (переход пациенса в агенс): *В любом случае нам хотелось бы, чтобы закон был сформулирован еще подробнее – We would appreciate the law to be more precise*. Инфинитивные модели при переводе требуют введения формального *it – it was necessary / important / crucial / relevant*, или подлежащего типа *we – we need*, неопределенного местоимения *one – one never knows*, часто с опорой на показатели модальности (*should, must*). Бытийные модели переводятся через модель *there is – There have been discrepancies between what they said and what they did*. Русские **неопределенно-личные** модели *У нас (в институте) полагают / говорят, что ...* при переводе требуют восстановления субъекта – *we / they / the faculty say*. Если субъект действия не может быть восстановлен, внимание переключается на объект: *Обоих доставили в отделение милиции – Both were taken to the PD*.

*Синтетический характер русского языка* определяет сложность русско-го синтаксиса: обилие придаточных предложений, причастных и деепричастных оборотов, многообразие синтаксических и морфологических связей – длина среднего английского предложения значительно меньше, как и число компонентов, его составляющих. Переводчику приходится прибегать к приему членения, представляя полипредиктивную конструкцию в виде отдельных простых предложений. Морфологическая «гибкость» русского также позволяет создавать разветвленные номинативные группы, членами которых являются отглагольные существительные: *идея организации мероприятия будет способствовать укреплению отношений в коллективе*. При переводе их требуется либо развернуть во вторично-предикативные структуры (инфинитив, причастие, герундий), либо пожертвовать как нерелевантными для английского языка: *the event might enhance team spirit*.

В целом аналитизм английского языка и синтетизм русского вступают в известный «конфликт» при переводческом взаимодействии на уровне синтаксических структур любого уровня, а переводчику приходится учитывать две уравновешивающих друг друга тенденции – одна к сворачиванию, другая к разворачиванию исходной конструкции.

### Список литературы

1. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв. – М., 1938.
2. Бурстин Д. Американцы. Демократический опыт. (ДО) – М., 1993.

3. Бурстин Д. Американцы. Колониальный опыт. (КО) – М., 1993.
4. Бурстин Д. Американцы. Национальный опыт. (НО) – М., 1993.
5. Bryson B. Made in America. – N.Y., 2005.
6. Strunk W. Jr., White E.B. The Elements of Style. – 4th Edition. – Massachusetts, 2000.
7. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. – М., 2003.
8. Гачев Г.Д. Ментальности народов мира. – М., 2008.
9. Евдокимова Е.В. Прагматический и лингвокультурологический аспекты перифраз и сходных стилистических приемов в газетно-журнальном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2004.
11. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. – М., 2000.
12. Сулейманова О.А. Некоторые семантические типы субстантивов и их местоименные актуализаторы *весь / целый* и *all / whole*. – М., 1987.
13. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / под ред. А.В. Рябова, Е.Ш. Курбангалеевой. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003.
14. Зарецкий Е.В. О русском фатализме в грамматике [Электронный ресурс] // Научно-культурологический журнал. – 2007. – № 12(157). – URL: <http://www.relga.ru/Environ/wa/Main?level1=main&level2=articles&textid=2030> (дата обращения 16.02.2013).
15. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996.
16. Грамматические аспекты перевода: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. вузов / О.А. Сулейманова, Н.Н. Беклемешева, К.С. Карданова [и др.]. – М., 2010.

Получено 20.03.2013

**O.A. Suleymanova**

## **POTENTIAL CROSS-CULTURAL CONFLICT: ITS ORIGIN AND RESOLUTION**

The paper attempts to relate the cultural, historical, national practices to development of the language. The analysis focuses on the features which are relevant for translation practice. Translation patterns are suggested.

Keywords: *translation, national language, written / spoken and abstract language, structure models of the sentences.*

**Д. Филипова**

Софийский университет, Болгария

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В ФАНТАСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С. ЛУКЪЯНЕНКО)**

В статье поднимается вопрос терминологического соотношения понятий «неологизм» и «окказионализм». Рассматриваются способы образования авторских неологизмов и особенности их перевода на примерах, взятых из романов «Дневной дозор» и «Ночной дозор» и их переводов на болгарский язык.

Ключевые слова: *окказионализм, авторский неологизм, семантическая деривация, словообразовательная деривация.*

Как известно, язык непрерывно меняется, в него неизменно входят новые слова и выражения, и уходят уже не актуальные для него лексические единицы. Одной из областей, в которые активно проникают лексические новообразования, является художественная литература. Каждый автор, с одной стороны, отражает в своих произведениях действительность и язык, существующий на момент написания художественного произведения, а с другой – использует стиль и лексические средства, характерные только для него самого.

Создавая новое слово, писатель стремится к индивидуализации и оригинальности. После своего появления в художественном произведении авторские неологизмы проходят через процессы социализации (принятия их в обществе) и лексикализации (закрепления в системе языка).

Одним из самых распространенных жанров художественной литературы на данный момент является фантастика. В последние годы написано много фантастических произведений, причем большинство из них экранизировано. Этот жанр обладает специфическими, присущими только ему языковыми особенностями, которые создают определенные трудности при переводе.

Перед писателем-фантастом стоит особая задача – с наибольшей правдоподобностью описать фантастический мир, который населяют вымышленные персонажи. Для этого часто в фантастических произведениях их авторы прибегают к использованию новых для языка слов – авторских неологизмов.

Термин «неологизм» (от греч. *новый* и *слово*) обозначает слово, значение слова или словосочетание, новое для языка. Это означает, что понятие «неологизм» изменчиво во времени и относительно – до тех пор как языковой коллектив ощущает его новизну, потом оно либо уходит, либо фиксиру-

ется в языке. Кроме языковых неологизмов, есть и индивидуальные, авторские. Они отличаются от языковых тем, что они созданы одним лицом, например писателем. Обычно новизна у авторских неологизмов не стирается со временем, и они являются специфической чертой стиля и языка автора.

Несмотря на многочисленные публикации, ученые расходятся во мнениях относительно определения термина «неологизм». Некоторые исследователи, например как В.Р. Розен, В.В. Лопатин и др., считают понятия «неологизм» и «окказионализм» синонимами.

Д.Э. Розенталь, И.Б. Голубева, М.А. Теленкова, напротив, считают, что авторские неологизмы следует отличать от слов-окказионализмов. Последние образованы по случаю, в определенной речевой ситуации, как правило, отличаются от привычно образованных слов и противоречат языковой норме.

На наш взгляд, авторскими неологизмами следует считать те слова, которые обозначают новые, выдуманные предметы и явления действительности или уже существующие лексические единицы, которые приобретают новые значения. Они отличаются своей новизной и внутренней формой и зачастую не становятся единицами словаря, хотя наиболее удачные иногда воспринимаются языковым коллективом и действительно входят в словарный состав языка. Авторские неологизмы образуются тремя путями:

- путем словообразовательной деривации – новые слова образуются от уже существующих в языке морфем, по уже знакомым словообразовательным моделям (*кошки-оборотни – котки-върколаци* («Ночной Дозор»);

- путем семантической деривации – развития в уже существующем слове нового, вторичного значения на основе сходства вновь обозначаемого явления с явлением уже известным (*темный – тъмен, светлый – светъл*, пр. «Ночной Дозор», речь идет о видах *иных*);

- путем заимствований слов из других языков или из некодифицированных подсистем данного языка – из диалектов, просторечия, жаргонов.

Одним из самых популярных современных писателей-фантастов является Сергей Васильевич Лукьяненко. Его произведения пользуются большой популярностью как в России, так и за рубежом. В его творчестве сравнительно немного лексических новообразований, большинство неологизмов в его творчестве образованы путем семантической деривации – слова развивают новые значения на основе сходства с обозначаемым предметом или явлением.

Интересным является вопрос о передаче на ПЯ слов, придающих произведению яркую стилистическую окраску, например имен собственных. Писатели-фантасты неизменно рискуют потерей образности в том случае, если назовут своих фантастических персонажей – волшебников, вампиров, оборотней – обычными, встречающимися каждый день именами. Зачастую личные имена или прозвища действующих лиц в таких романах являются про-

зрачными в семантическом смысле и придают произведению особый колорит. Они являются синонимами узуальных слов (Тигрёнок, Завулон, Медведь, Гесер).

Поскольку не всегда писатели-фантасты придумывают новые слова, иногда уже существующие лексические единицы употребляются в несколько ином значении, подразумеваемом из контекста, либо они просто выделены курсивом или прописной буквой в тексте, как, например, слово *Зов* в «Ночном Дозоре». Эти сигналы подсказывают читателю, что словарное значение слов не полностью соответствует значению, представленному в произведении. В качестве иллюстрации можно привести название таких персонажей С.В. Лукьяненко, как *иные*, обладающих, несмотря на полное внешнее сходство с обычными людьми, иными качествами – магическими способностями и нечеловеческим долголетием. Иные выбирают Сторону Добра или Зла и становятся Светлыми и Тёмными. Некоторые слова и выражения, такие как, например, «перейти барьер», «переступить свою тень» и даже слово *дозор*, имеют особое контекстуальное значение, не полностью совпадающее со словарным. Словосочетания «*Дневной Дозор*» и «*Ночной Дозор*» в творчестве С.В. Лукьяненко также имеют несколько различное значение. Дозоры были созданы для поддержания равновесия на земле: *Ночной дозор* охраняет ночью от сил тьмы, а днем от сил света.

Примеры:

«*Но и оборотни – низшая форма Тёмных Иных*»      «*Но и върколаците са нисша форма на Тъмните Различни<sup>1</sup>*»

(Сумеречный Дозор. Превод от руски: З. Петков, 2004).

В болгарском переводе дано и пояснение в сноске, так как слово *различен* не является полным эквивалентом слова *иной* (в сноске – В оригинала – *иной*, в смисъл – *не като останалите*).

Слово *Сумерек* имеет контекстуальное значение пространства, разделенное на уровни, в котором могут передвигаться только иные. Их уровень силы определяет, до какого уровня они могут передвигаться в Сумерке.

Например, слово *Зов* используется в значении, когда персонаж, который имеет большую силу, чем другой, может взять и поймать персонажа с более низким уровнем в сумерек.

*Антон! Очнись! Мальчика зацетили Зовом на расстоянии нескольких километров! Он должен был войти в подворотню беспомощной куклой! А когда сумрак исчез – упасть в обморок! Антон, да если после всего произошедшего он сохранил способность двигаться – у него великолепный магический потенциал!*

---

<sup>1</sup> Лукьяненко С. Ношен патрул [Электронный ресурс]. – URL: <http://chitanka.info/text/302/7>

*Антоне! Осъзнай се! Момчето са го уловили със зова от няколко километра разстояние! Той би трябвало да влезе в прохода като безпомощна кукла! А когато сумракът изчезне — да припадне! Антоне, ако след всичко случило се той е запазил способност да се движи, значи в него има великолепен магически потенциал!* («Ночной Дозор» Превод от руски: З. Петков, 2004).

Еще одним примером такого рода лексем, является слово *воронка* из романа «Ночной Дозор», которое у С.В. Лукьяненко приобретает несколько иное значение, чем зафиксированное в словарях. Воронка, о которой идет речь в фантастическом произведении, образуется над человеком, над которым нависло проклятие. Интересным является способ перевода в болгарском тексте, слова *воронка* и *фуния* расходятся в этом значении, они эквивалентны только в том случае, когда речь идет о сосуде для переливания жидкостей, а в случае, когда речь идет очевидно о яме, – в переносном смысле. Возможно здесь сыграла роль форма, являющаяся схожей, но, на наш взгляд, прием функциональной замены был бы удачнее, так как возможно подобрать и лучший вариант:

*Антон, воронка подобной силы... снять ее сможет лишь автор*

*Антоне, фуния с подобна сила... може да бъде махната само от създателя ѝ.*

*А воронка по-прежнему... А фунията все така ли...*

*... воронка над Хиросимой... ...фунията над Хиросима...*

*Еще раз-другой вихрь удастся дестабилизировать. А нам за это время придется найти мага, поставившего проклятие, и заставить его снять вихрь.*

*Ще успеем да дестабилизираме вихъра още един-два пъти. А междуременно ще ни се наложи да намерим мага, направил проклятието, и да го принудим да махне фунията.* («Ночной Дозор» Превод от руски: З. Петков, 2004).

В творчестве С.В. Лукьяненко встречаются такие персонажи, как *маги-перевертыши* («Дневной Дозор», «Ночной Дозор»), которые способны менять свой облик и превращаться в животных, этот неологизм образован путем словообразовательной деривации. Поскольку в болгарском языке отсутствует использованная словообразовательная модель существительных, переводчик использовал описательный перевод, заменив существительное действительным причастием настоящего времени: «трансформиращи се магове».

Процесс перевода авторских неологизмов проходит через 2 этапа: 1) выяснение значения авторского неологизма с учетом контекста и 2) собственно перевод средствами языка перевода, используя приемы транскрипции/транслитерации, описательного перевода, функционального эквивалента или калькирования. При переводе авторских неологизмов очень важно выяснить точное значение определенного слова, и его отсутствие в словарях не является препятствием для перевода. К тому же именно переводческая прак-

тика вносит наибольший вклад в пополнение лексического состава языка перевода. В фантастических произведениях переводчики чаще всего прибегают к функциональной замене, так как в языке перевода очень трудно подобрать точные соответствия. Описательный перевод перегружает текст и отвлекает читателя от произведения, а транскрипция и транслитерация далеко не всегда являются наиболее удачным вариантом. Функциональные замены наиболее применимы к переводу безэквивалентной лексики, когда ни одно из существующих словарных значений не подходит к контексту. Иногда такие замены довольно удачны входят в язык, а иногда нет.

Получено 20.03.2013

**D. Filipova**

**ON CERTAIN ASPECTS OF TRANSLATION  
OF AUTHOR'S NEOLOGISMS IN FICTION  
(BASED ON NOVELS BY S. LUKIANENKO)**

The paper deals with correlation between the terms 'neologism' and 'occasionalism'. Ways of producing author's neologisms and aspects of their translation are discussed, with examples taken from the novels "Day Watch" and "Night Watch" and their Bulgarian versions.

Keywords: *occasionalism, author's neologism, semantic derivation, structural derivation.*



Ю.И. Чакырова

Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского, Болгария

## ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЕ В ТРАНСЛАТОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Исследование очерчивает новые аспекты феномена постредактирования преимущественно с теоретической точки зрения: предлагается способ его моделирования, выявляется его специфика в транслатологической парадигме, намечаются выводы о методике и включении в процесс подготовки переводчиков.

Ключевые слова: *переводческий дискурс, транслатологическая парадигма, машинный перевод, постредактирование.*

Контекст переводческой практики нового поколения маркирован колоссальной потребностью в увеличении эффективности переводческой деятельности, что осуществляется при широком применении машинного перевода (далее – МП) в сочетании с постредактированием или без него [1]. Более того, постредактирование предлагается как самостоятельная услуга в специально созданных отделах обслуживания МП [2]. Уже больше 20 лет существует Международная ассоциация машинного перевода (ИАМТ) с подразделениями в Европе (ЕАМТ), Америке (ЕМТА) и Азиатско-Тихоокеанском регионе (ЕАМТ). В нашей предыдущей работе были показаны основания и наиболее значимые причины расширения сфер применения МП, а также состояние академической литературы по вопросам постредактирования, основные исследованные вопросы и результаты. Стало ясным, что проблематика представлена недостаточно и неполно, прежде всего в англоязычной литературе на основе пилотных проектов с небольшим количеством участников и на примере ограниченных пар языков. Место постредактирования не маркировано в парадигме переводоведения ни в болгарской, ни даже в русской академической литературе.

В связи с этим в настоящей работе наша *цель* – поставить МП и постредактирование в контекст теории перевода и практики преподавания. В связи с этим можно сформулировать следующие основные задачи:

- смоделировать процесс автоматизированного перевода с постредактированием;
- очертить специфику постредактирования в транслатологической парадигме;
- наметить предварительные выводы о методике и охвате преподавания, о преимуществах и недостатках использования в практике преподавателя и практикующего переводчика.

Одна из классических графических моделей процесса перевода кажется особенно удобной для моделирования этого нового тандема МП + постредактирование. Речь идет о трехфазной коммуникативной модели перевода, предложенной лейпцигским переводоведом Отто Каде, которая создана на основании трансмиссионной модели коммуникации, ведущей начало с идеи и формулы, предложенной Г. Лассуэлом [3] (рис. 1)<sup>1</sup>.

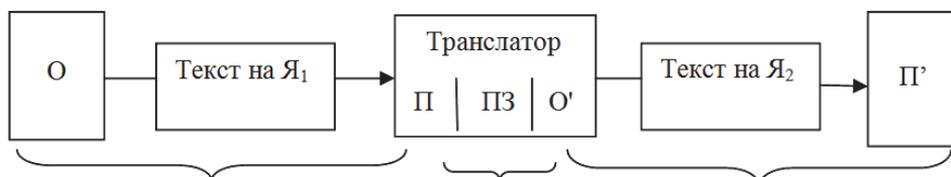


Рис. 1. Коммуникативная модель перевода [4, с. 244].

Предложим свою коммуникативную модель переводческого процесса, включающего МП и постредактирование (рис. 2).

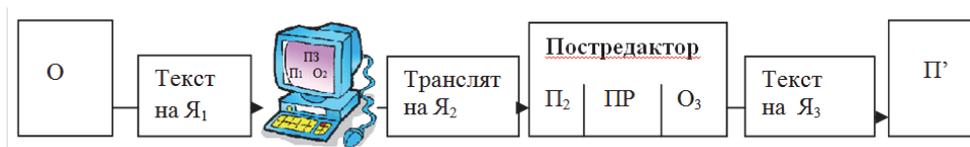


Рис. 2. Модель МП с постредактированием

Как видно, в классической схеме, в которой переводчик является промежуточным звеном между продуктором и рецептором текста, появляется еще одно звено. Получается так, что в случаях, при которых требуется безупречный конечный продукт, **постредактирование превращается в основной фокус, в центр профессионального переводческого процесса**. Сразу надо подчеркнуть, что именно эта центральная позиция отличает постредактирование от любой другой редакции/коррекции/правки перевода, сделанного человеком, которые являются лишь заключительным (а не центральным) этапом процесса.

Перед тем как перейти к описанию специфики этого феномена через призму теории перевода, очертим основные характеристики двух основных типов постредактирования.

**1. Лёгкое/быстрое постредактирование** (использованные в английском термины: *light / rapid / gist post-editing*).

- цель – точное и законченное сообщение;
- текст редактируется только когда это нужно для понимания; избегаются субъективные коррекции;

<sup>1</sup> Легенда использованных на рис. 1 и рис. 2 сокращений: **О** – отправитель; **П** – получатель; **Я** – язык; **ПЗ** – переводческая задача; **ПР** – постредактирование.

– допускается наличие стилистических ошибок и странно звучащих предложений;

– терминология предлагается компьютерной программой;

– качество: текст можно понять без обращения к оригиналу.

Именно этот тип применяется там, где постредактирование предлагается как самостоятельная услуга, например в рамках Европейской комиссии – *post-editing rapide* (PER) [2].

В дихотомии Ф. Шлейермахера, представленной еще в лекции 1813 г. И оставшейся до сих пор в качестве основного противопоставления методов перевода – это *форенизирующий перевод* [цит. по: 5, с. 74]. Если же использовать известный термин В.Б. Шкловского (хотя он употребляется преимущественно при анализе художественного текста/перевода), такой перевод является довольно «остраняющим» [6]. Его цели, однако – совершенно другие: экономия времени, человеческих сил и, в конечном счете, финансовых средств. Причем он не применяется постредактором специально для достижения эффекта, а «допускается» в большей или меньшей степени по отношению к полученному машиной трансляту по необходимости.

**2. Полное/конвенциональное постредактирование** (использованные в английском термины: *full/conventional post-editing*).

– цель – точное и законченное сообщение, не отличающееся от сделанного человеком;

– используются естественно звучащие предложения;

– терминология подается «обученным» устройством;

– качество: подходящее для публикации; соответствующее качеству традиционного перевода.

По данным Общества пользователей автоматического перевода TAUS, такой тип постредактирования применяется чаще (цит. по [7]). В вышеуказанной дихотомии он ближе к *уподобляющему* переводу: перевод адекватен своей основной цели – сохранению инвариантности на уровне содержания.

Перейдем теперь к очерчиванию *специфики* МП с постредактированием.

### **Теоретический аспект**

1. В сфере его применения намечается определенный парадокс: она одновременно «узкая» с точки зрения количества областей и в то же время «широкая» с точки зрения пропорции между количеством слов и страниц, подвергающихся автоматизированному переводу, и количеством переведенных единиц из других сфер.

2. В фокусе процесса находится не сам перевод, а последующий этап. Следствие этого: объект работы (транслят МП) – это уже переведенный текст, а исходный текст выступает в качестве фона и материала для сопоставления.

3. В известной типологии текстов, предложенной К. Райс [8], тексты, к которым можно применить МП с постредактированием, относятся к информативным текстам (текстам, ориентированным на содержание), а мера эквивалентности – инвариантность на уровне плана содержания.

4. Подход к трансляту МП может быть охарактеризован как функциональный и полностью адекватный «коммуникативной адекватности» [9].

5. Переводчик классического типа во многих случаях старается скрыть тот факт, что конечный результат – это перевод текста. При постредактировании ситуация противоположна – достаточно, чтобы перевод следовал основным правилам языка и был понятен. В опирающейся на идею Ф. Шлейермахера дихотомии *открытого/скрытого перевода* (*overt/covert translation*), которую предложила Ю. Хаус [10, с. 249], видимо, конечный текст, полученный при рассматриваемой технологии, относится к первому из них.

6. Стратегия, цель и конечный результат лучше описываются при помощи теории адекватности (*Skopos Theory*), впервые предложенной Г. Вермеером [см. 11] и позднее развитой совместно с К. Райс [12].

7. МП всегда делается по заказу клиента, традиционный перевод – это только в некоторых случаях. Как известно, существует творческий перевод, который осуществляется чаще по инициативе переводчика или издательской компании.

8. Представляется, можно говорить о том, что в некоторых аспектах стирается граница между видами перевода, разделенными по психолингвистическому критерию на устные и письменные [13, с. 97]. Продукт постредактирования (и особенно PER) скорее похож на устный перевод по продолжительности «жизни» (это коротко существующие тексты), по условиям продукции и перцепции (скорость) и по когнитивной установке продуцента (его цель – продуцировать приемлемый текст при сохранении самой важной информации, причем ведущим является баланс между качеством и скоростью) и реципиента (он готов на компромисс в связи с условиями осуществления перевода), по потребностям заказчика (предназначен не для публикации, а для быстрого извлечения информации), в некоторых случаях – по сфере применения (заседания и встречи, административная работа).

9. Редифинирование места, роли и подготовки переводчика-постредактора. Самыми важными становятся его способность быстро реагировать, принимать решения, находить необходимую информацию – однако эти умения нужны прежде всего устному переводчику.

10. Теоретики постредактирования – это сами практикующие, самостоятельно или в сотрудничестве со специалистами академических учреждений.

11. По отношению к авторству дискурс перевода не только возвращается к античному состоянию, когда переводчик анонимен, но и реализует еще

один шаг в эту сторону – вообще нет одного автора (применяется технология краудсорсинга – см. об этом ниже).

12. Постредактирование является элементом системы новой (иногда не совсем установленной) терминологии. Как правило, новые термины создаются в пространстве практики и лишь потом становятся известными теоретиками. Наряду с самим названием *постредактирование* она включает такие термины, как *локализация*, *краудсорсинг* (использование переводческих ресурсов, предоставленных пользователями), *маркетинговый перевод*, *транскреация* (этот феномен можем определить как адаптацию содержания, при которой передается сообщение, эквивалентное исходному, адекватным для целевой культуры способом) и, наконец, еще менее известный термин *транс-адаптация* (деятельность, находящаяся между маркетинговым переводом и транскреацией и связанная с легкой адаптацией переведенного текста согласно психологии целевых пользователей и потребностям местного рынка).

### ***Практический аспект***

1. Процесс осуществления МП с постредактированием обязательно включает новейшие компьютерные технологии и становится бессмысленным при отсутствии Интернета и электронной почты.

2. Постредактор работает не с одним, а с двумя исходными текстами: первый – оригинальный текст, второй – транслят МП, полученный в результате компиляции всех релевантных материалов в наличной базе данных.

3. Изменяется стандартная практика перевода: при классической модели после первого переводчика текст редактируется и отправляется заказчику только при уверенности, что все ошибки устранены. В контексте постредактирования основной способ определить результат – это реакция пользователя. Среди отличий в этом плане можно еще указать на тип ошибок, которые исправляются, наличие времени на это, а также уровень качества конечного продукта.

4. В отличие от традиционного перевода, при котором переводчик стремится к совершенству, при описываемом процессе постредактор может выбрать уровень качества, причем критерии выбора являются внешними по отношению к субъекту: такие, связанные с текстом (объем, предназначенность), и такие, связанные с условиями реализации постредактирования: требования к качеству, ожидания заказчика, время, планируемая продолжительность существования конечного результата.

5. Контекст практики заказа и использования МП вызывает появление нового элемента – так называемого *отказа от ответственности (disclaimer)*, в котором официально сообщается о том, что текст переведен машиной. При традиционном переводе, как известно, никогда не сообщается о том, что результат не совершен по какой-либо причине.

6. В дополнение к обучению переводчиков происходит и обучение машин.

7. Ограниченное число языковых комбинаций. В ЕС прежде всего описываются результаты в паре французский – английский; потом: немецкий – французский – английский, дальше включаются испанский и итальянский.

8. В отличие от традиционного перевода, другие факторы имеют решающее влияние на конечный результат МП с постредктированием. При последнем исключительно сильно возрастает значимость качества исходного текста, в высокой степени предопределяющего качество транслята МП. При фиксированных жестких сроках постредкторской обработки (которые во многих случаях нельзя просрочить ни на минуту) чем лучше транслят, тем лучше получится конечный текст. В связи с этим часто в исходном тексте применяется так называемый «предписанный» язык или язык, который можно контролировать. Иногда исходный текст приходится заранее обработать (устранить потенциальные каузаторы ошибок и неточностей), а истраченное на это время оправдывается значительным повышением качества конечного текста.

### ***Человеческий фактор***

1. Полное изменение когнитивного пейзажа – и провайдеров, и пользователей, или, иными словами, готовность как предоставить, так и получить такой перевод и пользоваться им.

2. Доза недоверия и резистентности со стороны «классических» переводчиков (как и при введении использования переводческой памяти около 10 лет назад). Многие респонденты сообщают о «смешанных чувствах» по отношению к постредктированию, другие его вообще не принимают. Проведенные исследования показывают, что на этом этапе большинство респондентов применяет больше когнитивных усилий при постредктировании, чем при стандартном переводе (в исследовании А. Аренас 40 % опрошенных сообщают, что применяют больше когнитивных усилий, 20 % – меньше [14]. Надо, однако, подчеркнуть, что применение большего количества когнитивных усилий не обязательно обратно пропорционально продуктивности, причем больше всего усилий требует машинный транслят не плохого, а среднего качества [15, с. 539].

3. Постредктор ставит себе другие цели, нежели «классический» переводчик.

4. Роль человеческого фактора. Когнитивное состояние постредктора. При классическом переводе профессиональный переводчик не может выбрать создание плохого перевода. При МП и постредктировании степень качества зависит от заказа и конечной цели.

5. При процессе постредктирования требуются совершенно другие умения, причем владение языком далеко не является ведущим.

Можно выявить два основных аспекта нашей *задачи при работе со студентами*:

1. *Когнитивный*. Студенты должны осознавать специфику постредактирования как деятельности и разницу между ней и переводом; знать сферы, где уместно применять МП, и уметь оценивать, в какой степени необходимо вмешательство; как быстрее это сделать.

2. *Лингвистический*. Этот аспект требует анализа того, каких ошибок ожидать в соответствующей паре языков и как оценивать допустимость полученного текста. Для этого необходимо исследовать и описать типологию ошибок в болгарских текстах, полученных после «сырого» (*raw*), или грубого, МП. Необходимо создание уместной специфической классификации на основе известной типологии ошибок (это необходимо как для болгарского, так и для русского языка), показать на практике, что важно и чем можно пренебречь в таком контексте.

Итак, вышеуказанные рассуждения могут послужить основой включения МП с постредактированием в академический дискурс и в теоретическом, и в практическом плане. Представляется, что условия их осуществления являются органической частью общего контекста современного глобального мира, в котором традиционным переводчикам (в том числе мне самой как преподавателю и практикующему переводчику) приходится упорно работать в сторону преодоления когнитивного диссонанса и развития умения предоставлять при необходимости не совсем совершенный конечный продукт, подчиненный ключевым в наше время концептам *время* и *деньги* (или если использовать известную метафору Дж. Лакоффа и М. Джонсона: TIME IS MONEY).

### Список литературы

1. Чакырова Ю.И. Постредактирование – благодать или проклятие? // Индустрия перевода: материалы V Междунар. науч. конф. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2013. – С. 134–142.

2. Senez D. Post-Editing Service for Machine Translation Users at the European Commission // Translating and the Computer 20: proceedings from Aslib Conference, 12 & 13 November 1998 [Электронный ресурс]. – URL: <http://mt-archive.info/Aslib-1998-Senez.pdf> (дата обращения: 13.04.2013).

3. Lasswell H.D. The Structure and Function of Communication in Society // The Communication of Ideas: A Series of Addresses / L. Bryson (ed.). – 2nd edition. – New York: Cooper Square, 1964. – P. 37–51.

4. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков. – М.: АСТ, Восток-Запад. – 448 с.

5. Lefevere A. Translating Literature: The German Tradition from Luther to Rosenzweig. – Assen: Van Gorcum, 1977. – 116 p.

6. Шкловский В.Б. Искусство как прием // О теории прозы. – М.: Круг, 1925. – С. 7–20.
7. O'Brien S. Introduction to Post-Editing: Who, What, How and Where To Next? [Электронный ресурс]. – URL: <http://amta2010.amtaweb.org/AMTA/papers/6-01-ObrienPostEdit.pdf> (дата обращения: 19.05.2013).
8. Райс К. Классификация текстов и методы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – С. 202–228.
9. Honig H.G. Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment // Translation and Quality / C. Schaffner (ed.). – Philadelphia: Multilingual Matters, 1998. – P. 6–34.
10. House J. Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation // Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. – 2001. – Vol. 46, no. 2. – P. 243–257.
11. Vermeer H.J. Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie. Lebende Sprachen. – 1978. – No. 23. – P. 99–102.
12. Reiß K., Vermeer H.J. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. – Tübingen: Niemeyer, 1991.
13. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
14. Arenas A. What Do Professional Translators Think About Post-Editing // The Journal of Specialized Translation. – 2013. – No. 19 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.jostrans.org/issue19/art\\_guerberof.pdf](http://www.jostrans.org/issue19/art_guerberof.pdf) (дата обращения: 19.05.2013).
15. Krings H.P. Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-Editing Process. – Ohio: The Kent State University Press, 2001.

Получено 20.03.2013

**Yu.I. Chakyrova**

## **POST-EDITING IN THE TRANSLATION STUDIES PARADIGM**

Next generation translation practice is marked by a high demand of expanding the effectiveness of translation process which is achieved by wide application of machine translation with or without post-editing. This paper outlines the new face of the phenomenon mainly from theoretical point of view: it offers a way of its modeling, defines its specificity in the translation studies paradigm, sketches conclusions about methodology and inclusion of teaching post-editing in the process of translators' training.

*Keywords: translation discourse, translation studies paradigm, machine translation, post-editing.*



**А.М. Шайхутдинова**

Набережночелнинский институт  
социально-педагогических технологий и ресурсов

## **АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ В РОМАНЕ М. ФРЕЙНА «ОДЕРЖИМЫЙ»**

Проанализированы основные переводческие стратегии в романе М. Фрейна «Одержимый», в частности, рассмотрена метонимия как универсальная переводческая стратегия.

Ключевые слова: *переводческая метонимия, метонимические переносы, устойчивые соответствия.*

Не секрет, что буквальный перевод имеет ряд своих сторонников, которые считают, что максимальное сохранение текста первоисточника является важнейшей задачей переводчика. В комментариях В.В. Набокова содержатся примеры буквального перевода первых строк первой главы «Евгения Онегина»:

«Мой дядя самых честных правил,  
Когда не в шутку занемог,  
Он уважать себя заставил  
И лучше выдумать не мог» –  
*My uncle in the best tradition,  
By falling dangerously sick  
Won universal recognition  
And could devise no better trick* [1].

Данный перевод является относительно вольным и, наверное, поэтому не искажает сути оригинального предложения. Но как бы приверженцы буквального перевода отнеслись к такому варианту:

*My uncle has most honest principles:  
When he was taken gravely  
He forced one to respect him  
And nothing better could invent?* [1]

Вышеприведенный пример буквального перевода, безусловно, может и даже, скорее всего, должен быть подвергнут жесточайшей критике, однако он, не отличаясь особым изяществом, по крайней мере, передает хотя бы часть смысла оригинального предложения. Но переводческая практика изобилует случаями, когда буквальный перевод заводит в тупик. Следующие варианты перевода, не лишённые, однако, своеобразного «шарма», тому яркое подтверждение:

*Modern* – модный, *just in case* – просто в портфеле, *solid* – солидный, *take it easy* – возьми это просто.

Дабы избежать подобных казусов, на помощь приходит так называемая «переводческая метонимия», также известная как «метод семантического переноса», – понятие, прямо противоположное буквальному переводу. Суть его заключается в том, что всякий перевод, при котором между вариантами одного и другого языка наблюдаются устойчивые соответствия, в основе своей построен на метонимических переносах [2, с. 105].

Что же представляет собой метонимический перевод?

Во-первых, следует отличать переводческую метонимию от понятия метонимии литературоведческой.

Так, например, в паре *But then I don't know much about it* [4, с. 5] – *Но вообще-то я не специалист* [3] не видится метонимии в рамках каждого из предложений, взятых в отдельности, тогда как при переводе имеет место изменение ракурса рассмотрения описываемой ситуации и, следовательно, осуществляется метонимический перенос.

Итак, лингвистическое направление исследует метонимию как развитие вторичного значения, связанного с первичным, но при этом лишенного образности. Действительно: «не знаю много» (буквальный перевод) – следовательно, «не специалист».

Переводческая метонимия сопровождается либо сменой категориальных характеристик единиц (предикат действия, например, может принять форму предиката состояния и получить иное формально-грамматическое выражение, ср.: *We're on our way to the country* [4, с. 5] – *Мы направляемся за город*, где реализуется регулярное соответствие между английским предикатом состояния и русским глагольным, сопровождающееся изменением грамматической структуры), либо сменой частеречной принадлежности единицы (*Early spring, yes* [4, с. 5]. – *На дворе действительно ранняя весна* [3]).

Можно выделить несколько видов метонимии в зависимости от того, какая часть речи подвергается метонимическому переносу. Так, выделяются предметная, предикатная, а также адverbальная/атрибутивная метонимии [2, с. 112].

Ряд авторов (в том числе Н.Н. Беклемешева и О.А. Сулейманова) предлагают для практики перевода свести типы метонимии к двум основным разновидностям – причинно-следственной и обстоятельственной [2, с. 124].

В первом случае между членами метонимической пары устанавливаются причинно-следственные отношения различных типов (действие – состояние, результат – причина, причина – следствие).

Рассмотрим случаи причинно-следственной метонимической трансформации с участием глагола *to be*. Все нижеследующие примеры, как и уже приведенные, взяты из текста романа М. Фрейна «Одержимый» (русский перевод А.Н. Корсакова).

*The first touch of it is in the announcement of the house's identity to the world at large* [4, с. 17]. – Это ироническое самоуничижение **проявляется** уже в том, как хозяева объявляют миру о своем месте в нем. (“... **is in the announcement**” – буквально: находится в объявлении (следовательно) “... **проявляется**”). Глагол состояния (*is*) передается глаголом действия в русском языке, а составное именное сказуемое ИЯ трансформируется в простое глагольное сказуемое ЯП, что влечет за собой как преобразование существительного в глагол (*announcement* – объявляют), так и преобразование структуры предложения из простой в сложноподчиненную.

*It's as modest as our own: no announcement* [4, с. 17] – **Здесь они проявляют минимализм**, как и мы: указателя к их дому попросту нет. (*It's as modest* – Он также скромнен (следовательно) **Здесь они проявляют минимализм**). Здесь наблюдается значительное изменение грамматической структуры. Во-первых, сказуемое из составного именного превращается в простое глагольное. Во-вторых, происходит замена подлежащего: *они* вместо *it* (*announcement*), т.е. меняется субъект действия. Однако здесь можно поспорить с автором перевода, так как более дословный перевод тоже возможен: «Здесь они проявляют скромность». В любом случае, метонимический перенос имеет место.

*The message for the rest of the world, which appears on a flaking board glimpsed in our headlights through the rain as we turn off the road, is simple...* [4, с. 17]. – **Всему остальному человечеству, не попавшему в число знакомых Кертов, остается довольствоваться простыми и понятными словами**, которые фары нашей машины отвоевывают у темноты и дождя, когда мы сворачиваем с главной дороги... *The message for the rest of the world is simple* – «Послание для всего мира простое» – следовательно – **Всему остальному человечеству остается довольствоваться простыми и понятными словами**. При переводе английское определено-личное предложение с подлежащим *the message* трансформируется в неопределенно-личное, т.е. меняется субъект действия.

*The style's continued in the string of potholes and lakes on the drive...* [4, с. 17] – **В том же стиле выдержана и подъездная аллея к их дому...** . Если в ИЯ слово *style* выполняет функцию подлежащего, то в ПЯ оно становится дополнением. Пассивный залог здесь переходит в составное именное сказуемое.

*Also, we were up half the night last night* [4, с. 32] – **Мы и так уже вчера полночи не спали**. Составное именное сказуемое английского языка передается с помощью одиночного глагола-действия в русском языке.

Рассмотрим также случаи причинно-следственной метонимии с другими глаголами, где, помимо метонимического переноса, также присутствует антонимический перевод:

*Did you put our boots in?* [4, с. 17] – Ты не забыл сапоги? Метонимическую цепочку в данном случае можно обозначить таким образом: «ты положил сапоги в машину» – следовательно, «не забыл». Структурно-грамматические характеристики ИЯ при этом сохраняются в переводящем языке.

*Keep Out* – Буквально: *Держитесь вне* – следовательно – *Проход воспрещен*. В данном случае глагол в повелительном наклонении при переводческой метонимии преобразуется в составное именное сказуемое, и предложение из побудительного переходит в повествовательное.

Проанализированные примеры позволяют сделать вывод, что при причинно-следственной переводческой метонимии в большинстве случаев происходят значительные структурно-грамматические трансформации: частеречная замена, трансформация предложений по цели высказывания, изменения в сфере предиката (замена глагола состояния на глагол действия, а также замена составного именного сказуемого на простое глагольное и наоборот).

При обстоятельственной метонимии делается акцент на сопутствующем, обстоятельном признаке, обычно сопровождающем описываемое действие (аудио-визуально-тактильно воспринимаемые параметры; инструментально осуществляемое действие – в частности, это свойственно английскому языку с его развернутой системой конверсного словообразования [2, с. 125]: *Зеленые изгороди подстрижены ровно* – *The hedges are machined smooth* [4, с. 5]). Метонимическая цепочка в данном случае будет выглядеть следующим образом: «подверглись механической обработке» – следовательно, «подстрижены». (Справедливости ради следует заметить, что буквальный перевод, в общем и целом, вполне отражает суть исходного предложения.)

Следующие случаи обстоятельственной метонимии тоже строятся на базе способа действия:

– *breaks her back carting it all into the house* [4, с. 20] / она еле-еле **затаскивает** купленное в дом, **согнувшись в три погибели**. Выбор переводчиком наречия «еле-еле», однако, можно оспорить, так как оно не акцентирует смысл, изначально вложенный М. Фрейном во фразу «*breaks her back carting...*» (явно подчеркивается тяжесть ноши). Вариант «с трудом затаскивает», на взгляд авторов статьи, был бы более корректен.

– *Two couples boating on the Bruges canals. One of the men rowing, one playing a pipe...* [4, с. 76] / Две парочки **катаются на лодке** по каналам Брюгге. Один мужчина **сидит на веслах**, другой играет на волынке...;

– *I hadn't realized that Skelton bottled a peritifs as well as emptying septic tanks* [4, с. 21] / Трудно было ожидать, что Скелтон не только **чистит канализационные отстойники**, но и **занимается розливом аперитивов**.

Рассмотрим теперь обстоятельную метонимию в системе английского глагола на базе обстоятельных отношений, что предполагает описание действия через акцент на образе действия или способе действия. Мето-

нимический перенос на базе образа действия принимает вид описания действия через один из его признаков:

– **звуковые эффекты:**

*There's a half mile **squish** of mud under the tyres* [4, с. 6] / Примерно с полмили приходится ехать по **хлопающей** грязи;

*Rusty corrugated iron **flaps** loose on ramshackle empty structures* [4, с. 6] / **Хлопают** по ветру ржавые ставни полуразрушенных строений;

*I've got three fan-heaters **whirring** and a great log **crackling** in the hearth* [с. 11] / Уже вовсю **шуршат** лопастями три обогревателя; полено внушительного размера **потрескивает** в камине;

*We're simultaneously patting its **snorting, sneezing heads...*** [4, с. 18] – Нам приходится одновременно протискиваться мимо собак, поглаживать их по **фыркающим, чихающим головам...**;

*You can't walk down the drive without them flapping out under your feet and **squawking** at you!* [4, с. 30] – Из дому выйти невозможно, обязательно наткнешься на этих тварей, которые еще на тебя и **кудахчут!**;

– **интенсивность действия:**

*He has a grip of a man who's used to **wringing** the necks of wounded game-birds* [4, с. 17] / У Тони Керта рукопожатие человека, привыкшего **одним махом сворачивать** шею подстреленной утке;

*... and shaking hands with its **roaring master*** [4, с. 18] / и жать руку их хозяину, который **громко кричит**. В данном случае причастие первое *roaring* передается в ПЯ с помощью подчиненного предложения;

– **внезапность действия:**

*... where small pools of light **show up** little is lands of threadbare carpet* [4, с. 19] / ... где разрозненные источники света **выхватывают** из полумрака островки потертого ковра;

– **скорость протекания:**

*... the disturbing picture of poor Laura, **stumbling** broken-backed about the kitchen* [4, с. 20] / ...мрачных мыслей о бедной Лоре, после доставки покупок **ковыляющей** со сломанным позвоночником по кухне. Следует заметить, что авторы статьи и здесь считают выбор переводчиком варианта «со сломанным позвоночником» не совсем оправданным и предлагают свой: «надорвав спину».

*... enthusiastically **thrusting** their snouts* [4, с. 8] / с энтузиазмом **тычась** мокрыми мордами;

*... two dogs ...**come bounding** round the side of the cottage* [4, с. 8] / из-за угла коттеджа прямо на меня **вылетают** два огромных пса;

*The water's still **trickling** softly from the broken gutter overhead* [4, с. 47] / Вода по-прежнему **тихонько капает** из дырявой водосточной трубы;

– **тщательность протекаемого действия:**

“... *over and through which our ill-prepared little cart humps and swims with considerable alarm*” [4, с. 17] / “... в чем мы успеваем убедиться, пока наша плохо подготовленная к деревенским испытаниям машина **осторожно преодолевает рытвины и кажущиеся бездонными лужи**” («Thumps» / «преодолевает рытвины», «swims» / «преодолевает кажущиеся бездонными лужи».)

В тексте оригинала используется метафора: *our ill-prepared little car ... swims*, которая при переводе передается с помощью обстоятельственной переводческой метонимии: *машина ... преодолевает ... кажущиеся бездонными лужи*. Как видим, метафора при переводе утрачивается;

– **телесные движения и жесты:**

*...shove your way through!..* [4, с. 18] / ... *протискивайтесь вперед!..;*

*I shall simply nudge her at her fat shoulder* [4, с. 14] / *Я лишь пихну ее локтем в пухлое плечо;*

*She shrugs* [4, с. 34] / ... *но она лишь пожимает плечами;*

*... the familiar peasants guzzling and waging and clumping at their al fresco Dance* [4, с. 60] / ... *хорошо знакомые крестьяне, которые пьют, спорят и тяжело топаят ногами в крестьянском танце.*

Из приведенных примеров становится ясно, что причиной обстоятельственной переводческой метонимии зачастую является словообразовательная конверсия английского языка (*to cart, to machine, to thump*), а также глаголы, передающие характеристику действия через один его признаков (*to wring, to nudge, to thrust, to stumble*).

Зачастую отношения между коррелирующими структурами носят настолько регулярный характер, что семантический перенос, безусловно имеющий место, просто не замечается, что главным образом характерно для метонимических трансформаций с участием глагола *to be* (например, *were up – не спали*).

Подводя итоги, следует отметить, что переводческая метонимия, несомненно, – феномен глобальный и всеобъемлющий. Надо полагать, что именно с этим связан тот факт, что в процессе исследования случаев буквального перевода нашлось на порядок меньше, нежели случаев переводческой метонимии. Остается лишь добавить, что метонимический перевод – понятие настолько универсальное (а следовательно, и удобное), что может включать в себя практически все без исключения переводческие трансформации.

### Список литературы

1. Набоков В.В. Комментарий к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин». – М.: Интелвак, 1999.

2. Грамматические аспекты перевода: учеб. пособие для студ. филол. И лингв. фак. вузов / О.А. Сулейманова, К.С. Карданова, Н.Н. Беклемешева, Н.С. Лягушкина [и др.]. – М.: Академия, 2010. – 240 с.
3. Фрейн М. Одержимый: роман / пер. с англ. А.Н. Корсакова. – М.: Торнтон и Сагден, 2002. – 360 с.
4. Frayn M. Headlong. – Faber and Faber Limited, 1999.

Получено 20.03.2013

**A.M. Shaikhutdinova**

**THE ANALYSIS OF TRANSLATING STRATEGIES  
IN THE NOVEL ‘HEADLONG’ BY M. FRAYN**

The main translating strategies in the novel ‘Headlong’ by M. Frayn are analyzed, with special attention to metonymy as the universal translating strategy.

Keywords: *translation metonymy, metonymic extension, translation equivalents.*

**M.A. Kunilovskaya**

Tyumen State University

**N.L. Morgoun**

Moscow State University

## **GAINS AND PITFALLS OF SENTENCE-SPLITTING IN TRANSLATION**

The article seeks to draw attention to issue of text cohesion in student translations. It is approached with regard to sentence splitting, a technique to be used to dispense with structural complexity of texts and to enhance their readability and conformity to target language text-generating conventions. Based on a parallel learner translator corpus, this research is centered at conformities and, more notably, translation mistakes associated with splitting. It shows that splitting is more reasonable with coordinated structures, while, when applied to subordinating relations, it requires thorough analyses and careful structuring of both the sentence in question and subsequent discourse. In English-Russian translation coordination effected by “and” and non-restrictive relative clauses prove to be the “most common suspects” when it comes to splitting. Mistakes analysis shows that disregard to, or inability to interpret semantic relations of the original while splitting result in incoherent discourse, as does failure to adjust informative structure of the newly coined sentence sequence to the structural context. There are also contexts in which splitting is usually avoided for pragmatic reasons.

*Keywords: sentence splitting, cohesion, discourse relations, translator training, RusLTC*

### **1. Introduction: Motivation, Research Data and Goals**

In our experience of translator training, one of the major problems is lack of textual cohesion in translations. The situation comes as no surprise as students are mostly trained to avoid mistakes at the lexical and grammatical levels including syntax that does not extend, though, beyond sentence boundaries. At the same time the ultimate objective of translation is a text, or rather a discourse; and it is cohesion that defines a text as text. The strong connection between the quality of cohesive ties in target texts and overall quality of translation has been repeatedly stressed in Translation Studies [1]. Most mistakes in text structure are down to the tendency for students to ignore textual features of the source and to translate at best at sentence level. As a result the target text lacks textuality or texture defined by Halliday and Hasan with reference to relations that obtain across sentence boundaries [2, p. 4]. In student translations sentence sequences are often autonomous disconnected sentences rather than coherent discourse.

This article focuses on a different source of “cohesion mistakes” in translation, namely those that are associated with sentence-splitting (or diffusion) in translation. For the purposes of the present study we define it as change of



sentence boundaries, i.e. rendering of one sentence with two or more. By a sentence here we mean a formal graphical sentence running from a capital letter to a full stop and set off by spaces.

The said translational technique sprang to our eye in connection with Russian Learner Translator Corpus (<http://www.rus-ltc.org/>), which we are currently developing and use as the basis for this research. It is an on-line parallel corpus of student translations in a variety of text types. Its English-Russian subcorpus contains **164 English non-fiction source texts** (230966 word tokens, 13353 sentence-segments) and their respective **multiple translations of the total number of 700 texts** (409415 word tokens). The Corpus compilation requires manual correction of automatic alignment, which is by default adjusted to segment texts at sentence level. The correction mainly consists in splitting and joining segments, whenever translators chose to deviate from the general strategy of rendering one source sentence with one target sentence. The statistics for splitting sentences in the Corpus informs that this transformation is employed in translation of about 3 % of source sentence-segments. It is important to mention that for technical reasons we do not take into account cases of internal shifts in sentence structure embracing translations in which original semi-composite sentences are rendered as compound or complex sentences, i.e. when there is a change in the number of well-formed predicative lines, but there is no change in the formal number of sentences in the text. Similarly, we disregard the opposite technique to join sentences in translation.

Our research is based on the semantic and pragmatic contextual analysis of 250 examples which were randomly selected from the total of 386 English sentences that were split in their Russian translations and automatically retrieved from the Corpus. The said research data was filtered to exclude both parsing mistakes and translations which reveal total lack of understanding of the source referents on the part of the translator, i.e. translations which can not be analyzed in terms of semantic or pragmatic aspects of text structure as they represent the so called “word salad”. It is important that the Corpus makes it possible to review contexts for both source and target segments and we relied on full texts in our analysis.

This paper aims to describe types of syntactic structures that undergo splitting, along with their semantic and pragmatic properties, typical motivations and results of this shift in English-to-Russian translation. We will give an overview of typical semantic and pragmatic pitfalls of this shift and will attempt to define conditions under which sentence-splitting is motivated, and when it is potentially threatening to text cohesion and coherence.

## **2. Why Sentences Get Split in Translation**

Despite our headline we do not argue that sentence splitting is to be avoided. In a variety of contexts it seems quite reasonable. In fact our statistics shows that in 65 % of cases from our data sentence splitting has done no harm to overall translation quality.

It does not come as a surprise that the vast majority of sentences that undergo splitting in translation are **structurally very complicated**. Most of the complexity done away with in translations arises from composite sentences, which include **coordinated parts** of various structure. Most of them include compound or complex sentences conjoined with the help of coordinating conjunctions (in a descending frequency order) “and”, “but”, “so”, “while”, “for”, “yet”, “although”, “whereas”, “or”, as well as combinations of “and” with the said conjunctions. This group of sentences is extended to include 34 examples of asyndeton formally marked by either a semi-colon or a comma. All together they account for almost half of our sample (47 %; 117 out of 250), including 56 cases of interclausal “and” (22 %) – the most frequent coordinator.

(1) *Several of our research discoveries have been adapted for commercial use, **and** one particular breakthrough in linear hydraulics is now being used in every oil company in the country<sup>1</sup>.*

It seems that the belief that a sentence which opens with “And” is stylistically flawed in English still holds because they prefer to join sentences with “, and” rather than put a full stop when they have to show that the propositions are connected. Our Corpus (not just the sample!) contains only 38 examples of sentences with “And” in the absolute beginning, which compares unfavorably with the 56 cases of interclausal “and” mentioned above in just our sample. The Russian language is less opposed to sentence sequences in this case, and therefore, splitting is quite justified, especially taking into account that English “and” signals exclusively coordinative discourse relations at the pragmatic level [3, p. 598].

Semantically “and”-introduced connection between sentences can vary from simple addition to the meanings of successive elements in narration, simultaneity and contrast (see dictionary meanings at <http://www.thefreedictionary.com/AND>), and sometimes translators choose to make these meanings explicit. This trend is especially typical with “and” expressing contrast, consequence and conditional result or the meaning of a succession of events:

(2) **Source**

*They are perhaps, being accused of wrong-doing, their lives are falling apart **and** it should be no surprise if the media is often blamed for this (causative-consecutive meaning).*

**Target**

*Например, их обвиняют в правонарушении, их жизнь рушится. **Поэтому** никого не должно удивлять то, что они часто обвиняют в этом СМИ.*

---

<sup>1</sup> All examples are quoted as they are present in the Corpus; and we ignore all mistakes unrelated to sentence splitting.

- (3) *Though there is no safe harbor, they have eluded the cops, and survived the clap of despair, and they go anew and undaunted* *Хотя у них и нет надежного убежища, но все-таки им удалось ускользнуть от полиции и пережить отчаяние. И, несмотря ни на что, они идут вперед уверенные и бесстрашные.*
- (4) *Between the end of 1995 and mid-1997 L'Oreal shares rose substantially and then fell back to finish 1997 at 2400 francs* *В период с конца 1995 до середины 1997 акции «Лориаль» значительно выросли в цене. А к концу 2007 опустились до 2400 франков.*  
(*contrast*).

In most cases, however, interclausal “and” is altogether dropped in the Russian translation. Simple juxtaposition of two sentences, given their semantic connectedness, seems to be Russian functional equivalent to the English “and” used in its most general and frequent, almost “text-grammatical” meaning of combining ideas (32 out of 56 cases; 57 % of all and-coordinated structures or 13 % of the whole sample). These cases certainly include most cases when “and” is used in combination with another coordinating conjunction. The meaning of the latter is usually retained in the translation, while “and” is not rendered:

- |   |   |
|---|---|
| (5) <b>Source</b>   | <b>Target</b>   |
| <i>Heartsome is a powerful tool at an attractive price, and it's, in my experience, the best of the commercial TenTs.</i> | <i>Харсам же имеет привлекательную цену и довольно многофункционален. Судя по опыту, я бы сказал, что это самый удачный ПР.</i> |

In fact, all means of expressing coordination are used to model the topic of discourse: they either mark topic framing/introduction, topic shifts, topic continuation or topic closure. The range and scope of these sequential discourse markers differ in the two languages under study in that the Russian language more often relies on juxtaposition of sentences for topic continuation, for one. There seems to be comparatively few semantic or pragmatic mistakes related to this type of sentence splitting. On the other hand, translators tend to retain markers of more dramatic discourse markers such as shift of topic and topic closure even if they choose to split the original sentence (this is to be cross-checked on the data from parallel corpora of professional translations for individual text types and genres). Most of the mistakes here arise from misinterpretation of type of sequential relations signaled by original markers or the scope of their operation (see (16, 17) in part 3 below).

Apart from sentences with coordination, splitting can result in upgrading of a clause, phrase or verbal or nominative construction to a separate sentence.

In our sample the parts of the sentence that get upgraded are (in the frequency order):

1. dependent clauses in a variety of functions (18 % of the sample), most commonly – non-defining relative clauses (18 out of 44 cases);

2. various verbal constructions, most commonly participial, and absolute nominative constructions (12 %);

3. appositives, most often set off by dashes (8 %);

4. homogeneous members, mostly predicates (7 %);

5. prepositional nominative phrases, typically with adverbial functions (4 %);

6. coordinated clauses introduced into the matrix structure with a colon (4 %).

Sentence-splitting is a typical resort whenever translators deal with extended sentences, i.e. sentences overloaded with dependent elements. Thus, this transformation can be used to make semantic and pragmatic relations between ideas more explicit (or interpreted, for that matter). In (6) the information from the participial construction in adverbial function is rendered as a consequence, while in (7) “and” in its consecutive manifestation has got a more explicit reading of result pragmatically functioning as elaboration (we have added some context to be persuasive).

(6) **Source**

*Another situation, that cannot occur in a parliament, arises when the people choose a President of one party and a Congress of another, putting the executive and the legislative branches automatically in opposition to each other.*

**Target**

*Другая ситуация, которая не может возникнуть в британском парламенте, – это избрание президента, относящегося к одной партии, а Конгресса – к другой. В итоге, исполнительный и законодательный органы власти автоматически противопоставляются друг другу.*

(7) Many young and inexperienced reporters fall into the trap of believing that a research interview is the same as the performance and that a hectoring, intrusive manner is required. This is likely to lose you the interviewee very quickly and will certainly not encourage them to tell you anything useful.

*Even as a performance it is not always productive and several top-notch professionals, including Sir Robin Day, have had interviewees walk out on them.*

*В персональном интервью такой подход не всегда продуктивен. Бывали случаи, когда даже первоклассные профессионалы, включая Сэра Робина Дэя, теряли своих собеседников, которые не выдерживали столь напористой манеры беседы и прекращали интервью.*

Cohesion is largely achieved through restoring the “missing” parts of the original sentence element. The restored parts usually carry words which co-refer to objects belonging to the text topic domain as well as demonstrative pronouns anaphorically anchored in the previous text:

- |                   |  |               |  |
|-------------------|--|---------------|--|
| (8) <b>Source</b> | <i>To the agricultural economists, however, nutrition was more than a science of diet; <b>it was</b> a signpost pointing the way to an economy of abundance</i>      | <b>Target</b> | <i>Однако, согласно точке зрения экономистов по сельскому хозяйству, рациональное питание стало чем-то большим, чем просто наукой о режиме питания. <b>Рациональное питание</b> – это еще и своеобразный способ достижения экономики изобилия.</i> |
| (9)               | <i>Michael Elphick, for instance, starred in the TV series Harry as the eponymous freelance reporter <b>who seems</b> to have no real redeeming features at all.</i> |               | <i>Майкл Элфик, к примеру, сыграл главную роль фрилансера Гарри в одноимённом сериале. Кажется, что <b>у его героя</b> вообще нет положительных черт.</i>  |

It is particularly typical for relative clauses upgraded to separate sentences (10d). Concerning relative clauses, it sprang to our eye that translators regularly resort to splitting when dealing with them, notably, non-descriptive ones. It seems that the Russian language does not favour jamming relatively independent additional information into the sentence structure, and therefore, this type of splitting can be typologically justified, especially if the information from the relative clause is continued in the text (10 a to d) below. Although it can be argued that the example in (10b) looks somewhat chopped, and in (10c) the semantic relations between propositions involved in the target, differ from how they are arranged in the source text, on the whole a separate sentence instead of a relative clause is possible.

- |                      |   |               |  |
|----------------------|---|---------------|--|
| (10 a) <b>Source</b> | <i>Even if dumping weedkiller on the crops of peasant farmers quadruples the local price of coca leaves, this tends to have little impact on the street price, <b>which is set mainly by the risk of getting cocaine into Europe or the United States.</b> Nowadays the drug warriors claim to seize close to half of all the cocaine that is produced. The</i> | <b>Target</b> | <i>Даже если используется гербицид для уничтожения коковых полей и падает цена на коковые листья, это оказывает незначительное влияние на уличную цену. <b>Она зависит от риска доставки кокаина в Европу и США.</b></i> |
|----------------------|---|---------------|--|

*street price in the United States does seem to have risen, and the purity seems to have fallen, over the past year.*

- (10 b) *Gesparel is itself jointly owned by Nestle **which has 49% of the capital**, and Mrs Bettencourt and her family who have a majority stake of 51 %.*

*Gesparel, в свою очередь, принадлежит компании Nestle. Она является владельцем 49 % пакета. Контрольный пакет акций, в размере 51 %, принадлежит 2-же Бетанкур и ее семье.*

- (10 c) *But the budding entrepreneur is more likely to be an outsider, a troublemaker, a rebel, **who drops out of college to get a job, discovers a flair for building companies from nothing, gets bored quickly and moves on.***

*Успешным предпринимателем с большей долей вероятности может стать нарушитель спокойствия, бросивший колледж ради поисков работы. Открыв в себе склонность к предпринимательству, он создает бизнес на пустом месте и развивает его, когда становится скучно работать в прежних условиях.*

- (10 d) *One favourite, supposedly, was sales of men's underwear, **which are usually pretty constant**, but drop in recessions when men replace them less often.*

*Один из его любимых – количество проданных предметов мужского нижнего белья. Объем продаж мужских трусов обычно постоянен, а в период рецессии при отсутствии необходимости покупать новые часто резко сокращается.*

While upgrading appositives they often use particles and demonstrative pronouns as cohesive means that prevent text from falling apart. Particles in general are a specific Russian cohesive device and they often appear in split sentences:

(11) **Source**

*By some miracle, the view north from Hopper's house has barely changed in all that **time** – a subversively unassuming expanse of hills and a sea-glazed sky.*

**Target**

*Каким-то чудом вид к северу от домика практически не изменился. **Все тот же** скромный простор холмов и небо цвета морской лагуны.*

Splitting can also be used to signal discourse relations between bits of information explicitly, which results in a better structured text:

- | (12) <b>Source</b>  | <b>Target</b>   |
|---|---|
| <p><i>If you thought reptiles were some of the least intelligent creatures in the animal kingdom, <b>well, you might want to reconsider.</b></i></p>  | <p><i>Возможно, до сих пор вы считали, что рептилии – далеко не самые разумные существа в животном мире. <b>Что ж, прочитав эту статью,</b> вы, скорее всего, измените свою точку зрения.</i></p>   |
| <p>(13) <i>As for China's being too poor to afford democracy, today it is as well off as some of the world's poorest democracies were a quarter century ago, <b>with high life expectancy and levels of literacy.</b></i></p> | <p><i>Что же касается того, что Китай слишком беден для демократии, на сегодняшний день у Китая куда больше средств, чем четверть века назад было у некоторых пусть бедных, но все же демократических государств. <b>К тому же, в Китае отмечается высокая продолжительность жизни и высокий уровень грамотности населения.</b></i></p> |

The analysis of our data shows that splitting does not only help to dispense with verbal constructions, some types of which are non-existent in Russian, and to adjust to other stylistic and interlingual typological differences, but it also helps to improve coherence and cohesion of the text streamlining its structure.

### 3. Typical Cohesion and Coherence Mistakes Arising from Sentence Splitting

On the other hand splitting is associated with a number of mistakes in translation, affecting the semantics and pragmatics of discourse and resulting in less readable or intelligible texts. Semantics of discourse, broadly speaking, is logical relations between propositions based on their meanings, while by pragmatics we mean types of discourse relations established between propositions in the text. Following the SDRT (Segmented Discourse Representation Theory), discourse relations show “*the relevance of each single segment within the discourse structure, and by contributing their various semantics to discourse content, they make explicit the specific communication intention apparently motivating the utterance of each such segment*” [4, p. 39]. We do not argue that sentence splitting is the only cause of coherence and cohesion problems in student translations, but there are clear indications that this shift can provoke incoherence and non-sense in translations. It is also true that these mistakes can be defined as lack of agreement (or even contradiction) between the explicit signals of text

structure and text semantics, or more commonly lack of clues as to the role of the new sentence in the discourse.

When the translator chooses to split sentences he or she can't but make sure that the newly-coined sequence of sentences hangs together both structurally and semantically. The new sentence should be adopted to the flow of information from the previous sentence to the subsequent sentence in terms of **theme-and-rheme ties**. Failure to establish these connection results in somewhat less connected discourse and loss of (or vague) connection between the upgraded part and its matrix structure as well as the subsequent text. In (14) the non-defining relative clause that provides explanation to the statement in the main clause is shifted to paratactic position but the offered theme and rheme structure does not put the reason for devastating effect of glaucoma in the elderly in the focus of the new sentence.

- | (14) <b>Source</b>  | <b>Target</b>  |
|---|--|
| <i>Depression afflicts people of all ages, but it can be particularly devastating for older people, <b>who are less likely to seek treatment and more likely to commit suicide than younger adults similarly afflicted.</b></i>   | <i>Депрессия причиняет страдания людям любого возраста, но особенно такое состояние губительно для пожилых людей. Намного меньше вероятность, что они обратятся за медицинской помощью, и намного больше вероятность совершения ими самоубийства, по сравнению с молодыми людьми в подобном состоянии.</i> |
| (15) <i>Most likely to be used to research a feature or personal profile, it is certainly used to really get under the skin of the interviewee.</i>   | <i>Чаще всего такой вид интервью используют для того, чтобы показать, что представляет собой собеседник, выявить его характерные черты. Часто в биографическом интервью журналисты лезут собеседнику под кожу.</i>   |
| (16) There are several different types of research interview used by reporters.<br>1) The one-to-one short interview. Short conversations with police officers, emergency workers and plant operatives.<br><i>None of these are long (the interviewees are too busy for long conversations) and they are focused on specifics, <b>but</b></i> | <i>Такой разговор длится недолго (интервьюируемые слишком заняты, чтобы вести длинные беседы) и сосредоточен на аспектах работы собеседника. <b>С помощью такого</b></i>   |



*they can still be useful for комментария журналист приводит pointing up issues and заключения экспертов и придаёт adding colour. тексту насыщенность.*

Another concern that is associated with splitting is the necessity **to specify semantic relations between propositions**. It is not necessarily achieved by overt conjunctive elements – if well structured, relations between sentences can be clear from their semantic structure. But intended non-default interpretations benefit if they are explicitly marked. Our data show that contrast is one important coordinative relation, and if it is overlooked in translation it usually tells on text coherence. In (15) above the translator ignored the relations of contrast between the detached infinitive construction of purpose and the main clause having substituted them for relations of simple combination or addition of information by simply juxtaposing the two propositions. The resulting sequence of sentences is rather a set of autonomous facts than a purposeful discourse. Similarly in (16) loss of contrast relations results in incoherence of the two sentences. In (17) the propositions “governments tax and regulate” and “governments use the funds” form a consequence, where the latter is the result of the former. In the translation, however, this consecutive meaning of “and” is interpreted as simple addition signaled by the conjunctive adverb «также».

(17) **Source**

*Governments would tax and regulate the drug trade, and use the funds raised (and the billions saved on law-enforcement) to educate the public about the risks of drug-taking and to treat addiction.*

**Target**

*Правительство могло бы облагать налогом и контролировать торговлю наркотиками. Также можно было бы, используя собранные средства (и миллиарды, сэкономленные на финансировании правоохранительных органов), предупредить население о вреде употребления наркотиков и лечить от зависимости.*

Introduction of a new proposition into the discourse structure means that there appears a new rheme, a new focus of attention. It can **affect topic development in discourse and distract the reader’s attention from the main idea**. In (18) the new sentence hampers text cohesion as it stands out from the context as disconnected, interrupting the train of thought and disrupting the logic of the text. It is especially obvious, if we add the previous and subsequent elements of discourse:

(18) **Source**

First comes spreading prosperity. Then representative government replaces tyranny. Finally, notions of human rights,

**Target**

*В прошлом году Европа не применяла высшую меру наказания. И этот год стал*

social justice and the fallibility of the state extend even to death row, and the judicial terror of capital punishment is ditched.

*Last year was the first in Europe's recorded history in which not one person was executed.*

On the face of it Asia stacks up not at all well against this achievement. The region accounts for just over half the world's population. Prosperity has spread, and representative government. But in its application of the death penalty, Asia leads the world.

It turns out that the sentence in italics highlights that Europe has reached a certain stage in its development which is marked by the death penalty ban. The subsequent discourse contrasts this situation to Asian. The new sentence in translation unnecessarily shifts reader's attention from the achievement itself (no death penalty) to the attitude of the Europeans to this fact (absent in the original!). Similar incoherence of discourse can be seen in (19). The prepositional nominative phrase, marking the exception from the general rule, is upgraded to a separate sentence and appended to what has been the main clause in the original. The new sentence, unlike its reduced version, gets the theme and rheme structure of its own, which focuses the reader's attention on the cars that are labeled "the few exceptions". It is natural that the reader would expect continuation of this rheme, but it does not happen in the text.

(19) **Source**

*Mass-market cars may be democratic, but **with a few shining exceptions (the Mini; the Fiat 500; the Volkswagen 'Beetle')** – the vast majority are about as inspiring as a dishwasher.*

**Target**

*Автомобили, которые изготавливаются для широкого потребления, могут быть вполне доступными и демократичными, но большинство из них способны вдохновить своего владельца не больше, чем посудомоечная машина. **Но, тем не менее, есть несколько ярких исключений, например, так называемые мини автомобили или Fiat 500 или Volkswagen 'Beetle'.***

**Order of the propositions** is also crucial for maintaining text cohesion. In the next example (20) a dependent clause of concession (*Although that hope is still unrealized*), which takes up the information of the previous sentence (*fervently*

*wished*) in translation, is upgraded and moved to the end of the segment. It leads to somewhat erratic discourse structure, provided that the subsequent discourse is anaphorically attached to the main clause of the original.

(20) **Source**

Zamenhof fervently **wished** that his invented tongue would become the world's second language.

**Although that hope is still unrealized**, nearly 6.000 zealous Esperantists – the largest gathering ever – from as far away as Japan and Brazil are in Warsaw this week to honor Zamenhof on the occasion of the 100th birthday of his language.

They are doing so with a variety of events, all in Esperanto.

**Target**

Около 6 000 убежденных эсперантистов – больше, чем когда-либо – съедутся на этой неделе в Варшаву со всего мира, даже из таких отдаленных уголков планеты, как Япония и Бразилия, чтобы почтить память Заменгофа и отпраздновать столетие созданного им языка. **Однако его желание так и не осуществилось.**

Speaking of **anaphor resolution**, it is worth mentioning that splitting sometimes leads to uncertainty in discourse interpretation, because the reader is not provided with the clues as to where to attach the next sentence in the structure. For example, in (21) the predicate *involves wider social costs* covers social consequences of addiction, other than dysfunctional families, but in the discourse hierarchy offered in translation it is the family problems that threaten the well-being of society. The reader encounters even greater problems trying to infer the appropriate attachment point for «они» from the sentence following the one that happen to be split in translation in (22).

(21) **Source**

*But addiction can also inflict misery on the families and especially the children of any addict, and involves wider social costs.*

**Target**

Но зависимость также может принести несчастье в семьи, особенно детям наркозависимых. **Это приведет к социальным проблемам.**

(22) *Researchers questioned 1,068 adults about their levels of happiness and anxiety, their physical health and their eating and sleeping habits in an online survey. They found that "morning people" were out of bed by 6.58 am on average, while "eve-*

Исследователи опросили 1068 взрослых через Интернет. **Опрос содержал вопросы, касающиеся степени удовлетворенности жизнью, тревожности, физического здоровья, привычек в еде и режима сна респондентов. Они**

*ning people" waited until 8.54 am to start their day.*

*обнаружили, что «жаворонки» в среднем встают в 6.48, в то время как «совы» начинают свой день в 8.54.*

While splitting sentences it is important to take into account the subsequent discourse. This shift might have been a great solution to render the original defining clause of the text opening sentence in (23) where it bridges to the purpose of the text – a review of a movie starring Charlie Chaplin. But the translator misses this pragmatic role of this structure and comes up with a sentence which is not centered on the idea of renewed interest to Chaplin (upheld in subsequent *current torrid spell*), but rather on its standing value.

(23) **Source**

*Only those who reach for their gun when they hear the word "culture" (like the late critic, Herr Dr. Joseph Göbbels) can dislike Charlie Chaplin whose works are enjoying a revival in New York today. I took the occasion in the **current torrid spell** to re-see his "Modern Times".*

**Target**

*Чарли Чаплина могут не любить только те люди которые, услышав слово «культура» тянутся к оружию (например, покойный доктор Йозеф Геббельс). **Работами Чарли Чаплина наслаждаются в Нью-Йорке и по сей день.***

One more pragmatic pitfall of splitting consists in erroneous rendering of semantic relations between propositions as a pragmatic relation. For example, in (24) causative-consecutive semantics of relations in the last part of the segment is substituted for discourse relations of conclusion made on the part of the author. It might not be very dramatic in some texts, but not others.

(24) **Source**

*Turning up late implies that you think yourself more important than the interviewee, and that they are not deserving of respect **and so is not likely to improve your chances of a good story.***

**Target**

*Опоздание означает, что Вы считаете себя более важным человеком, чем интервьюируемый, и что он не заслуживает Вашего уважения. **Таким образом, Ваши шансы услышать от собеседника обстоятельный рассказ уменьшаются.***

Though it is hard to generalize on the types of content or cohesion errors found in translations involving splitting due to the interpreting issues and interplay of other factors leading to mistakes, we are positive that splitting can be potentially dangerous on three counts. It can be effected with disregard to semantic relations between propositions or elements involved (15, 16) or misinterpretation of the former (17), including erroneous rendering of semantic connections between proposition by the

means of pragmatic level (24), for one. Secondly, as this shift requires introduction of a separate sentence, there are problems with its theme and rheme structure (14) and other aspects of its integration into the discourse structure into discourse (20, 23, 24). The discourse structure damage to the target is also associated with anaphor resolution which can arise from careless splitting (21, 22). And finally, there is the effect of a greater communicative value acquired by upgraded sentences which harms the natural flow of information in the text (18, 19). It is especially dangerous when the information from the element-to-be-a-sentence is not taken on in the subsequent discourse.

#### **4. Conclusion and Outlook**

Sentence splitting is a translational technique which consists in shifting a clause or phrase to sentence level. In this study we have given the general overview of syntactic conditions under which splitting in English-to-Russian translation is most common. In our sample almost half of all “splits” affect coordinative relations, with the most typical coordinator “and” dispensed with in Russian translation. This seems to be conformity to be tested on a corpus of professional translations. In this regard it can also be prospected to study the range and types of discourse markers of continuation in English and Russian. Among subordinate relations relative clauses stand out as one structural context typical for splitting, and quite justified, too. The limitations and outcomes of this shift require more detailed analysis. The same is true for other typologically justified structural conditions for splitting – verbal and nominative constructions, as well as appositives, which were, but mentioned in this research. The most dangerous mistakes associated with splitting and its side-effects all result in less coherent discourse and include loss or misinterpretation of semantic ties between propositions, changes to the pragmatic status of the upgraded proposition and negative effects on the text information structure.

To sum it up, splitting can be well-motivated by typological contrasts between languages or by contextual conditions. It requires adjustments to and in the structure of the subsequent discourse elements and sometimes entails interruption of the flow of information in the text. The key to a semantically and pragmatically sound translation is to ensure coherence in the target text; to mark the important cohesive ties, especially if the semantics of the target text and presupposition allow multiple interpretations; and to signal discourse relations between parts, i.e. the way the information is packaged into the discourse structure.

#### **References**

1. Kachroo B. Textual Cohesion and Translation // Meta: Translators' Journal. – 1984. – Vol. 29, no. 2. – P. 128–134.
2. Halliday M.A.K., Hasan R. Cohesion in English. – London: Longman Group, 1976. – 374 p.

3. Asher N., Vieu L. Subordinating and coordinating discourse relations // *Lingua*. – 2005. – No. 115. – P. 591–610.

4. Vieu Le. Representing Content Semantics, Ontology, and their Interplay [Online resource]. – Institut de Recherche en Informatique de Toulouse, 2009. – URL: <http://www.irit.fr/publis/LILAC/LV-HDR09.pdf> (accessed 20.04.2013).

Получено 20.03.2013

**М.А. Куниловская, Н.Л. Моргун**

## **О ПОЛЬЗЕ И ВРЕДЕ ФРАЗОВОГО ЧЛЕНЕНИЯ ПРИ ПИСЬМЕННОМ ПЕРЕВОДЕ**

В статье поднимается проблема связности студенческих текстов переводов. Данная проблема рассматривается в связи с приемом фразового членения, который призван устранить структурную сложность, облегчить восприятие текста и привести синтаксис в соответствии с языковыми конвенциями языка перевода. Исследование основано на материалах параллельного корпуса несовершенных переводов и сфокусировано на соответствиях и, что более значимо, переводческих ошибках, вызванных фразовым членением. Показано, что членение более оправдано при переводе фраз с сочинительной связью, тогда как членение фраз с подчинительной связью требует тщательного анализа и особого внимания при построении перевода текущей и последующих фраз. При выполнении перевода с английского языка на русский членение наиболее уместно во фразах с сочинительным союзом «и», а также неограничительными определительными придаточными. Анализ ошибок в студенческих переводах показывает, что пренебрежение к семантическим отношениям исходной фразы или неспособность раскрыть их приводит к нарушению связности текста перевода. Несвязность может также стать следствием несогласованности информационной структуры новой последовательности фраз и общей композиции. Кроме того, выявлены контексты, в которых фразовое членение, как правило, нежелательно по прагматическим соображениям.

Ключевые слова: *фразовое членение, связность, текстовые отношения, обучение переводчиков, корпус несовершенных переводов.*

**B. Ovcharova**

Sofia University St Kliment Ohridski

## **FORMAL PROPERTIES OF PREPOSING IN ENGLISH**

The paper focuses on one of the information-packaging constructions in English: preposing, and its subtypes discussed on the basis of their formal properties. Preposing is considered in declarative sentences, of elements such as objects, subject complements and adverbial modifiers realized by both phrases and clauses, as well as in comparative, imperative and exclamative sentences. In addition some special kinds of preposing are also reviewed, such as preposing in subordinate clauses, preposing of multiple elements and preposing of parts of clause elements. The occurrence of the subtypes of preposing has been tested in a written corpus of 50,000 words, and the majority of the examples in this paper are obtained from this corpus.

*Keywords: preposing, types and subtypes of preposing, English, written corpus.*

### **1. Introduction**

Sentences with preposing are described in the three voluminous English grammar books: *The Cambridge Grammar of the English Language*, *A Comprehensive Grammar of the English Language* and *Longman Grammar of Spoken and Written English* [1; 2; 3]. This study focuses on a systematical presentation of the subtypes of preposing with regard to the formal properties of the preposed element. In addition the occurrence of these subtypes has been tested in a written corpus of 50,000 words, and the examples in this paper, unless stated otherwise, are obtained from this corpus (see Appendix 1).

### **2. Preposing as an information-packaging construction**

According to Huddleston and Pullum [1, p. 1365], in language, «there are a number of clause constructions which we refer to collectively as information-packaging constructions, and which differ syntactically from the most basic, or canonical, constructions in the language. These non-canonical constructions characteristically have a syntactically more basic counterpart differing not in truth condition or illocutionary meaning but in the way the informational content is presented». Thus «the syntax makes available differing ways of ‘saying the same thing’, with the various versions differing in the way the content is organized informationally» [ibid].

Quirk et al. [2, p. 89] note that users of language may «suppress those elements of meaning which are informationally predictable, and to highlight those which are informationally important», and considerations like these «interact with processes which involve varying the position of elements in the sentence».

According to Biber et al. [3, p. 898] «English word order has often been described as fixed» pointing out that «it is certainly true that the placement of the core elements of the clause is strictly regulated». Thus, although «the word order of

English clauses is determined by the interaction of a number of factors, first and most important, however, word order is used as a grammar signal” [ibid] i. e. as a way to easily identify the clause elements. Biber et al. [3, p. 898] defines marked word order as order “where core clause elements are placed in an unusual position to achieve cohesion, emphasis, or some other stylistic effect”. One type of constructions with marked word order in English involves the sentences with preposing.

### 3. Preposing: general characteristics

Preposing (aka fronting, topicalization, leftward extraction) refers to the initial placement of core elements which are normally found in post-verbal position [3, p. 900]. An example of preposing is given below, and in it the preposed element is underlined and its empty position is indicated by a line.

(1) That we can arrange \_\_\_\_\_. (preposing)

Huddleston and Pullum [1, p. 1374] distinguish two types of preposing. The first type is focus preposing, also known as *topicalization*, in which “the preposed complement is, or contains, the focus”, or one of the two foci associated with fronting, i.e. the beginning and the end of a sentence. The second type is non-focus preposing, in which the preposed complements “will certainly be stressed, for preposing does accord them a significant amount of intonational prominence, but the degree of stress will be less than on the final words”. This second type is also called *Yiddish movement* as shown in the example below, adopted from Sag and Levine [4]:

(2) A dime I wouldn't give him \_\_\_\_\_ for that! (Yiddish movement)

According to Biber et al. [3, p. 900] “fronting of core elements is virtually restricted to declarative main clauses, and is relatively rare in English” with c. 50–100 occurrences per million words in conversation and news and c. 200–300 occurrences per million words in academic prose and fiction. However, Biber et al. [3] do not include fronting of adverbials in the above statistics, about which the authors say that there is “much greater flexibility” in comparison to the placement of other core elements. According to Quirk et al. [2, p. 498] the end position is “the position of the obligatory adverbial when it follows the other obligatory elements”, and “fronting of a predication adjunct exceptionally occurs for rhetorical purposes” [2, p. 1074]. Quirk et al. [2, p. 1074] remark that the initial position “is associated with those adverbials that can readily constitute the ground, theme or 'scene-setting' for what follows. It is thus particularly appropriate for sentence adjuncts, disjuncts, and conjuncts”. The authors also note that “semantically, the initial position has a strong association with the expression of time”. The statistics presented by Quirk et al. [2, p. 501] shows that “the higher proportion of closed class items at initial position reflects the tendency to begin sentences with one of a small number of short conjuncts such as *then, now, yet*, and above all (in speech) *well*”. Discussing the possible positions of adverbials Quirk et al. [2, p. 490–491] state that the selection of one position rather than another is influenced by several factors, but chief among them is the information structure of the sentence”.



The position of the adverbial changes the meaning of a negative sentence depending on whether the adverbial has a scope over the negation of vice versa as the examples from Huddleston and Pullum [5, p. 157] below show. In (3i) the negation has a scope over *deliberately*, and in (3ii) *deliberately* has a scope over the negation

- (3) i. *I didn't omit my name deliberately.*  
 ii. *I deliberately didn't omit my name.*

#### 4. Types of preposing

##### a. Preposing in declarative sentences.

According to Huddleston [6, p. 454] the types of main clause elements that can be fronted are object, subject complement and adverbial modifier. All these elements may be realized by both phrases or clauses as illustrated by the examples below, in which the respective preposed element is underlined and the empty position is indicated by a line.

- preposed object. In English, the preposed object is placed in initial pre-subject position as in the examples with direct phrasal and clausal objects, and a prepositional phrasal object:

(4) That we can arrange \_\_\_\_\_. (preposed phrasal direct object)

(5) What Alex Rivers needed, Alex Rivers would get \_\_\_\_\_.  
 (preposed clausal direct object)

(6) *She would accept nothing but the world of amusement, and the serious people of her life were the animals she had for pets. On those she lavished, almost ironically, her affection and her companionship* \_\_\_\_\_.  
 (preposed phrasal prepositional object)

- preposed subject complement. The example below shows a preposed phrasal subject complement.

(7) *And very nice years they were* \_\_\_\_\_. (preposed subject complement)

- preposed adverbial modifier.

There is much variability in the preposing of adverbial modifiers due to the fact that their unmarked position is the final sentence position, after all other obligatory elements. Types (i) and (ii) below will show preposed adverbial modifiers in initial and mid positions, respectively.

(i) preposed adverbial modifier in initial position

(8) *Just last week she had hung on the wall a picture of herself in her police constable's uniform, taken seventeen years ago, looking young and eager* \_\_\_\_\_.  
 (preposed phrasal adverbial modifier)

It is interesting to note that in example (8) there is also the adverbial modifier *on the wall* which is placed before the heavy direct object. Displacements of this kind are discussed as object postponement with "one major factor that motivates postponing is weight: there is a tendency or preference for heavy constituents to appear late in the clause" [1, p. 1382].

- (9) *As soon as the staff begin arriving, rumors will spread \_\_\_\_.*  
(preposed clausal adverbial modifier)

(ii) preposed adverbial modifier in mid position

According to Biber et al. [3, p. 771] the mid position of adverbial modifiers includes all positions between obligatory initial and final clausal elements. This means that the adverbial may appear: between the subject and the verb phrase – in examples (10) and (11); and between the operator and the head verb – in example (12):

- (10) *Susan immediately noticed the picture on the wall.*  
(preposed phrasal adverbial modifier)
- (11) *Walter, not seeing the little neck-slicing gesture that Patty was making, pressed on.*  
(preposed clausal adverbial modifier)
- (12) *She had only just begun to make the place her own.*  
(preposed phrasal adverbial modifier)

**b. Preposing in comparative sentences.**

Preposing occurs in the type of “more-the-merrier-constructions” [4]:

- (13) *The more she got to know him \_\_\_\_, the better she liked him \_\_\_\_.*  
(more-the-merrier-construction, example adopted from [4])

**c. Preposing in imperative sentences.**

- (14) *Anything you don't eat put \_\_\_\_ back in the fridge.*  
(preposing in an imperative, example adopted from [1])

**d. Preposing in subordinate sentences.**

Huddleston [6, p. 455] notes that “in general, fronting is more acceptable in subordinate clauses when their content is part of the new information that the speaker is asserting, suggesting and the like” as in the examples below adopted from [6, p. 455]:

- (15) *I suspect that the revised edition he hasn't yet read \_\_\_\_.*  
(preposing in a subordinate clause)

With the subordinators *as* and *though* special structures are observed [3, 4] called though-fronting and as-fronting

- (16) *Early though it was \_\_\_\_, his brain had fired up like the V12 engine in his Ferrari.*  
(*though*-fronting)
- (17) *As happy as they might appear to be \_\_\_\_, nonetheless...*  
(*as*-fronting as in the example from [4])

**e. Preposing in exclamations.**

Wh-exclamatives contain a *wh*-word which is a marker syntactically conditioning fronting [3, p. 909]

- (18) *What a dirty face you've got \_\_\_\_!*  
(preposing in a *wh*-exclamative, BNC example)

Preposing also occurs in exclamations not introduced by a *wh*-word as in the two examples below adopted from Biber et al. [3, p. 909]:

- (19) *Some diet that is \_\_\_!* (preposing in a non *wh*-exclamative)  
 (20) *And she though: Such a sure hand my son has \_\_\_ with people!*  
 (preposing in a *such*-exclamative)

#### f. Preposing of multiple elements.

The corpus study of preposing has revealed preposing of multiple elements, a type not mentioned in the literature sources. The two examples below show that more than one element, phrasal or/and clausal, may be preposed:

- (21) *So, in the end, and with great trepidation, she had told Stanley everything.*  
 (preposing of three phrasal adverbial modifiers)  
 (22) *In that moment, as he struggled to master his profound emotion, she saw both his strength and his sensitivity, and she felt strongly drawn to him.*  
 (preposing of two adverbial modifiers, one phrasal and one clausal)

#### g. Preposing of parts of clause elements.

According to Huddleston [6, p. 454] the following parts of clause elements can be preposed resulting into a discontinuous phrase/clause:

- the complement in a phrase:

- (23) *The others we are still looking into \_\_\_.*  
 (complement in a prepositional phrase, example adopted from [6, p. 454])  
 (24) *There are fundamental misconceptions, I'm sure \_\_\_.*  
 (complement in an adjective phrase)

- part of an embedded clause:

- (25) *No, this time I think we have it \_\_\_\_.*  
 (preposed adverbial modifier from an embedded clause)  
 (26) *"These you see I have had to accommodate \_\_\_ elsewhere," he explained.*  
 (preposed direct object from an embedded clause)

- a main verb plus its complements but less its auxiliaries may be also fronted. Biber et al. [3, p. 905] call this type fronted infinitive predicates when these repeat or echo a previous verb (or predicate):

- (27) *I promise to finish it, and finish it I shall \_\_\_.*  
 (proposing of a verb + complement, example adopted from [6, p. 454])

### 5. Conclusion

a. Formally, preposing is phrasal, clausal, partially phrasal, partially clausal or of multiple elements (both phrasal and/or clausal). This last type has been identified on the basis of the conducted corpus study of preposing in English.

b. Preposing occurs in a variety of clauses: simple declarative, subordinate, comparative, imperative, exclamative. Further research can focus on the extent to which preposing may be considered obligatory in some of these types, which would not make sense to consider proposing an information-packaging construction in these cases.

#### Literary sources for the examples used in the paper

1. Examples 1, 4, 7 and 11 are obtained from Franzen J. Freedom. – New York: Farrar, Straus and Giroux, 2010.

2. Examples 5 is obtained from Picoult J. Picture Perfect, Berkley Books, New York, 1995.

3. Example 6 is obtained from Lawrence D.H. Women in Love. – London: CRW Publishing Limited, 2005.

4. Examples 8, 9, 10, 12, 13, 16, 21 and 22 are obtained from Follet K. Whiteout. – The Dutton Publishing Group, 2005.

5. Examples 24 is obtained from Boyd W. Brazzaville Beach. – Sinclair-Stevenson, 1990.

6. Examples 25 and 26 are obtained from Forsyth F. The Day of the Jackal. – Penguin Books Ltd. 1971.

7. Examples 2, 3, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23 and 27 are not from the research corpus and their source is indicated in the paper.

### References

1. Huddleston R., Pullum G.K. The Cambridge Grammar of the English Language. – Cambridge University Press, 2002.

2. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. – Longman, 1985.

3. Biber D., Conrad S., Leech G. Longman Grammar of Spoken and Written English. – Pearson Education Limited, 1999.

4. Sag I., Levine B. Some Extraction Constructions of English [Online resource]. – URL: <http://lingo.stanford.edu/sag/L222B/papers/xcons-engl.pdf>.

5. Huddleston R., Pullum G.K. A Student's Introduction to English Grammar. – Cambridge University Press, 2005.

6. Huddleston R. Introduction to the Grammar of English. – Cambridge University Press, 1984.

Получено 20.03.2013

**Б. Овчарова**

## **ФОРМАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ПРЕПОЗИЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Статья посвящена одной из информативно нагруженных конструкций английского языка – предпозиции и ее разновидностям, которые рассматриваются с точки зрения их формальных свойств. Предпозиция рассматривается в повествовательных предложениях относительно таких элементов, как дополнение, дополнение к подлежащему или обстоятельство, выраженных как простой группой слов, так и предложениями, а также в сравнительных, повелительных и восклицательных предложениях. Кроме того, рассматриваются некоторые особые виды предпозиции, такие как предпозиция придаточных предложений, предпозиция нескольких компонентов и предпозиция составных частей членов предложения. Частотность явлений предпозиции проанализирована на корпусе письменных текстов объемом 50 000 слов. Данный корпус явился источником большинства приведенных в статье примеров.

Ключевые слова: *предпозиция, типы и подтипы предлогов, английский язык, корпус письменных текстов.*

**V.L. Spasova**

Sofia University St. Kliment Ohridski  
Agricultural University – Plovdiv

## **CORPUS-BASED STATISTICS ON THE OCCURRENCES OF ALTERNATIVE INTERROGATIVE STRUCTURES IN ENGLISH AND BULGARIAN**

The article outlines the basic characteristics of English and Bulgarian alternative interrogative structures and presents statistical data on their occurrences in four English and four Bulgarian corpora. Corpora data show that alternative interrogatives are a rare type of structure in both English and Bulgarian. In general, they are more frequent in spoken language than in fiction.

*Keywords: subtypes of alternative interrogative structures, occurrences, correlative pairs, or, whether – or, if – or, ili, dali – dali, dali – ili, li – li, li – ili.*

### **I. Introduction**

The purposes of this article are to outline the basic characteristics of English and Bulgarian alternative interrogative structures and to provide statistical data on their occurrences in four English and four Bulgarian corpora. The paper gives brief information about the corpora used in this research, the form and subtypes of English and Bulgarian alternative interrogative structures, and the types of coordinators and correlative pairs used to join their constituents.

In the article the term **alternative interrogative structure** is abbreviated to **AIS**.

### **II. Corpus-based statistics on the occurrences of alternative interrogative structures in English and Bulgarian**

#### **1. Corpora used in this research**

My study of the occurrences of English and Bulgarian AISs is based on eight corpora – two corpora of English fiction works, two corpora of spoken English, two corpora of Bulgarian fiction works, and two corpora of spoken Bulgarian.

**1.1. English Fiction Corpus (EFC, 90 508 word forms)** compiled by V. Spasova.

**1.2. English Corpus of Fiction Monologue (ECFM, 50 370 word forms)** compiled by V. Spasova.

**1.3. Charlotte Face-to-Face Corpus of Spoken English (CFCSE, 90 630 word forms).** It is part of a larger corpus of spoken data (198 295 word forms in total) included in the Open American National Corpus (Open ANC) [1].

**1.4. Switchboard Telephone Corpus of Spoken English (STCSE, 50 476 word forms).** It is part of a larger corpus of spoken data (3 019 477 word forms in total) included in the Open American National Corpus (Open ANC) [1].

**1.5. Bulgarian Fiction Corpus (BFC, 90 326 word forms)** compiled by V. Spasova.

**1.6. Bulgarian Corpus of Fiction Monologue (BCFM, 50 508 word forms)** collected by Tzvetomira Venkova of Sofia University.

**1.7. Corpus of Spoken Bulgarian (CSB–A, 89 959 word forms)** collected by Krasimira Aleksova of Sofia University [2].

**1.8. Corpus of Spoken Bulgarian (CSB–NV, 50 000 word forms)** collected by Cvetanka Nikolova and Tzvetomira Venkova [3].

## **2. Basic characteristics of English and Bulgarian alternative interrogative structures**

### **2.1. Form, coordinators and subordinators**

An English AIS is an interrogative structure whose constituents are joined by means of the coordinator *or* [4, p. 163], or by one of the correlative pairs of subordinators *whether – or* and *if – or* [5, p. 1053].

A Bulgarian AIS is an interrogative structure whose constituents are joined by means of the coordinator *ili* (equivalent to the English *or*), or by one of the correlative pairs *dali – dali*, *dali – ili*, *li – ili*, *li – li*, *dali da – ili da*, *da ... li – ili da*, *da ... li – da ... li* [6, p. 51; 7, p. 122].

As we can see, a larger number of correlative pairs are used in Bulgarian. Unlike their English counterparts which function only as subordinators, the above-mentioned Bulgarian correlative pairs are used both as coordinators and as subordinators [6, p. 342].

The interrogative structure is called **alternative** because it offers a choice between two (or more) usually mutually exclusive alternatives expressed by the constituent units [5, p. 824; 6, p. 51, p. 342; 7, p. 123].

Both English and Bulgarian AISs can be made up either of two (or more) phrasal constituents (ex. 1, 4) or of two (or more) interrogative clauses (ex. 2, 3, 5, 6). In the latter case both clauses can be full (ex. 2, 5), or the first clause can be full and the second elliptical (ex. 3, 6).

In all examples below the coordinators and the correlative pairs are in bold type, while the AISs are underlined with a single line.

(1) *Had this been a dream, **or** a day-time vision?* (ECFM)

(2) *As both Vandervoort and Wainwright knew, there were devices used by criminals to decide **whether** a credit card in their possession could be used again, **or if** it was "hot."* (EFC)

(3) *And uh, I don't know who thought of it, I don't know if it was me or Jeff or Craig but uh, we uh, we had some cigarettes on us and we were smoking trying to be the big rebels, you know, and we had a lighter. (CFCSE)*

(4) *Kolko bjaha stápalata do párvata ploštadka – sedem ili osem? (BFC)*

*'How many steps were there to the first landing – seven or eight?'*

(5) *Mi tja e stara moma. Moma li e, razvedena li e, ne znam, no kaza, če e gospožica. (CSB–A)*

*'Well, she is a spinster. I don't know if she is a spinster or a divorcée, but she said she was single.'*

(6) *Dovečera šte vidim dali Kondov i Berovski sa dejstvuvali pootdelno, ili v sãdružie. (BFC)*

*'We'll find out tonight whether Kondov and Berovski have acted separately or in co-operation.'*

## 2.2. Subtypes of English and Bulgarian alternative interrogative structures

Neither in English nor in Bulgarian linguistic literature are AISs divided into types or subtypes. In my opinion, however, they can be divided into subtypes according to the type of coordinator and correlative pair used to join their constituents. Hence, in English we can talk about three subtypes – *or*-subtype, *whether* – or subtype, and *if* – or subtype of AIS. In Bulgarian we can talk about eight subtypes – *ili*-subtype, *dali* – *dali* subtype, *dali* – *ili* subtype, *li* – *ili* subtype, *li* – *li* subtype, *dali da* – *ili da* subtype, *da ... li* – *ili da* subtype, *da ... li* – *da ... li* subtype.

(7) *Was that (i.e. story) told to you or did you read that? (CFCSE)*

(8) *She debated, driving north, whether to stop off at home on the way to Berkeley or coming back. (ECFM)*

(9) *I read a thing, I don't even remember if it was in the Dallas Site or the Inside one, about, uh, companies allowing you and they said that TI was looking into it to purchase extra vacation days, which I thought sounded like a good idea. (STCSE)*

(10) *Koj, a, Ljubo i Didka ili ti i tatko ti mi se smejat? (CSB–A)*

*'Who, Ljubo and Didka or you and your father are kidding me?'*

(11) *Sãglasen sãm, če Kamenov e bil ubit. No dali tova e stanalo vãv vrãzka s radiopredavatelja, dali s ubijstvototo na Jakimov, ili po druga priãina? (BFC)*

*'I agree that Kamenov was murdered. But did this happen in connection with the radio transmitter, or in connection with Jakimov's murder, or for some other reason?'*

(12) *I dali za tova, ili ot sãžalenie, no tja započna da plače i da me zaštitava, kato kazvaše, če sãm nevinen. (BCFM)*

*'And whether because of this or out of pity, but she started crying and defending me saying that I was innocent.'*

(13) *Opitvat li se* (mitničeskite služiteli), *ili naistina vi iznudvat?* (BFC)  
'*Are they* (i.e. the customs officers) *only trying or are they really blackmailing you?*'

(14) *To se očkva utre li, drugiden li zastudjavane.* (CSB–NV)  
'*A cold spell is expected, I am not sure whether tomorrow or the day after tomorrow.*'

(15) *Čovek ne znae da gi sažaljava li ili da se smee.* (BFC)  
'*You don't know whether to feel sorry for them or to laugh at them.*'

(16) *Da be, az ne znam kakvo da go pravja tova "Bože", da go maham li* (ot teksta), *da stoi li?* (CSB–A)  
'*Yes, I don't know what to do with this word "God", shall I delete it or shall I keep it the text?*'

Careful examination of the Bulgarian corpora shows that there are AISs which, in my opinion, could be best described as formed by means of *li – k-duma* (i.e. *li – wh-interrogative word*). Although such AISs are not mentioned in Bulgarian grammar books, they display the above-described basic features of AISs and this is the reason why I have decided to treat them as a subtype of AIS on the same footing as all other subtypes. The *li – k-duma* subtype is therefore the ninth subtype of Bulgarian AISs.

In an AIS formed by means of *li – k-duma* the two alternatives are expressed by the constituent to which *li* is attached and by the *wh-interrogative word*. A wide range of *wh-words* can be used to mark the second alternative – *kakvo* (*what*), *kolko* (*how much, how many*), *koga* (*when*), *kakäv* (*what – masc, sg*), *kakva* (*what – fem, sg*). The choice of the *wh-word* depends on the communicative intention of the speaker and the type of information they ask for [8, p. 30]. Yet, there is a strong tendency among native Bulgarian speakers to use *kakvo* (*what*) as a general substitute for the second alternative.

(17) *"Slim" li e tova, kakvo e?* (CSB–NV)  
'*Is this "Slim" or what?*'

(18) *Sega v dvanajse li, v kolko tam, šte se snemat maskite i šte se vidi koj e (toj), i vsički šte se vidim.* (CSB–NV)

'*Now maybe at twelve or what time was it, we'll take our masks off and we'll find out who he is, and we'll find out who everyone is.*'

(19) *Proletna umora li, kakvo stava.* (CSB–A)  
'*Is it spring fatigue or what's going on.*'

(20) *Mnogo sa golemi nešto nomerata. Sto li, petdeseta li mjarka beše* (toj), *koja.* (CSB–A)

'*The sizes are very big. Does he take size one hundred, or fifty, or what.*'



### 3. Statistical data and conclusions about the occurrences of English and Bulgarian alternative interrogative structures in the eight corpora

#### 3.1. Occurrences of English alternative interrogative structures

The corpus-based study of the occurrences of the three subtypes of English AISs leads to the following statistical conclusions:

a) AISs are a rare type of structure in English. The total absolute number of occurrences of all the three subtypes in the four corpora (281 984 word forms in total) is only 239 (i.e. 0.08 %). There are 34 occurrences (0.04 %) in the EFC (90 508 word forms), 11 occurrences (0.02 %) in the ECFM (50 370 word forms), 134 occurrences (0.15 %) in the CFCSE (90 630 word forms), and 60 occurrences (0.12 %) in the STCSE (50 476 word forms).

b) The *or*-subtype is the most frequent of the three subtypes. There is a total of 175 occurrences (0.06 %) in the four corpora. The number of the occurrences of the *or*-subtype is 4.7 times higher than that of the *whether – or* subtype and 6.5 times higher than that of the *if – or* subtype.

c) The *whether – or* subtype is the second most frequent subtype. There is a total of 37 occurrences (0.013 %) in the four corpora. The number of the occurrences of the *whether – or* subtype is 4.7 times lower than that of the *or*-subtype, but 1.4 times higher than that of the *if – or* subtype.

d) The *if – or* subtype is the least frequent subtype. There is a total of 27 occurrences (0.01 %) in the four corpora. The number of the occurrences of the *if – or* subtype is 6.5 times lower than that of the *or*-subtype and 1.4 times lower than that of the *whether – or* subtype.

e) AISs are much more frequent in spoken language than in works of fiction. Out of the total of 239 occurrences, there are 194 in the spoken corpora and only 45 in the fiction corpora. The total number of occurrences of the AISs in the spoken corpora is 4.3 times higher than it is in the fiction corpora.

f) All the three subtypes are more frequent in spoken language than in works of fiction. The number of the occurrences of the *or*-subtype in the spoken corpora (146 occurrences) is 5 times higher than it is in the fiction corpora (29 occurrences). The number of the occurrences of the *whether – or* subtype in the spoken corpora (28 occurrences) is 3.1 times higher than it is in the fiction corpora (9 occurrences). The number of the occurrences of the *if – or* subtype in the spoken corpora (20 occurrences) is 2.9 times higher than it is in the fiction corpora (7 occurrences).

Table 1 shows the total number of occurrences of the three subtypes of English AIS in each of the four corpora used in this research.

Table 1

Occurrences of English alternative interrogative structures in the four corpora

Corpus Subtype of Alternative Interrogative Structure	EFC (90 508 word forms)	ECFM (50 370 word forms)	CFCSE (90 630 word forms)	STCSE (50 476 word forms)	Total (Absolute Number in 281 984 word forms)	Total (%)
<i>or</i>	22	7	106	40	175	0.06
<i>whether – or</i>	5	4	15	13	37	0.013
<i>if – or</i>	7	0	13	7	27	0.01
<b>Total (Absolute Number)</b>	34	11	134	60	239	
<b>Total (%)</b>	0.04	0.02	0.15	0.12	0.08	

### 3.2. Occurrences of Bulgarian alternative interrogative structures

The corpus-based study of the occurrences of the nine subtypes of Bulgarian AISs leads to the following statistical conclusions:

a) Like in English, in Bulgarian AISs are a rare type of structure. The total absolute number of occurrences of all the nine subtypes in the four corpora (280 793 word forms in total) is only 248 (i.e. 0.09 %). There are 66 occurrences (0.07 %) in the BFC (90 326 word forms), 30 occurrences (0.06 %) in the BCFM (50 508 word forms), 105 occurrences (0.12 %) in the CSB–A (89 959 word forms), and 47 occurrences (0.09 %) in the CSB–NV (50 000 word forms).

b) The *ili*-subtype is the most frequent of the nine subtypes. There is a total of 74 occurrences (0.03 %) in the four corpora. The number of the occurrences of the *ili*-subtype is 1.5 times higher than that of the *li – li* subtype and 1.6 times higher than that of the *li – ili* subtype.

c) Next in frequency come the *li – li* subtype (48 occurrences, 0.02 %), the *li – ili* subtype (47 occurrences, 0.02 %), the *li – k-duma* subtype (39 occurrences, 0.014 %), and the *dali – ili* subtype (30 occurrences, 0.011 %).

d) Very rare are AISs of the *dali – dali* subtype (6 occurrences, 0.002 %) and the *da ... li – ili da* subtype (3 occurrences, 0.001 %).

e) There is only one AIS of the *da ... li – da ... li* subtype. There are no AISs of the *dali da – ili da* subtype testified in the four corpora.

f) In general, AISs are more frequent in spoken language than in works of fiction. Out of the total of 248 occurrences, there are 152 in the spoken corpora and 96 in the fiction corpora. The total number of occurrences of the AISs in the spoken corpora is 1.6 times higher than it is in the fiction corpora.

g) AISs of the *ili* subtype are equally frequent in fiction and in spoken language. The total number of occurrences of the *ili*-subtype in the fiction corpora is the same as that in the spoken corpora – 37.

h) AISs of the *li – ili* subtype are slightly more common in spoken language than they are in works of fiction. The total number of occurrences of the *li – ili* subtype in the spoken corpora (28 occurrences) is 1.5 times higher than it is in the fiction corpora (19 occurrences).

i) The *li – li* subtype is characteristic predominantly of spoken language. There are 40 occurrences in the spoken corpora and only 8 in the fiction corpora. The total number of occurrences of the *li – li* subtype in the spoken corpora is 5 times higher than it is in the fiction corpora.

j) The *li – k-duma* subtype is found only in spoken language. All the 39 occurrences are in the spoken corpora.

k) The *dali – ili* subtype is typical mainly of fiction. Its occurrences in spoken language are only sporadic. The total number of its occurrences in the fiction corpora (26 occurrences) is 6.5 times higher than it is in the spoken corpora (4 occurrences).

Table 2 shows the total number of occurrences of the nine subtypes of Bulgarian AISs in each of the four corpora used in this research.

Table 2

Occurrences of Bulgarian alternative interrogative structures in the four corpora

Corpus Subtype of Alternative Interrogative Structure	BFC (90 326 word forms)	BCFM (50 508 word forms)	CSB-A (89 959 word forms)	CSB-NV (50 000 word forms)	Total (Absolute Number in 280 793 word forms)	Total (%)
<i>ili</i>	25	12	24	13	74	0.03
<i>li – li</i>	4	4	29	11	48	0.02
<i>li – ili</i>	14	5	20	8	47	0.02
<i>li – k-duma</i>	0	0	26	13	39	0.014
<i>dali – ili</i>	18	8	3	1	30	0.011
<i>dali – dali</i>	3	1	2	0	6	0.002
<i>da ... li – ili da</i>	2	0	0	1	3	0.001
<i>da ... li – da ... li</i>	0	0	1	0	1	0
<i>dali da – ili da</i>	0	0	0	0	0	0
Total (Absolute Number)	66	30	105	47	248	
Total (%)	0.07	0.06	0.12	0.09	0.09	

### III. Conclusions

The corpus-based study of the occurrences of English and Bulgarian AISs results in the following conclusions:

a) English and Bulgarian AISs have almost the same percentage and number of occurrences.

b) On the whole, AISs are a rare type of structure in both English and Bulgarian.

c) The English *or*-subtype and its Bulgarian counterpart the *ili*-subtype are the most frequent subtypes.

d) In general, in both English and Bulgarian AISs are more typical of spoken language than of fiction.

e) All the three English subtypes are more frequent in spoken language than in works of fiction.

f) In Bulgarian, the *ili*-subtype is equally frequent in works of fiction and in spoken language. The *li – ili* subtype is slightly more common in spoken language than in works of fiction. The *li – li* subtype is found mainly in spoken language, while the *dali – ili* subtype is characteristic mostly of fiction. The *li – k-duma* subtype is found only in spoken language.

g) Although *dali da – ili da* and *da ... li – da ... li* are mentioned in grammar books as correlative pairs joining the constituent units of Bulgarian AISs, corpora data show that AISs of these subtypes are characteristic neither of spoken language nor of works of fiction.

### References

1. Open American National Corpus (Open ANC) [Online resource]. – URL: <http://americannationalcorpus.org/OANC/index.html> (accessed 14.03.2013).

2. Aleksova K. Corpus of Spoken Bulgarian. Корпус от разговорен български език. [Online resource]. – URL: <http://folk.uio.no/kjetilrh/bulg/Aleksova/> (accessed 14.03.2013).

3. Nikolova Cv., Venkova Tz. Corpus of Spoken Bulgarian. Корпус от разговорен български език [Online resource]. – URL: <http://folk.uio.no/kjetilrh/bulg/Nikolova/> (accessed 14.03.2013).

4. Huddleston R., Pullum G.K. A Student's Introduction to English Grammar. – Cambridge University Press, 2005.

5. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. – Longman Group Limited, 1985.

6. Grammar of Modern Standard Bulgarian. Volume III. Syntax. Граматика на съвременния български книжовен език. – Том III. Синтаксис / БАН. – София, 1983.

7. Ницолова Р. Прагматичен аспект на изречението в българския книжовен език. Народна просвета. – София, 1984. – С. 122–123.

8. Тишева Й. Модели за интерпретация на сложното изречение в българския език. СЕМА РШ. – София, 2000.

**В.Л. Спасова**

**СТАТИСТИКА РАСПРОСТРАНЕННОСТИ  
АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ  
В АНГЛИЙСКОМ И БОЛГАРСКОМ ЯЗЫКАХ  
(на материале КОРПУСА ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ)**

Рассматриваются основные характеристики английских и болгарских альтернативных вопросительных конструкций и приводятся статистические данные по их частотности в четырех английских и четырех болгарских корпусах текстов. Данные корпусов показывают, что альтернативные вопросительные конструкции являются редкими в английском и болгарском языках. В целом они более распространены в разговорной речи, чем в художественной литературе.

*Ключевые слова:* подтипы альтернативных вопросительных конструкций, распространенность, корреляционные пары, *or, whether – or, if – or, или, дали – дали, дали – или, ли – ли, ли – или.*

I. Vankova

New Bulgarian University

## THREE ROLES OF TRANSLATORS IN CHILDREN'S LITERATURE

The article focuses on the three roles of translators in children's literature and their ability to transform themselves in the process as illustrated with examples from the author's own translation of "Dorothy and the Wizard in Oz" into Bulgarian and compared with the Russian translation of the book.

Keywords: *Translation Studies, translation of children's literature*

My inspiration for this article came from the paper *The Interpreter as performer*<sup>1</sup>. Like interpreters, translators of children's literature can and have to be performers or even actors, and to take on different kinds of roles during their translations. For a good translation they have to put themselves in the child's shoes and to take the role of a listener. To help the parent, who is usually the reader, they have to turn into a reader as well, and to make an easy to read translation. And in order to become a good storyteller, they have to dive into their own imagination and childhood experience and to take the role of a painter. To illustrate that idea I will give examples from my translation of *Dorothy and the Wizard in Oz* into Bulgarian. For my translation and analysis I chose the fourth book of the series, which hasn't been translated in Bulgaria until now. I compared all of my translating decisions with the Russian translation of the book.

### Translator as listener

We know that animals in different countries speak different languages and produce different sounds. The Bulgarian cock sings "kuku-ri-guu" (куку-ри-гуу), the English – "cock-a-doodle-doo" (кок-а-дудъл-ду), the German – "kike-ri-ki" (кики-ри-ки), the Russian – "kuka-re-kú" (кука-ре-ку). All differences come from national culture and customs, but bring the national colour of that country.

In translated texts it is better to ignore the national colour and onomatopoeias should be replaced with their language equivalents in the translation. Sometimes they appear only once or are invented by the author for humorous effect. In that case they shouldn't be translated but transcribed. It's interesting that traditional onomatopoeias are seen mostly in children's fiction [1, c. 261–269].

---

<sup>1</sup> Naimushin B. The interpreter as performer // 44 Linguistic Colloquium. Globalisierung – Interkulturelle Kommunikation – Sprache. Akten des 44. Linguistischen Kolloquiums. Frankfurt: Peter Lang [in print].

Except for producing different sounds in different languages, animals are called by their masters differently:

1. „Then the boy picked up the reins, shook them, and said "Gid-dap!"<sup>1</sup>  
„След това момчето взе юздите, разтърси ги и извика: – Дий!“<sup>2</sup>  
„Он разобрал возжжи, тряхнул ими и причмокнул: – Н-но!“<sup>3</sup>
2. „Here, – piggy, piggy, piggy!" called their master, anxiously."  
„– Тук, гуци, гуци! – притеснено ги повика техниятт господар."  
„– Домой, домой, мои крошки! – сзывал своих питомцев перепуган-  
ный хозяин."

In this situation the translator has to transform himself into a child and to take the role of a listener, in order to make the right choices in the text. In this case I decided to use the Bulgarian language equivalents of all onomatopoeias, giving this way a clear image of animals, and allowing the listener to imagine the whole episode. This also can be important from educational point of view, for example – if the child has never seen such animals before.

### **Translator as reader**

The reading process itself is examined by Finish translator Ritta Oittinen. She pays attention to the strong children`s imagination. The translators of children`s literature are readers as well, but unlike children they use their past childhood experiences. An important moment for translators is also the fact that a big part of the literature is read aloud and the translated text has to sound vividly and interesting to the young listener [2, с. 32].

In her article *The Verbal and the Visual*, Oittinen says that when the translator is translating for small children, he has to conform the text to the rhythm of the story. Most of the books are supposed to be read aloud. And therefore the translator has to translate not only for adult`s eyes and ears, but also for their mouths. The author writes that songs in the story have to be able to be sing aloud by the reader [3].

3. *'To eat is sweet  
When hunger's seat  
Demands a treat  
Of savory meat.'*

---

<sup>1</sup> Dorothy and the Wizard in Oz. [Online resource]. URL: <http://www.gutenberg.org/files/420/420-h/420-h.htm> (date 09.02.2013).

<sup>2</sup> Баум Л.Ф. Дороти и Вълшебникът в Страната на Оз. София: Сиела, 2013.

<sup>3</sup> Баум Л.Ф. Дороти и Волшебник в Стране Оз [Online resource]. URL: [http://lib.aldebaran.ru/author/baum\\_laimen/baum\\_laimen\\_doroti\\_i\\_volshebnik\\_v\\_strane\\_oz/](http://lib.aldebaran.ru/author/baum_laimen/baum_laimen_doroti_i_volshebnik_v_strane_oz/) (date 09.02.2013).

*“Голяма е тази наслада –  
Гладът когат' настоява,  
С вкусна награда  
Да го заситиш веднага!!!“*

This example is omitted in the Russian translation. In my version, I tried to keep the idea and to make the rhyme sound natural and clear, and also to give an opportunity for the reader to sing it.

### **Translator as painter**

In chapter eight of the book, the main characters reached the valley of Vo and found that this is a wonderful valley with singing birds, beautiful gardens and small cottages, seeing here and there.

In this beautiful episode the translator has to take up the role of painter and to draw the beautiful valley correctly. And like many situations, one single word can cause a huge problem.

The word which happens to be difficult in this chapter for my “drawing”, was *cottage*, which can be translated as: cottage (къщичка), little house (къщурка), country house (селска къща), villa (вила), small villa (виличка).

Villa and small villa dropped immediately, because people in this valley were living permanently and the villa is using usually only seasonally. Country cottage wasn't appropriate either, because there wasn't any folk-style characteristics in the description. But undoubtedly it was written about a house. In this case my dilemma was – house (къща), cottage (къщичка) or little house (къщурка).

In his book “The Grammar of Fantasy”, Italian writer Gianni Rodari compares the stone with the word. According to him, when a stone is thrown in water, it provokes a circular motion and carries away other objects in the lake. This way a word can provoke series of chain reactions like sounds, images and associations. This phenomenon is connected with human experience and can be different with different people [4]. My choice here was little house (къщурка). The House is supposed to be bigger, and cottage I connect myself with the Three little pigs' cottage. My choice was also influenced by Ran Bosilek's poem “Home”. When I read it, it was absolutely clear for me that the only appropriate word was къщурка (little house).

4. *„The nearest cottage was still some distance away”  
„Най-близката къщурка беше все още далеч”  
„Но до ближайшего домика было еще довольно далеко”*

*The House* is typical for towns. It is always big and firm. Usually made of stone (Snow White, The Bremen Town Musicians, Three little pigs)



*The cottage* and *the little house* are typical for the country and woods. Both of them are small, usually made of wood. But cottages are not always hospitable. An example of that are the most famous forest houses – the house on chicken legs and the house made of bread, Easter cake and sugar.

In contrast to the *cottage*, *the little cottage* is always hospitable and friendly. Examples can be found in “Snow White and the Seven Dwarfs”, “Stone soup” and “Little Red Riding Hood”. That’s the other reason I chose the word *къщурка* in my translation, because in the little house from the valley of Voe, Dorothy and her friends receive food and help during their travels.

Another interesting example for translating, is the image of the ugly dragonets. Even episodic characters, with whom our Earth travelers met in chapter thirteen, they will probably be very impressive in the eyes of the child. They are ugly, with small bodies, enormous heads and awfully crooked mouths. The mother dragon tied their tails to the rocks when she hunts, because otherwise they will be naughty. The meeting of Dorothy and her friends with the strange creatures is short, but strange, and is important for their future travelling. That’s why for achieving the dragonets image and on my editor’s advice, the ugly creatures’ mouths from *coal-scuttles* as they are in the original, turned into *shovels*.

5. *"I simply can't describe 'em," answered the kitten, shuddering. "Their eyes are like pie-plates and their mouths like coal-scuttles.*

*„Не мога лесно да ги опиша – отговори котето, потрепервайки. -  
Очите им са като чинии, а устата им като лопати.”*

*„Уж и не знаю, как сказать, – отвечал котенок, вздрагивая всем телом – Глаза, как тарелки, пасть размером с ящик для угля.”*

## **Conclusion**

Translating children’s literature is not an easy task, especially when the translators have to translate for a dual audience – the adult, who is a reader and the child, who is a listener. In this situation the translator has to put himself in his reader’s and listener’s shoes in order to be able to make a clear, accurate and appropriate translation.

While translating, I was constantly trying to imagine that I was reading aloud or someone else is reading to me. Sometimes, and in difficult for me places I used the Russian translation of the novel for comparison. Although both languages are Slavic, the translations differ from one another. I suppose that this is due to the different feel and understanding of the text.

I found three different roles of the translator during my translation: the role of the reader, the listener and the painter. The book was very entertaining because of the fact that I know the characters and their adventures and because the narration was smooth throughout the whole novel. It was pleasure for me to read, which prepared me

on the other hand for the process of translation. But even the many roles, situations and obstacles I faced, all transformation were worth the trouble and allowed me to dive into my imagination and to travel along with my new fairy-tale friends.

### **References**

1. Влахов С., Флорин С. Непреводимото в превода. – София: Наука и изкуство, 1990.
2. Oittinen R. Translating for children. – New York; London, 2000.
3. Oittinen R. The Verbal and the Visual: On the Carnivalism and Dialogics of Translating for Children // The Translation Of Children's Literature: A reader / Ed. Gillian Lathey. – Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2006.
4. Родари Дж. Граматика на фантазията. – София: Наука и изкуство, 1986.

Получено 20.03.2013

**И. Ванкова**

### **ТРИ РОЛИ ПЕРЕВОДЧИКА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Рассматриваются три роли переводчика детской литературы и его способность к смене этих ролей в процессе перевода. Приводятся примеры из авторского перевода книги «Дороти и Волшебник в Стране Оз» на болгарский язык в сравнении с русским переводом данного произведения.

Ключевые слова: *теория перевода, перевод детской литературы.*

**G. Velichkova**

New Bulgarian University, Sofia

## **A COURSE MODEL FOR DEVELOPING ORAL PRESENTATION SKILLS FOR ADVANCED LEVEL LEARNERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

This article aims to present a course model devised to meet the needs of learners of English as a foreign language for focused training on oral presentation skills. The course model presented, which is in essence a student-centred training course, combines researching and summarizing the information for the presentation skills with presenting the information gained to the peer students as well as assessing the presentations delivered, using the criteria established by the institution where the presenters are expected to deliver presentations.

*Keywords: presentation; presentation skills; presentation delivery; presentation skills course; research; delivery; assessment.*

The recent years have brought the development of technologies to an extent allowing people to communicate worldwide, exchanging huge amounts of information. Therefore it is only natural for a form combining the established means of persuasion with the efficiency of the visual aids to gain popularity as a means of sharing important information among individuals and audiences in various contexts. The presentation being a rhetorical form of this type has become a universal means of sharing information as its specific form and features, if delivered effectively and successfully ensure the strong impact on the audience, thus contributing to the presenter's personal, educational or professional development.

This tendency to use this specific form of speech so widely presupposes that foreign language is to be used not only for survival in a non-native environment or for exchanging information on a wider cultural context, but also for higher level of communication. This poses one more task to be addressed through the language education so as to assist the students in their attempts to adapt to the increasingly growing demands of the academic and the professional fields. The language education should also therefore adapt to the changing environment and effectively prepare students to meet the challenges of everyday life.

The specificities of the presentation – the fact that it is a form of speech, the persuasive potential of the verbal and non-verbal communication employed – require mastering certain skills on the part of the presenter, which include, as Aristotle has defined in Book 1 of Rhetoric [1], “the style, or language, to be used”, as well as certain non verbal means of persuasion. Therefore, attempting at improving presentation skills of students naturally resides in the general language courses at

higher levels allowing students to use language as a means of effective communication, not merely for survival in a foreign language environment. And it is a fact already that the didactical materials for higher language levels pay certain attention to presentation skills, be it only as a means of developing speaking skills in general. Many examples could be given, especially with the commonly used English for Special Purposes (ESP) course books, such as Market Leader or Business Result but also in the widely used EGP course books (e.g. English File).

These skills are widely discussed in various sources, available for all interested persons. There is in fact so much information provided by specialists in the field that it arouses frustration in the individual student, trying to prepare on their own for an important presentation. Therefore in order to assist students in their presentation skills improvement, a focused research on a specific skill, conducted by a learner, should turn out to be a lot more efficient, provided that the latter is part of a focused training course which ensures that other students will research the other important skills and all course participants will contribute to a concise and focused, but yet comprehensive guide to the specific skills a successful presenter needs to master. This idea is based on one of the basic assumptions of the communicative approach, and it ensures the participation of all students if their roles are thoughtfully distributed

Another problem which needs to be addressed when facilitating for the improvement of the presentation skills of the language learners is the fact that rhetorical speeches characterize themselves by being carefully prepared in advance and rarely if ever does the successful orator resort to mere improvisation. The preliminary preparation and practice is crucial for presentations as well, and it is in fact outlined in both professional and educational guides for presenters as one of the key success factors – the “most important stage” [2]. So for a presentation skills course it is important to provide chances for participants to carefully prepare for and practice delivering a full presentation.

Specialists refer to this premise for success as “planning” and “rehearsal” and unanimously advise that the latter be done with at least one partner who would give honest feedback and help the speaker improve their performance [3, p. 113]. Therefore, a specialized training on presentation skills, and what is more, one in an educational environment needs to provide opportunities for practicing delivery within the training course. This is of course provided for partly in both language didactical materials (for as it was previously mentioned, presentation skills are now an indispensable part of the language skills syllabi) and in specialized training courses focused on presentations there are exercises which aim to give learners chances to practice certain aspects of the presentation delivery, but they either focus too narrowly on the language aspects of the latter or do not guarantee that all students will be provided with both the chance and the motivation to deliver a whole presentation.

Another factor, arousing the anxiety of the presenters-to-be is that they do not fully realize the criteria used for assessing their presentation, even if they are explicitly explained in writing and available for the learners. Those criteria are not universal in their full range and can vary considerably from one institution to another but they are a means of measuring success and it is through experience that those could be used for detecting weaknesses in performance and devising measures to correct them.

Having all these problems in mind and considering the increasing role of presentations as a form of sharing achievements in the academic circles, a presentation skills course was devised to meet the needs of the students who are expected to present their achievements in different university subject and face the same challenges creating anxiety and frustration if their performances do not meet the requirements of the audience.

The course model discussed is devised to address all these challenges and to provide students with chances to improve their presentation skills, focusing on the three important premises for success – the knowledge, the practice and the insight into assessment. The course is designed for university students and it is supposed to meet their specific needs, preparing them for their academic presentations and providing them with the freedom, responsibility and autonomy in learning [4] which determine the success and the effectiveness in the learning process of an adult learner.

The course is designed in a way which allows for its integration in the general English language course, or the EGP Course as it is naturally perceived as an attempt to improve the students' foreign language speaking skills. The course activities are to be administered on a regular basis throughout the period of the language course and the end of the presentation course should coincide with the end of the language course. In the ideal case the students are to deliver a presentation which renders a grade for the general language course.

The presentation skills course consists of three stages – research, practice and assessment.

The research stage aims to give students a chance to get acquainted with the theoretical explanations about the presentation skills. There are two specific features to be outlined here. Firstly, the list of skills, and secondly the information gap which is intentionally created to motivate the students to research and present the results of their research to other students. The concept of the information gap activity, underlying the organization of this stage is one of the basic pillars of the communicative approach [5, p. 83–84], if used appropriately. Appropriateness in this case is ensured by the fact that students realize the importance of knowledge of theory, so the information they exchange is of common interest and on the other hand, the situation they are encouraged to share information in is genuinely realis-

tic with the one exception that the audience is rather supportive and encouraging and not giving judgments which will not affect the future academic development of the presenter.

The list of skills depends on the specific needs of the students but it is, in general, based on the lists, outlined by specialists in the field. However many and even numerous specialists there are, they generally agree on a few basic skills, such as Competence on the subject matter and effective organization of the content, tailoring the content to the needs of the audience and ability to effectively interact with the listeners. The list chosen for this course is based on the selections of three of the acknowledged and widely cited authors, and their works on the topic, who are more or less oriented towards corporate soft skills training: Suzy Siddons [3], Steve Mandel [6] and J. Weissman [7]. The list however follows a rather different taxonomy, based on the view outlined by Aristotle [1], that a successful speaker should master three basic modes of persuasion: “ethos, pathos and logos”. Therefore the basic presentation skills are presented to the students in the following list:

1. Ethos (the personality or the honesty of the speaker, qualities that would make him/her credible)

- a) demonstrating good organization of the performance
- b) demonstrating good control on timing
- c) demonstrating the ability to effectively organize the content of the presentation

2. Pathos (the ability to appeal to the emotions of the audience)

- a) demonstrating ability to attract and sustain the attention of the audience
- b) demonstrating good knowledge about the audience
- c) demonstrating the ability to use proper visuals
- d) demonstrating good command of body language, intonation and tone of voice;

3. Logos (the ability to competently present the information)

- a) demonstrating good knowledge on the subject;
- b) demonstrating effective question management;

The skills so presented are organized in a schedule for presenting and each student chooses a date of convenience, thus giving students a say in the organization of the learning process. Each student then takes the responsibility to process the otherwise incomprehensible information and present it to the others, while the others do the same with their bits, so that in the end all students have contributed to compiling a guide into the presentation skills.

The presentation stage on the other hand is not merely intended to share the findings of the research each student has made, but also to give them a chance to practice presentation delivery with the assumption that “experiential learning” [8, p. 92] is a very effective way of acquiring knowledge and experience simultaneously.

Furthermore it is of considerable importance to point out that however effective learning through practice might be, if the practicing is intertwined with the stress of presenting in real conditions – i.e. presenting information which is important for the presenters future development, in front of audience which might have impact on the latter – this might defocus the students from the ultimate objective – to improve their presentation skills. This stage of the course is solely devoted to improving presentation skills through presenting them in front of a benevolent audience who are not there to merely receive the information but also to contribute to the improvement of the skills of the presenter without giving any formal grade whatsoever to their performance. The presentation is delivered in “protected” environment or with other words – students are not formally assessed for their performance, and if any comments are made these are with the only intention to provide assistance in spotting weaknesses and encouraging good practices. The successful organization of administering the course in a protected environment is, in this respect, crucial for the success of the course as it contributes to the creation of friendly ambiance and benevolence among students, who are encouraged to work in a team towards gaining mutual benefits as presenters as well as in the role of assessors.

The stage of presentation delivery is, in this respect, bound to the stage of assessment, which the audience of peers administers following well explained criteria. Ideally the criteria used for the assessment stage reflect the presentation success criteria of the institution. In any case however it is recommended that the students have been acquainted with the criteria before the commencement of the presentation stage, so that even the first presenter knows what they are expected to achieve. It is also a good idea to present the criteria in an effective way (from didactical point of view – this should ensure that all students understand the essence of the assessment procedure) and that the students are given precisely structured checklists which would eliminate any subjective or defocused remarks, based on personal attitude towards the speaker.

The rationale of the assessment stage could be drawn from the assumption that voicing the strengths and weaknesses of the performance is a powerful tool for overcoming weaknesses. The verbalization of weaknesses from the point of view of educational psychology is proved to be of primal importance when it comes to improving self-efficacy [9]. The assessment stage, being administered through valid criteria, could give the audience genuine insights into what they are expected to do, as well as warn them about the possible pitfalls of actual presentation delivery. The benefits of the assessment stage in this respect are quite significant, for both the audience and the presenter, as experiential knowledge is gained in protected environment, while at the same time seeing actual presentation delivery “life”.

If the cycle process is to be presented graphically, the representation takes, the form, outlined in Figure.

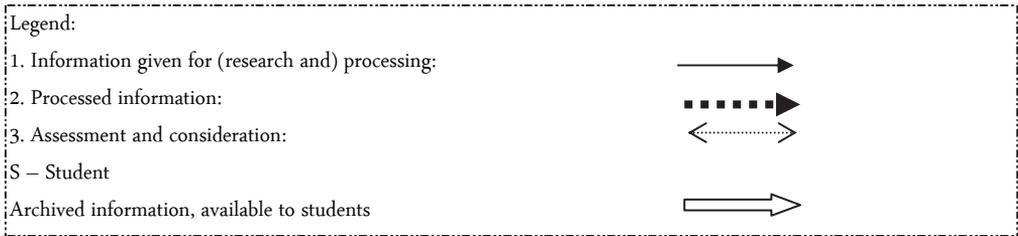
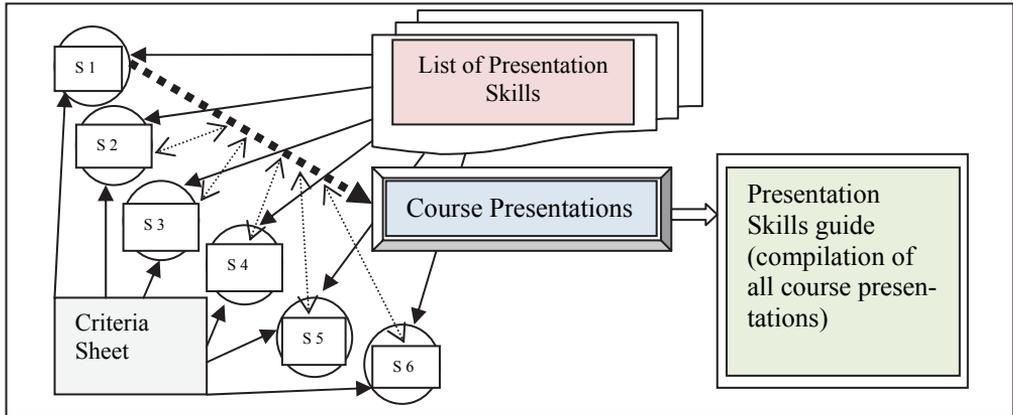


Fig. Cycle process representation

The skills are distributed among the students and each of them conducts a research into the theoretical basis about the skills. Then each student delivers a presentation with information about their skill, and the material is made available to the other students. The audience reflects on the performance of the presenter using the criteria previously discussed. Thus they give comments and ideas for improvement to the presenter, while at the same time draw conclusions about improving their own performance. After all skills have been presented, the materials are collected to form a guide into presentation skills, available to all students.

In conclusion, the course hereby described is intended to help and facilitate for students improving their presentation skills. Its innovative features include the way of structuring the list of skills as well as well as devoting practice to theory and vice versa, as well as involving assessment in the process of researching and demonstrating the theory in actual presentation delivery. The motivation for students to participate in the course is ensured through giving the students a chance to limit the scope of theoretical research and at the same time receive information in a comprehensible form and on the other hand by creating an information gap, so as to ensure that students are provided with motivation to work as a team. Another innovative aspect, which might be criticized for not contributing to the fulfillment of the EGP course objective, is creating an environment for assessment of the presentation delivered on the part of the peer students which does not render any formal



grade. This allows students to concentrate on the material presented as well as on the way it is presented, diminishing the stress aroused by procedures rendering semester grades. This process however, if properly organized should reflect on the presentation skills of the students as well as on their general speaking skills, which they should demonstrate when their performance is formally assessed. The third element which might be considered as beneficial is that students are given the assessment tools in the form of the assessment criteria, and are invited to apply them for assessing actual full presentations – unlike the practice to assess models, commonly established in other course models – thus giving them profound insight into what is expected of them and what are the “real-life” pitfalls of presentation delivery. In combination with the fact that the content of the presentations delivered provides that theoretical basis for what a successful presentation should be like, this course model enable students to practice and evidence the three way matching between the theory, practice and audience expectations of presentation delivery.

## References

1. Aristotle's Rhetoric [Online resource]. – URL: <http://rhetoric.eserver.org/aristotle/> (accessed 11.02.2013).
2. Storz C. Oral Presentation Skills. – Evry, 2002.
3. Siddon S. The complete presentation skills handbook. – London: Kogan Page Ltd., 2008.
4. Knowles M. The adult Learner: A Neglected Species. – Houston, Texas: Gulf Publishing Company, 1973.
5. Swan M. A Critical Look at the Communicative Approach (2) // ELT Journal. – 1985. – No. 39(2). – P. 76–87.
6. Mandel S. Effective Presentation Skills. A practical Guide to Better Speaking. – Fredericton, NB: Crisp Publications, 1995.
7. Weissman J. The Power Presenter. Technique, Style and Strategy from America's Top Speaking Coach. – Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2009.
8. Itin C.M. Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st Century // The Journal of Experiential Education. – 1999. – No. 22(2). – P. 91–98.
9. Gutiérrez-Martínez O., Carmen Luciano Soriano M., Valdivia-Salas S. Change of Self-Efficacy Verbalisations and Derivations of Functions // Psichothema. – 2005. – Vol. 17., no. 4. – P. 614–619.

Получено 20.03.2013

**Г. Величкова**

## **МОДЕЛЬ КУРСА ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ УСТНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ**

Рассматривается модель курса, разработанного для изучающих английский язык как иностранный и направленного на формирование умений устной презентации. В представленном курсе реализован принцип лично-ориентированного подхода к обучению. В основе курса лежит идея сочетания таких этапов работы, как поиск и обобщение необходимой информации, собственно презентация перед студенческой аудиторией и ее оценка по критериям той организации, в которой предусматривается выступление.

Ключевые слова: *презентация, умения презентации, выступление с презентацией, курс по формированию умений презентации, исследование, выступление, оценивание.*

**D. Zareva**

New Bulgarian University, Sofia

## **RESEARCHING “THE STARS” – THE HOROSCOPE PAGE IN BRITISH AND BULGARIAN WOMEN’S MAGAZINES**

This paper is based on McQuail's definition of “genre” as a type of media product with a set of distinctive features “recognized more or less equally by its producers and consumers. It outlines some of the “basic themes”, the “predictable stock of images” and the “expected structure” found in a corpus of horoscopes published in Bulgarian and British women's magazines [1].

*Keywords: media genre, horoscope pages, women's magazines.*

### **1. The growing salience of the horoscopes in the Bulgarian media**

The genre of the horoscope appearing in the media seems worth researching for a number of reasons. The first reason is the growing salience of astrology and its practices within the context of the Bulgarian culture. A quick search in the Bulgarian National Library catalogue reveals that 615 materials on astrology and 244 on horoscopes are available to the users at the moment of writing [2, 3]. The public interest in abnormal and supernatural phenomena in this country seems considerable, as well as the demand for alternative ways of approaching and accounting for one's individuality or inclinations. One of the online bookstores in Bulgaria [4] offers a total of 1880 items of esoteric literature, while another specializing in selling esoteric books mentions more than ten publishing houses in Bulgaria which publish this type of literature [5].

The Bulgarian mass media are also fast to respond to this demand. There are a number of specialized newspapers and magazines (e.g. Phenomen, Psycho+, Oracle, Horoscope that address issues of astrology, numerology, palmistry, and occults. There are also yearly books offering day-by-day predictions for each sign from the zodiac. In addition, the majority of the general interest magazines and daily newspapers never fail to include a horoscope page. Within the last few years there has been a growing tendency of printed media going online, which in turn widens and changes the profile of potential horoscope readers (e.g. Trud, 24 chasa, Sega, etc.).

The electronic media also have their share in popularizing those issues and especially the horoscope. The majority of privately owned radio-stations and TV channels broadcast daily or weekly horoscopes for their audiences. (e.g. bTV, NOVA, TV 7, etc.).

## **2. The horoscope pages worldwide**

Horoscopes are popular not only in Bulgaria. One of the most popular search engines Google yields about 140 000 000 results at the hit of the key word “horoscope” and the majority of them link to sites offering tailored predictions about the future. What is more, mobile producers and operators offer “horoscope applications” or horoscope services for their customers, e.g. horoscope apps for i-phones, smart phones, etc. Variations of horoscope applications are also available in most of the popular social networks like Facebook and Twitter.

## **3. Brief literature overview**

The main research questions worth considering are: why the horoscope is so much “loved” by the contemporary media both in Bulgaria and worldwide, what meanings are assigned to this genre, if and how its content and structure depend on the author or on the media policy or the culture within it is being produced.

There is some research that throws light on the nature of horoscopes [6, 7], on the horoscope production practices and their consumption [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15]. However, the nature of these resources (astrologers’ websites, students’ research projects, media publications, etc.) does not always presuppose thorough academic analysis of the horoscope as a genre. Hence further insights are needed to establish a clear picture of the elements that constitute this particular media genre.

Various aspects of media genres have been extensively discussed both by linguists and cultural studies scholars [16, 17,18,19,20,21,1, 22, 23, 24, 25]. Some of these are discussed in more detail with regard to the stars pages in women’s magazines later in this article.

Women’s magazines in their own right have also been subject of extensive academic analyses [26,27,28,29]. However, the horoscope seems to have escaped researchers’ attention. That fact has reinforced my decision to start this academic research. Added to these are my personal interest in astrology and the complicated methods it makes use of to forecast individuals’ future as well as my habit to have a glimpse at the horoscope page or site on a daily basis.

## **4. The horoscope as a genre**

### **4.1. The horoscope in astrology**

In astrology the term “horoscope” is one of the main concepts and it refers to the schematic map (the Chart) of the planets’ position at a specific moment in time (usually but not necessarily the moment of a person’s birth). Each Chart is unique, as is its interpretation by the astrologer. In other words, the practice of casting, reading and interpreting a horoscope is an act of communication between a restricted number of participants. However, this purely astrological approach to the horoscope is not a central issue in this study. Rather, I intend to focus on the media

aspects of the horoscope since some of them seem to be central even for astrologers themselves. Annabel Burton (a recognised professional astrologer) for example directly addresses the media on her web page with what sounds as a well-formulated business proposition: “Benefits of this Popular Content - It is well known in publishing, no matter if you believe or you do not, Astrology & Horoscopes are what your readers, listeners & viewers want. By adding our Horoscope content you will provide a reason for people to read your publication or come to your site on a regular basis.” [10]

#### 4.2. The horoscope as media genre

Media Studies sees “the horoscope” as one of the many types of media text and discourse genres. There is as yet no agreement among sociologists, linguists, Culture and Media Studies researchers with regard to a unified definition of such complex concepts as “text” and “discourse” [16, 30, 19, 20, 1]. As a matter of fact, the two terms can be virtually interchangeable within certain contexts. Still, for the sake of clarity, I use “text” and “discourse” to refer to different aspects of the horoscope as a media product. Given that the examples I will discuss in the following chapters appeared in magazines and newspapers (some of which online), I can claim that “the horoscope” in this case is a media text, which in Garret and Bell’s terms is “the outward manifestation of a communicative event” [16, p. 3], and in which “different semiotic threads relate to each other in different ways” [20, p. 48]. In other words, the horoscope is the final media product offered to the audience. It may comprise textual, linguistic and non-linguistic devices, which put together, shape it as a specific and easily recognizable genre.

Equally, “the horoscope” is an example of media discourse and as such is informative of “the ways in which the texts are produced by media workers in media institutions and of the ways in which the texts are received by audiences” [19, p. 16].

This approach to the horoscope accounts for the technological and the ideological means the media make use of in order to address, as well as to cultivate certain needs in their audiences. Moreover, it allows the audiences’ participation in the process of negotiating the meaning of the text produced by the media to be taken into consideration. The continuous negotiation of meaning is particularly the case with the horoscope. Its fairly vague and general formulation requires from the reader to relate the text to the specific circumstances of her personal background and experience.

Regardless of which aspect (text or discourse) we choose to approach the horoscope, the fact that it is easy to distinguish from other texts and discourses within the particular medium, allows for its categorization as a genre.

Like any other concept in Media and Cultural Studies “genre” as a term yields a variety of definitions and interpretations. [30, 1, 31, 19]. However, most researchers seem to agree that a “genre” is a type of media product with a set of

distinctive features “recognized more or less equally by its producers (the media) and its consumers (media audiences). It has been established over time and observes familiar conventions; it follows an expected structure of narrative or sequence of action and draws on predictable stock of images and has a repertoire of various basic themes” [1, p. 263].

My preliminary research of the sample of horoscopes in women’s magazines, which is subject to in-depth analysis later on in this paper, reveals that the horoscope pages do share recognizable elements, mainly in terms of layout and text organization. Clearly, ‘the horoscope’ in women’s magazines could be claimed to constitute a media discourse genre in its own right. As such it is not fixed and timeless, so it may vary across cultures or across media and be indicative of the ideological differences in its production.

#### 4.3. The horoscope as a popular culture practice

It has already been pointed out that the horoscope is being popularized by the mass media to a great extent. Some surveys carried out independently of one another within different cultures yield similar results: a comparatively large number of informants, regardless of their age or sex, regularly consult the horoscope page and / or the psychic predictions in the press [32, p. 126]. Others quote the horoscope as one of the main reasons to read the newspaper at all [33, p. 46]. These make the application of a different approach to studying the horoscope relevant here: one from the standpoint of Popular Culture Studies.

Originally, the horoscope in its purely astrological sense used to be characterized by its uniqueness. It was meant to address the individual and shed light on his/ her personality and future. The horoscope as a mass media discourse genre can no longer claim such uniqueness. On the one hand, it aims to address bigger and diverse audiences, e.g. readers of a particular magazine or a website; or female audiences sharing the same sign. On the other hand, it seems to have acquired new functions: giving advice and entertaining instead of predicting and informing about the future. The new transformed nature of the horoscope combines in it itself features of a mass media genre and a popular culture phenomenon. Being a media text, it could also reflect current social trends and processes in the culture of its production and consumption and highlight some of the basic values shared by the members of that culture.

### 5. The corpus

My corpus comprises a total of 421 horoscopes: 171 from British and 250 from Bulgarian sources. 72 are published online, 337 – only in paper editions, 24 appear both on paper and online. The examples cover approximately the same period of time: July – September for years 2000 and 2011. This has been done to reduce the amount of

the external factors affecting the final research outcomes and to trace any change of recurrent patterns (visuals, topics, vocabulary use, etc.) the two sets of horoscopes yield across time. Other selection criteria applied to the media are:

- country of origin: Bulgaria and Britain;
- similar readership profile & circulation in both cultures;
- formal correspondence: equal number of weekly and monthly editions in both cultures; equal number of paper and online editions of magazines;
- available mission statements and slogans as an alternative source of information about magazines' policies and target audiences;
- similar content in both sets;
- price, when official information about distribution and circulation is not publicly available ;
- availability on the market, when magazines published in 2000 were not in circulation in 2011;
- availability online.

## **6. The research methods**

The two main research methods employed in this study are Content and Critical Discourse Analysis (CDA) [18, 34]. The former is used to identify the significance each publication assigns to the horoscope. The latter, CDA, allows exploring “the linguistic features and organization of concrete instances of discourse” [34, p. 449]: e.g. recurrent patterns in vocabulary use, typical grammar structures, cohesion and text structure. It also allows looking at the horoscope as discourse that is produced, circulated, distributed and consumed in society, i.e. analysing it within a broader framework of a particular context. This aspect of CDA is particularly important as this study aims to compare horoscopes produced and consumed in two different cultures. Finally, CDA helps analyse discourse-as-social-practice and account for some ideological processes taking place during the production and consumption of this mass media genre. Thus values represented in the horoscopes can be elicited and the methods employed for their further projection to implied audiences discussed.

## **7. The outcomes**

The detailed analysis of both sets of my corpus revealed the following constitutive features of the horoscope as a media genre:

- Horoscopes constitute a regular rubric in all the magazines from the sample. They are usually signposted in the content page under headings such as “in every issue”, “regulars”, etc. and occupy the last pages of the medium.
- The layout may vary across magazines and years of publication but the rubric is made distinctive and is easy to recognize. Among the most widely employed visual means are: use of different typeface, font and color for headings,

subheadings and advertised telephone lines; use of graphic images of the horoscope signs, photos, grids for each separate entry, etc.

– Size may vary as well, the most common number of words being 50–150 words.

– Linguistic means range from astrological jargon, abstract vocabulary, personality adjectives to concrete nouns and action verbs usually depending on the personal style of the horoscope writer and the policy of the magazine.

– Among the most common grammatical items found in both cultures are present and future forms of the verbs, if-clauses, passive voice, modal verbs, and imperative verb forms.

– The most commonly discussed topics are: love, relationships, friendship, marriage, family, health, work; luck, self-control, self-reflection, self-development), spending money, going out, parties and clubbing, fine food and drinks, change and SEX. The specific choice seems to depend to the target audiences age and socio-economic group.

– Some of the qualities represented and promoted are: taking the initiative in any sphere of life, self-reliance; keeping fit; taking care of appearance; straightforwardness; imagination; honesty.

– Functions the horoscopes aim to fulfill are: flattering the reader, giving advice, warning, reproaching, as well as giving some predictions about possible future events.

## References

1. MacQuail D. Mass Communication Theory. An Introduction. – 3<sup>rd</sup> ed. – London: Sage, 1994.

2. Национална библиотека. Ключова дума: Астрология [Online resource]. – URL: <http://www.bg.cobiss.net/scripts/cobiss?id=0845453165911660> (accessed 19.02.2013).

3. Национална библиотека. Ключова дума: хороскоп [Online resource]. – URL: <http://www.bg.cobiss.net/scripts/cobiss?id=0854082257398380> (accessed 19.02.2013).

4. Онлайн книжарница mobilis.bg. Категория: Езотерична литература [Online resource]. – URL: <http://www.mobilis.bg/articles/index/category:94> (accessed 19.02.2013).

5. Езотерична книжарница Нова Епоха (2012) хороскоп [Online resource]. – URL: <http://www.novaepoha.com/bg/about-us/> (accessed 19.02.2013).

6. Fitzpatrick M. Horoscopes and the media [Online resource]. – URL: <http://www.fims.uwo.ca/newmedia/newmedia2002/horoscope/media.html> (accessed 19.02.2013).



7. Алексеев В. Звезды не лгут? Астрология: научный и богословский анализ. – Новосибирск: Посох, 2010.
8. Апостолов А. Ползата от личния хороскоп [Online resource]. – URL: <http://www.superastro.net> (accessed 19.02.2013).
9. Апостолов А. Вулгарната астрология [Online resource]. – URL: <http://forum.search.bg/viewtopic.php?t=293> (accessed 19.02.2013).
10. Burton A. Affiliate Monthly [Online resource]. – URL: [http://www.annabelburton.com/affiliate\\_monthly.html](http://www.annabelburton.com/affiliate_monthly.html) (accessed 19.02.2013).
11. Cainer J. The big business of astrology [Online resource]. – URL: <http://www.independent.co.uk/news/media/jonathan-cainer-the-big-business-of-astrology-512280.html> (accessed 19.02.2013).
12. How a Daily Horoscope is Created [Online resource]. – URL: <http://www.daily-horoscopes.org/creation/> (accessed 19.02.2013).
13. Hunt A. Why do Horoscopes Have So Many Twitter Followers? [Online resource]. – URL: [http://www.mediabistro.com/alltwitter/why-do-horoscopes-have-so-many-twitter-followers\\_b1975](http://www.mediabistro.com/alltwitter/why-do-horoscopes-have-so-many-twitter-followers_b1975) (accessed 19.02.2013).
14. Иванов Д. Писмо от „България” 1. Циганката [Online resource]. – URL: <http://www.segabg.com/online/new/articlenew.asp?sid=2010092200040001101> (accessed 19.02.2013).
15. MyMedia Group [Online resource]. – URL: <http://mymedia.bg/bg/portfolio> (accessed 19.02.2013).
16. Bell A., Garret P. Approaches to Media Discourse. – O: Blackwell Publishers, 1998.
17. Burton G. More than Meets the Eye. An Introduction to Media Studies. – L, NY, M, A: Edward Arnold, 1990.
18. Researching Communications. A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis / D. Deacon [et al.]. – L, S, A: Arnold, 1999.
19. Fairclough N. Media Discourse. – L, NY, S & A: Edward Arnold, 1995.
20. Graddol D., Boyd-Barret O. Media Texts: Authors and Readers. – C: Multilingual Matters & The Open University, 1994.
21. Kress G., Van Leeuwen T. Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout // Approaches to Media Discourse. – O: Blackwell Publishers, 1998. – P. 186–219.
22. McQuail D., Golding P., de Bens E. Communication Theory & Research. An EJC Anthology. – L, N: SAGE Publications, 2005.
23. Radway J. Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature. – CH: University of North Carolina Press, 1984.
24. Taylor L., Willis A. Media Studies. Texts, Institutions and Audiences. – O: Blackwell Publishers, 1999.
25. Van Dijk T. Discourse and Communication. New Approaches to the Analysis of Mass Media Discourse and Communication. – B, NY: Walter de Gruyter, 1985.

26. Hermes J. Reading Women's Magazines: An Analysis of Everyday Media Use. – C&O: Polity Press in association with Blackwell, 1995.
27. Winship J. Inside Women's Magazines. – L&Y: Pandora Press (Routledge and Kegan Paul), 1987.
28. Winship J. The Impossibility of *Best*. Enterprise meets domesticity in the practical women's magazines of the 1980s // Come On Down? Popular Media Culture in Post. – War Britain, L&NY: Routledge, 1992. – P. 82–115.
29. Machin D., Thornborrow J. Branding and discourse: the case of Cosmopolitan // Discourse & Society. – 2003. – Vol 14(4). – P. 453–471.
30. Fiske J. Introduction to Communication Studies. – 2nd ed. – L&NY: Routledge, 1990.
31. Imagining Women. Cultural Representations and Gender / F. Bonner [et al]. – C: Polity Press & The Open University, 1992.
32. Neuman R. The Future of the Mass Audience. – C: CUP, 1991.
33. Стоянов К. Общественте промени (1989–1996) и вестникарският език. – C: The International Sociolinguistics Society, 1999.
34. Blommaert J. Bulcaen, Critical Discourse Analysis // Annual Review of Anthropology. – 2000. – Vol. 29. – P. 447–466.

Получено 20.03.2013

**Д. Зарева**

**ИЗУЧЕНИЕ «ЗВЕЗД»:  
ГОРОСКОПЫ В ЖЕНСКИХ БРИТАНСКИХ  
И БОЛГАРСКИХ ЖУРНАЛАХ**

В данной статье принимается трактовка «жанра», предложенная Д. Мак-Квэйлом, согласно которой жанр является разновидностью медиа-продукта с набором отличительных черт, «более или менее одинаково осознаваемых как продуцентами, так и реципиентами». Излагаются некоторые «основные темы», «предсказуемый набор образов» и «ожидаемая структура», типичные для корпусов гороскопов, опубликованных в болгарских и английских журналах для женщин.

Ключевые слова: *медиа-жанр, раздел «гороскоп», журнал для женщин.*

**СОДЕРЖАНИЕ**  
**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ**  
**В РАЗВИТИИ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ БОЛГАРИИ И РОССИИ**

*Левин А.Х.*  
ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА В БОЛГАРИИ..... 3

*Кушникова Л.В.*  
ПЕРЕВОДОВЕДЧЕСКИЙ ДИСКУРС В РОССИИ:  
ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ..... 10

**МАТЕРИАЛЫ ПЕРВОГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО**  
**БОЛГАРО-РОССИЙСКОГО СЕМИНАРА «ПОДГОТОВКА**  
**ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КАДРОВ XXI ВЕКА»**

*Аликина Е.В.*  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ  
СЕМАНТОГРАФИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ ..... 17

*Асратян З.Д.*  
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА..... 23

*Афанасьева И.Ю., Извольская И.В.*  
МОДЕЛЬ К. ЮНГА И СОВРЕМЕННЫЕ СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ..... 27

*Дуброва Ю.Ю.*  
СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА  
МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ В ВОЕННОМ  
ДИСКУРСЕ..... 38

*Занина Е.Л.*  
ОБ УЧЕТЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ  
ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ  
НАУЧНОМУ ОБЩЕНИЮ ..... 45

<i>Кузнецова М.Н., Шиланкова М.П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР МЕЖКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА .....	54
<i>Лукошус О.Г.</i> О СЕМАНТИКЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО <i>НАСТОЯЩИЙ</i> .....	65
<i>Лягушкина Н.В.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ .....	71
<i>Муравская И.А.</i> ВЕСТЕРНИЗАЦИЯ СОЗНАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ ЛЕКСЕМ) ....	79
<i>Наймушин Б.А.</i> О РОЛИ И МЕСТЕ ПЕРЕВОДА С ЛИСТА В ПОДГОТОВКЕ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА .....	86
<i>Панарина Н.С.</i> ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ КАК КУЛЬТУРНО ЗНАЧИМАЯ КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ .....	94
<i>Поршнева Е.Р., Панова А.Н.</i> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИМИТАЦИОННО-ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ .....	101
<i>Серова Т.С.</i> ДИАЛОГ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ .....	109
<i>Смирнова Е.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА .....	114
<i>Сулейманова О.А.</i> ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО «КОНФЛИКТА»: ИСТОКИ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ .....	118

<i>Филипова Д.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В ФАНТАСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С. ЛУКЪЯНЕНКО) .....	132
<i>Чакырова Ю.И.</i> ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЕ В ТРАНСЛАТОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ .....	137
<i>Шайхутдинова А.М.</i> АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ В РОМАНЕ М. ФРЕЙНА «ОДЕРЖИМЫЙ» .....	145
<i>Kunilovskaya M.A., Morgoun N.L.</i> GAINS AND PITFALLS OF SENTENCE-SPLITTING IN TRANSLATION.....	152
<i>Ovcharova B.</i> FORMAL PROPERTIES OF PREPOSING IN ENGLISH .....	167
<i>Spasova V.L.</i> CORPUS-BASED STATISTICS ON THE OCCURRENCES OF ALTERNATIVE INTERROGATIVE STRUCTURES IN ENGLISH AND BULGARIAN.....	173
<i>Vankova I.</i> THREE ROLES OF TRANSLATORS IN CHILDREN'S LITERATURE .....	182
<i>Velichkova G.</i> A COURSE MODEL FOR DEVELOPING ORAL PRESENTATION SKILLS FOR ADVANCED LEVEL LEARNERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.....	187
<i>Zareva D.</i> RESEARCHING "THE STARS" – THE HOROSCOPE PAGE IN BRITISH AND BULGARIAN WOMEN'S MAGAZINES.....	195

## CONTENTS

<i>Levi A.Kh.</i> THEORY OF TRANSLATION IN BULGARIA .....	3
<i>Kushnina L.V.</i> TRANSLATION AND INTERPRETATION STUDIES DISCOURSE IN RUSSIA: TRADITIONS AND CONTEMPORANEITY .....	10
<i>Alikina E.V.</i> PEDAGOGIC POTENTIAL OF INTERPRETING SEMANTOGRAPHY IN TEACHING INTERPRETERS .....	17
<i>Asratyan Z.D.</i> LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC ASPECTS OF POLITICAL POWER .....	23
<i>Afanasieva I.Yu., Izvol'skaya I.V.</i> C. JUNG'S MODEL AND THE MODERN TEACHING STYLES.....	27
<i>Doubrova Yu.Yu.</i> MULTI-WORD TERMS IN MILITARY DISCOURSE.....	38
<i>Zanina E.L.</i> CONSIDERING THE NATIONAL COMPONENT OF LINGUISTIC PERSONALITY IN TEACHING WRITTEN SCIENTIFIC COMMUNICATION IN ENGLISH.....	45
<i>Kuznetsova M.N., Shilankova M.P.</i> THE USE OF THE CROSS-CULTURAL ORIENTED ROLE PLAYS TO DEVELOP CROSS-CULTURAL SKILLS OF THE STUDENTS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES.....	54
<i>Lukoshus O.G.</i> ON SEMANTICS OF THE RUSSIAN ADJECTIVE NASTOYASCHY (TRUE).....	65

<i>Lyagushkina N.V.</i> RELYING ON CROSS-CULTURAL DIALOGUE TO FORM AND TEST LINGUISTS' AND TRANSLATORS' PROFESSIONAL COMPETENCE .....	71
<i>Muravksaya I.A.</i> WESTERNIZATION OF MIND AS THE EFFECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION (LOAN WORDS STUDY) .....	79
<i>Naimushin B.A.</i> ON THE ROLE OF SIGHT TRANSLATION IN INTERPRETER TRAINING .....	86
<i>Panarina N.S.</i> PRECEDENT TEXT AS A CULTURALLY SIGNIFICANT COGNITIVE MODEL .....	94
<i>Porshneva E.R., Panova A.N.</i> BUSINESS SIMULATION GAME METHODOLOGY IN TEACHING TRANSLATION SKILLS.....	101
<i>Serova T.S.</i> DIALOGUE BETWEEN LANGUAGES AND CULTURES IN TRAINING PROFESSIONAL TRANSLATORS AND INTERPRETERS .....	109
<i>Smirnova E.S.</i> NON-VERBAL ASPECTS OF INTERPRETERS' PROFESSIONAL TRAINING .....	114
<i>Suleymanova O.A.</i> POTENTIAL CROSS-CULTURAL CONFLICT: ITS ORIGIN AND RESOLUTION .....	118
<i>Filipova D.</i> ON CERTAIN ASPECTS OF TRANSLATION OF AUTHOR'S NEOLOGISMS IN FICTION (BASED ON NOVELS BY S. LUKIANENKO) .....	132

<i>Chakyrova Yu.I.</i> POST-EDITING IN THE TRANSLATION STUDIES PARADIGM.....	137
<i>Shaikhutdinova A.M.</i> THE ANALYSIS OF TRANSLATING STRATEGIES IN THE NOVEL 'HEADLONG' BY M. FRAYN .....	145
<i>Куниловская М.А., Моргун Н.Л.</i> О ПОЛЬЗЕ И ВРЕДЕ ФРАЗОВОГО ЧЛЕНЕНИЯ ПРИ ПИСЬМЕННОМ ПЕРЕВОДЕ .....	152
<i>Овчарова Б.</i> ФОРМАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА ПРЕПОЗИЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....	167
<i>Сласова В.Л.</i> СТАТИСТИКА РАСПРОСТРАНЕННОСТИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ И БОЛГАРСКОМ ЯЗЫКАХ, ПОЛУЧЕННАЯ НА ОСНОВЕ КОРПУСА ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ .....	173
<i>Ванкова И.</i> ТРИ РОЛИ ПЕРЕВОДЧИКА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	182
<i>Величкова Г.</i> МОДЕЛЬ КУРСА ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ УСТНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ .....	187
<i>Зарева Д.</i> ИЗУЧЕНИЕ «ЗВЕЗД» – РАЗДЕЛ «ГОРОСКОП» В ЖЕНСКИХ ЖУРНАЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И БОЛГАРИИ .....	195



Научное издание

ВЕСТНИК ПНИПУ

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

№ 8 (50)

Редактор и корректор *Е.И. Хазанжи*

---

Подписано в печать 23.12.13. Формат 70×100/16.  
Усл. печ. л. 16,93. Тираж 100. Заказ № 271/2013.

---

Издательство  
Пермского национального исследовательского  
политехнического университета.  
Адрес: 614990, г. Пермь, Комсомольский пр., 29, к. 113.  
Тел. (342) 219-80-33.