

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,  
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

НАУКОВИЙ ВІСНИК  
МІЖНАРОДНОГО  
ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія:  
Філологія

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 5

Одеса  
2012

Серію засновано у 2010 р.  
**Засновник** — Міжнародний гуманітарний університет

*Друкується за рішенням Вченої ради Міжнародного гуманітарного університету  
протокол № 3 від 27.11.2012 р.*

**Видавнича рада:**

**С. В. Ківалов**, д-р юрид. наук, проф., акад. АПН і НАПрН України — голова Ради;  
**М. П. Коваленко**, д-р фіз.-мат. наук, проф. — заступник голови Ради; **А. Ф. Крижановський**,  
д-р юрид. наук, проф. — заступник голови Ради; **С. А. Андронаті**, акад. НАН України;  
**В. Д. Берназ**, д-р юрид. наук, проф.; **О. М. Головченко**, д-р екон. наук, проф.;  
**Д. А. Зайцев**, д-р техн. наук, проф.; **В. М. Запорожан**, акад. АМН України;  
**М. З. Згуровський**, акад. НАН України; **О. О. Костусев**, д-р екон. наук, проф.; **В. А. Кухаренко**,  
д-р філол. наук, проф.; **О. М. Образцова**, док. філол. наук, проф.; **Г. П. Пекліна**, д-р мед.  
наук, проф.; **О. В. Токарев**, засл. діяч мистецтв України; **В. О. Туляков**, д-р юрид. наук, проф.

**Відповідальний редактор серії** — д-р. філол. наук, проф. **О. М. Образцова**  
**Відповідальний секретар серії** — канд. філол. наук, доц. **Л. І. Морошану (Демьянова)**

**Редакційна колегія серії «Філології»:**

**Н. В. Бардіна**, д-р філол. наук, проф.; **Ш. Р. Басиров**, д-р філол. наук, проф.;  
**О. А. Жаборюк**, д-р філол. наук, проф.; **К. Б. Зайцева**, канд. філол. наук, доц.; **М. І. Зубов**,  
д-р філол. наук, проф.; **Л. Казаку**, канд. філол. наук; **В. Д. Каліущенко**, д-р філол. наук, проф.;  
**Т. М. Корольова**, д-р філол. наук, проф.; **В. А. Кухаренко**, д-р філол. наук, проф.;  
**В. Я. Мізецька**, д-р філол. наук, проф.; **Л. І. Морошану (Демьянова)**, канд. філол. наук, доц.;  
**О. М. Образцова**, д-р. філол. наук, проф.; **Н. В. Петлюченко**, д-р. філол. наук, проф.;  
**Т. П. Сазикіна**, канд. філол. наук, доц.; **І. В. Ступак**, д-р. філол. наук, проф.; **И. Г. Таранець**,  
д-р філол. наук, проф.

**Науковий** вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: філологія : зб. наук. праць.  
— Одеса : Фенікс, 2012. — Вип. №5. — 74 с.

*Повне або часткове передрукування матеріалів, виданих у журналі  
«Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету», допускається лише з письмового дозволу редакції.  
При передрукуванні матеріалів посилання на  
«Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету» обов'язкове.*

*Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 16819-5491Р від 01.06.2010*

Адреса редакції:  
Міжнародний гуманітарний університет, офіс 202,  
вул. Фонтанська дорога 33, м. Одеса, 65009, Україна,  
тел. (048) 719-88-48, факс (048) 715-38-28, e-mail: mgu@ukr.net

© Науковий вісник Міжнародний гуманітарний університет.  
Серія: «Філологія», 2012  
© Міжнародний гуманітарний університет, 2012

---

# МОВОЗНАВСТВО

---

## CONTACTE LINGVISTICE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

**Summary.** The article deals with the full range of the concepts relating to the language contact in the Republic of Moldova. It presents the comparative analysis of the history of the language contact during the different periods - pre-war and Soviet one. Different points of view concerning these issues have been given in the article.

**Keywords:** bilingualism, multilingualism, ethno-linguistic contacts.

Ca disciplină, sociolingvistica, permite studierea limbii prin metode combinate ce sunt specifice atât sociologiei, cât și lingvisticii, deoarece limba nu poate fi studiată decât într-un context social. Acest lucru poate fi realizat prin trei direcții principale de cercetare:

- La nivelul vorbirii – analiza comportamentului lingvistic al individului în comunitatea socială;
- La nivelul comunității lingvistice – studierea unor fenomene care apar în urma contactului lingvistic: bilingvism, diglosie, apariția unor limbi hibride etc.
- La nivelul sistemelor lingvistice ca sisteme semiotice ale procesului de comunicare [4, 35-39].

În studierea limbilor, un aspect foarte important este cel al diversității acestora, diferențele lingvistice fiind vizibile de la o țară la alta și, desigur, de la o regiune la alta. De exemplu, în antichitate, grecii îi numeau pe oamenii care vorbeau o altă limbă decât greaca, barbaros, adică oameni care bolborosesc.

Limbile se deosebesc între ele prin sistemul fonetic propriu, prin lexic, prin gramatică și datorită propriilor legi interne după care se conduc. Fiecare limbă are capacitatea de a modifica într-un mod particular materialul genetic pe care l-a moștenit din limba-bază. Odată cu trasarea frontierelor geografice, diferențierea lingvistică a scăzut în intensitate. Datorită factorilor istorici, economici și demografici, limbile evoluează diferit, chiar și cele care provin din aceeași familie. Specificul național se materializează în interiorul limbii printr-un ansamblu de sensuri lexicale și gramaticale pe care și le acordă. Acest specific național este condiționat de forța creatoare a limbajului, dar și de intervenția imaginărilor lingvistice. Cel mai mult, limbile se deosebesc între ele prin sistemul fonetic propriu și unic. Din perspectivă diacronică, se observă diferențe de la o epocă la alta și de la o perioadă la alta în interiorul aceleiași limbi. Analiza diacronică a limbilor oferă răspunsul întrebării: cum se schimbă limbile? Din această perspectivă, limba trebuie percepută nu doar ca sistem, ci și ca fapt social.

În ultimii 50 de ani, cercetările sociolingvistice despre plurilingvism s-au axat asupra contactelor lingvistice. Din această perspectivă, cercetarea noastră pornește de la ideea că **fenomenul contactului lingvistic se realizează între indivizi și între comunități lingvistice și nu între limbi, într-un sens abstract.** Datorită faptului că majoritatea populației lumii este plurilingvă, pornim de la ideea că bilingvismul / plurilingvismul este un fenomen normal al societății și nicidecum o abatere de la normă sau o excepție.

Interesul pentru fenomenele de bilingvism, diglosie, contacte și conflicte lingvistice poate fi atribuit studiilor realizate de cercetători în diferite domenii precum: sociologia limbii (J. Fishman), sociolingvistică (Labov), etnografie (Gumperz), psihologie socială (Lambert, Giles), eco-lingvistică (Haugen, Mackey) și altor discipline conexe [2, 159]. Un aport deosebit în acest sens îl au studiile asupra minorităților unde bilingvismul / plurilingvismul a fost considerat întotdeauna un element central. În afară de diferențele în funcție de rasă, sex, religie și clasă socială, grupurile minoritare generează un interes deosebit în ceea ce privește limbile pe care le vorbesc, evoluția lor și relațiile pe care le stabilesc cu celelalte limbi cu care intră în contact.

Domeniul contactelor lingvistice face obiectul abordării interdisciplinare a studierii fenomenului de bilingvism / plurilingvism care ține cont de limbă, locutor și mediul lingvistic.

Aceste elemente principale se referă la fonologia, sintaxa, lexicul, stilistica și pragmatica limbii. O importanță deosebită au și elemente lingvistice externe precum comunitățile lingvistice, frontierele lingvistice și migrarea, despre care am vorbit deja în capitolele anterioare. În acest context, se impune distincția dintre comunitățile lingvistice: indigenii (localnicii) și aolingvii (minoritățile).

Factorii enumerați mai sus joacă un rol important în producerea schimbărilor sociale din interiorul unor comunități lingvistice. Totodată, menționăm că structura grupurilor sociale are o importanță crucială pentru vorbitor. Alături de factorii tradiționali precum religia, politica și cultura, care au jucat dintotdeauna un rol important, nu putem trece cu vederea factori recent apăruiți precum tehnologia, industrializarea, dar mai ales mijloacele de informare în masă, informatizarea, publicitatea.

În domeniul educației și culturii, școala ocupă un loc particular, fiind expusă mereu unor noi forme și modele de învățământ bilingv / plurilingv. În funcție de țară / regiune, învățământul bilingv poate limita și compromite drepturile indivizilor de a studia și de a utiliza limba

maternă, acest lucru depinzând, în general, de politica și planificarea lingvistică adoptată de țara respectivă. Există numeroasă situații în care grupurile defavorizate trebuie să se supună unor programe de învățământ bilingv, cu un puternic caracter asimilaționist. De exemplu, în regiunea separatistă Transnistria, unde trăiește o importantă comunitate de ucraineni și ruși, populația de origine română, deși majoritară din punct de vedere numeric, este supusă în permanență unui proces de epurare lingvistică, dreptul la educație în limba maternă fiind restricționat. Dacă nu vor fi luate măsuri drastice în acest sens, mai devreme sau mai târziu, românii vor fi asimilați din punct de vedere etnic și lingvistic. Există, desigur, și situații ieșite din tiparele generale, un exemplu relevant fiind situația minorităților din Republica Moldova care beneficiază de învățământ în limba maternă și în limba rusă, dar care nu acceptă limba oficială.

Studierea proceselor lingvistice care țin de contactul dintre limbi trebuie realizată atât din perspectivă diacronică, dar și sincronică, ambele abordări fiind necesare în vederea unei interpretări concludente și corecte. Aici ne referim, în special, la procese precum schimbările lingvistice, împrumuturile, interferențele și amestecul limbilor, dar și supraviețuirea, menținerea și „moartea” limbilor, alternanța codurilor lingvistice, pidginizarea și creolizarea limbilor. Studiul limbilor aflate în contact include numeroase fenomene lingvistice precum: hibridizarea, împrumutul, calcul lingvistic, alternanța limbilor, interferența etc.

William Mackey subliniază în lucrarea sa *Bilinguisme et contact des langues* că numărul mare de limbi vorbite pe glob a determinat apariția unei „centralizări”, doar o parte din acestea fiind limbi puternice, mari, care le domină pe celelalte. Un rol hotărâtor în acest sens îl deține numărul de indivizi care vorbesc aceste limbi, dar și pârghiile economice de care beneficiază și prestigiul pe care l-au căpătat de-a lungul timpului. William Mackey afirmă că „... toutes les langues ne possèdent pas la même force d'attraction pour les autres langues. La puissance linguistique est une question qui concerne non seulement les pays officiellement bilingues, mais également les pays en voie de développement.” [6, 201].

Majoritatea sociolingviștilor (Boyer, Calvet, Mackey, Haugen, Weinreich etc.) care au elaborat studii despre contactele lingvistice, sunt de părerea că în orice stat în care sunt utilizate două sau mai multe limbi, contactul lingvistic generează întotdeauna conflicte lingvistice (mai mult sau mai puțin vizibile și / sau violente) deoarece nici una dintre ele nu deține toate funcțiile sociale care pot fi atribuite unei limbi [2]. Această confruntare dintre două sisteme lingvistice se finalizează cu dispariția uneia dintre limbile aflate în conflict.

Schimbările comportamentului lingvistic trebuie analizate din perspectiva modificărilor sociale, insistând asupra originii factorilor care au generat aceste transformări. Atunci când aducem în discuție concepte precum limbă

dominantă și limbă dominată, vorbim, în realitate, de comunitate lingvistică dominantă și comunitate lingvistică dominată (nu neapărat ca număr de indivizi). Datorită faptului că orice limbă nu există din punct de vedere social decât atunci când este utilizată de vorbitori, comunitatea devine punctul de plecare în analizarea fenomenelor de contact lingvistic și conflict lingvistic. Pe de altă parte, utilizarea adjectivelor dominant și dominat are o mare importanță în evaluarea acestor concepte, indicând că poziția dominantă a unei limbi atrage după sine și puterea politică și economică a comunității care o vorbește.

Atunci când două limbi coabitează într-un spațiu geografic, problemele care apar în această situație țin, în mare parte, de capacitatea limbilor de a acapara cât mai multe funcții sociale importante. Drepturile lingvistice, într-un sens larg, se referă la statutul și utilizarea limbii / limbilor și vizează drepturi recunoscute din punct de vedere juridic, fie ale indivizilor (drepturi individuale), fie ale unor grupuri de indivizi (drepturi colective), fie drepturi acordate limbilor în sine.

În statele în care este impusă o anumită limbă, problema contactelor lingvistice se cristalizează în jurul conceptului de drepturi minoritare. În susținerea drepturilor lingvistice minoritare, identitatea este un argument important. Limba este un constituent al identității umane, ea structurează gândirea, îl diferențiază pe individ de alți locuitori și îl încadrează într-o anumită comunitate. Limba, alături de religie, sex, rasă, este un marcator identitar extrem de important. Adesea, militarea minorităților pentru drepturi lingvistice este o luptă de supraviețuire atât pentru limbă, cât și pentru păstrarea specificului etnic.

În lucrarea sa *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Jean-Louis Calvet consideră că în nici o țară plurilingvă / bilingvă nu există egalitate în ceea ce privește drepturile lingvistice. Acordarea anumitor drepturi lingvistice unor minorități însumează o serie de acțiuni ale statului ca un răspuns la revendicările naționaliste care pot genera adesea conflicte interetnice serioase și pot conduce chiar la secesiune (cum ar fi de exemplu Transnistria, Găgăuzia). Introducerea lor în Constituția țării nu face decât să garanteze dreptul la identitate și egalitatea indivizilor în societate. În Republica Moldova, ambiguitatea Constituției permite utilizarea nestingherită a limbii ruse atât în administrație, cât și în învățământ sau comunicare cotidiană, etnicii ruși păstrând marea majoritate a drepturilor lingvistice obținute încă din perioada sovietică. Datorită acestui fapt, omunitatea rusofonă (ruși, ucraineni, găgăuzi, bulgari) manifestă un refuz fățiș de a studia și utiliza limba română, indiferent dacă vorbim de comunicarea în societate sau în instituțiile de învățământ.

Menținerea monolingvismului (rus) al comunității rusofone, constrânge vorbitorii de limbă română să utilizeze limba rusă în diferite situații de comunicare, determinându-i să renunțe la limba lor maternă.

Adesea, drepturile lingvistice legiferate prin constituție au la bază compromisuri de natură politică. Un exemplu

relevant este cel al Unității Teritoriale Autonome Găgăuzia (UTAG) din cadrul Republicii Moldova. La începutul anilor '90, când Uniunea Sovietică s-a dezintegrat, iar RSS Moldovenească devine statul independent Republica Moldova, pe teritoriul acesteia apar focare de conflicte etnice, cu un puternic substrat identitar și lingvistic.

În acest context, regiunea Transnistria își autoproclamă independența, urmată la scurt timp de Găgăuzia. Deși există diferențe în ceea ce privește apariția celor două entități politice, ambele au anumite trăsături în comun: sunt locuite preponderent de minorități naționale (în Transnistria ucraineni și ruși, iar în UTAG găgăuzii sunt majoritari), comunitățile lingvistice de aici beneficiază de drepturi lingvistice (găgăuzilor acestea le-au fost acordate legal, în Transnistria nu, nefiind recunoscută legal).

În contextul revendicărilor identitare și lingvistice ale românilor basarabeni, comunitatea rusofonă reacționează dur, fiindu-i teamă că va pierde majoritatea drepturilor lingvistice de care a beneficiat în perioada sovietică. Înlocuirea alfabetului chirilic cu cel latin, proclamarea limbii române drept unica limbă națională a Republicii Moldova au generat izbucnirea unor conflicte etnolingvistice. Pentru a evita conflictele armate (deși în Transnistria acestea nu au putut fi evitate în totalitate), guvernul de la Chișinău recunoaște prin Constituție limba moldovenească drept limba oficială a țării, acordând Găgăuziei autonomie teritorială în raionul Comrat. Conform constituției Gagauz-Yeri, trei limbi dețin statut de limbi oficiale: moldovenească, rusa și găgăuză. În realitate, limba moldovenească este extrem de puțin utilizată, iar limba rusă este predominantă în învățământ, în mass-media, în timp ce limba găgăuză este marginalizată, utilizată preponderent în comunicarea cotidiană și relativ în școli.

Un grup lingvistic nu are niște „frontiere” precise în sine. Drepturile de care pot beneficia grupurile trebuie să fie rezonabile și juste; rezonabile atunci când sunt adaptate situației specifice fiecărei minorități (dreptul la existență, la supraviețuire sau la dezvoltare) și juste atunci când aceste drepturi permit fiecărui individ al grupului să participe, în mod egal, la procesul educațional și să beneficieze de „bunuri” sociale elementare.

Epoca modernă este caracterizată de tendința de unificare lingvistică atât la nivel național, cât și la nivel internațional, prin crearea unui vocabular de cuvinte care pot fi utilizate internațional. Acest proces se datorează relațiilor economice, culturale tot mai strânse dintre națiuni.

În primele capitole ale lucrării am abordat detaliat problematica politicilor lingvistice, a bilingvismului și a diglosiei, făcând referiri succinte la fenomenul contactului dintre limbi. În acest capitol vom relua anumite idei cu scopul de a analiza termenii de contact și de conflict lingvistic din Republica Moldova.

În ceea ce privește apariția contactelor lingvistice dintre limba română și limba rusă în Republica Moldova, specificăm faptul că, în perioada țaristă, impunerea unui

bilingvism instituționalizat a avut drept scop acordarea unui statut diferențiat limbii române față de limba rusă. Apariția diglosiei, ca o formă de conflict social, s-a manifestat prin ierarhizarea celor două limbi, româna aflându-se într-o poziție defavorizată. Limba rusă a preluat în această perioadă majoritatea funcțiilor sociale pe care le deține limba oficială, marginalizând și limitând limba română la comunicarea familială și cotidiană. Impunerea limbii ruse în învățământ și administrație favorizează și propagă fenomenele de interferență și bilingvism, influențând evoluția și dinamica limbii române. Sub influența puternică și continuă a limbii ruse, limba autohtonilor începe să preia tot mai multe cuvinte, construcții lexicale din limba rusă. Fonetica limbii române este din ce în ce mai afectată, iar interferențele de ordin semantic și lexical își fac loc cu ușurință în sistemul limbii române.

Desigur, trebuie să menționăm prezența unui număr de cuvinte slave care deja existau în vocabularul limbii române, cuvinte care au fost adoptate de limba română în diferite etape de evoluție. Printre acestea menționăm, în primul rând, elemente de lexic ce fac parte din limbajul religios slav: ceaslov, pravilă, vlădică, danie, odor etc., dar și cuvinte obișnuite precum: grădină, prieten, a iubi, glas, nevoie etc. Deși slavismele au fost înregistrate în limba română din epocile precedente, folosirea lor este limitată la anumite stiluri și registre ale limbii contemporane, multe cuvinte de origine slavă sunt arhaisme, estimându-se că doar 10% din lexicul limbii române moderne este de origine slavă [3].

În perioada sovietică, puterea comunistă continuă aceeași politică lingvistică ce favorizează și încurajează contactele dintre limba rusă și limbile naționale din toate republicile unionale. Pe lângă limbile naționale, diferitele varietăți, dialecte sau limbi regionale sunt puternic influențate de limba rusă. Există în acest sens numeroase exemple: limba găgăuză în RSS Moldovenească, limbile de origine turcică din Kazahstan, Tadjikistan, Uzbekistan, Turkmenistan etc. Deși în această perioadă este continuată, în linii mari, cam aceeași politică lingvistică din perioada țaristă, măsurile ce țin de legislația lingvistică sunt mai subtile, dar cu efecte de durată.

Învățământul din fosta RSS Moldovenească a fost, practic, dominat de limba rusă prin înființarea de clase și grupe mixte (de moldoveni și ruși) la care predarea disciplinelor se realiza, în mare parte, în limba rusă. Totodată, materialele didactice, atât cele pentru pregătirea profesorilor, cât și cele utilizate în școli de elevi / studenți erau predominant în limba rusă. Menționăm faptul că manualele, cărțile din domeniul științific și tehnic erau disponibile numai în limba rusă. În perioada sovietică, bilingvismul rus-român / moldovenesc ia amploare, favorizând contactele dintre cele două limbi. În acest context, considerăm importantă menționarea faptului că înființarea claselor mixte de elevi și studenți a constrâns vorbitorii de limbă română să utilizeze o altă limbă decât limba lor maternă. În timp ce populația autohtonă a devenit,

în mare parte, bilingvă, învățând limba rusă, etnicii ruși au rămas monolingvi. Acest fenomen a fost numit de sociolingviștii români semilingvism, termen propus și preluat de la cercetătorul eston Mati Hint.

În opinia lui H. Kloss, interferența sistemelor lingvistice depinde foarte mult de distanța lingvistică dintre ele [5, 24]. Astfel, două limbi care fac parte din aceeași familie se vor influența reciproc mult mai puternic decât două limbi din familii diferite. Pe parcursul lucrării noastre am atins acest subiect și în capitolul în care am tratat problematica bilingvismului. Cele mai relevante exemple în acest sens fiind situația contactelor dintre limba rusă și limba ucraineană sau între limba rusă și limba bielorusă, cele din urmă fiind puternic afectate de influența continuă și puternică a limbii ruse.

În opinia lui Silviu Berejan, ceea ce a împiedicat și a estompat influența puternică a limbii ruse asupra limbii române a fost rezistența pe care au depus-o vorbitorii celei din urmă, prin conservarea structurii gramaticale, în special a morfologiei: „Oricât de puternică ar fi influența altei limbi și oricâte elemente străine ar încorpora o limbă, aceasta rămâne să fie ea însăși atâta timp, cât își păstrează gramatica” [1, 29].

În ceea ce privește contactele dintre limba română și limba rusă, acestea au fost strânse și intense. Limba rusă s-a aflat întotdeauna pe o poziție dominantă față de limba română, aceasta manifestând un comportament glotofag. Influențele dinspre limba rusă spre limba română sunt întâlnite la toate nivelele limbii. Deși acest fenomen s-a manifestat la un nivel ridicat, nu putem vorbi despre pericolul asimilării limbii române, despre creolizarea sau hibridizarea acesteia în urma contactului cu limba rusă. Influența acesteia a fost estompată de diferențele mari dintre cele două sisteme lingvistice, dar și datorită faptului că fac parte din două familii de limbi diferite, care utilizează alfabet diferite.

### *Bibliografie*

1. Berejan S. Degradarea vorbirii orale într-un stat, în care funcționează paralel două limbi oficiale [Text] / S. Berejan // Akademos. – nr. 4. – Chișinău : ed. Academiei de Științe a Moldovei, 2007.
2. Calvet J.-L. Linguistique et colonialisme: Petit traité de glottophagie / J.-L. Calvet. – Paris : Payot, 1974.
3. Colesnic-Codreanca L. Limba română în Basarabia (1812-1918): studiu sociolingvistic pe baza materialelor de arhivă / L. Colesnic-Codreanca. – Chișinău : ed. Museum, București: Didactică și Pedagogică, 2003.
4. Ionescu-Ruxăndoiu L. Chițoran D. / L. Ionescu-Ruxăndoiu, D. Chițoran. Sociolingvistică. – București : ed. Didactică și Pedagogică, 1975.
5. Kloss H. Types of Multilingual Communities: a Discussion of Ten Variables / H. Kloss. – Bloomington Haga : ed. Lieberman Stanley, 1966.
6. Mackey W. Bilinguisme et contact des langues / W. Mackey. – Paris : ed. Klincksieck, 1976.

**Казаку Л. Мовні контакти в Республіці Молдова. — Стаття.**

**Анотація.** У статті всебічне аналізується коло понять, що стосуються мовного контактування в Республіці Молдова. Проводиться порівняльний аналіз різних періодів історії мовного контактування (довоєнний і радянський періоди). Наводиться аналітичний огляд різних точок зору на дану проблему.

**Ключові слова:** білінгвізм, полілінгвізм, етнолінгвістичні контакти.

**Казаку Л. Языковые контакты в Республике Молдова. — Статья.**

**Аннотация.** В статье всестороннее анализируется круг понятий, касающихся языкового контактирования в Республике Молдова. Проводится сравнительный анализ различных периодов истории языкового контактирования (довоенный и советский периоды). Приводится аналитический обзор различных точек зрения на данную проблему.

**Ключевые слова:** билингвизм, полилингвизм, этно-лингвистические контакты.

*Морошану (Демьянова) Л. И.  
(Одесса)*

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К СЛОВАРЮ ГОВОРА СЕЛА ЛИПОВЕНЬ (СОКОЛИНЦЫ) СУЧАВСКОГО ОКРУГА (РУМЫНИЯ) (I)

**Аннотация.** Впервые публикуются диалектные лексические материалы, записанные в современном русском старообрядческом говоре румынской части Буковины. Описывается тип словаря, структура словарной статьи, характеристика заглавного слова, грамматических помет, толкования слова, иллюстративный материал. Данная публикация представляет собой первую часть словаря (буквы А-Г).

**Ключевые слова:** говоры, старообрядцы, диалектный словарь, Буковина, Румыния.

В условиях современного интенсивного исчезновения русских народных говоров, как материковых, так и островных, создание диалектного словаря актуально и своевременно. Для русских переселенческих говоров в Румынии данный словарь — первый опыт такого рода работы. Специфика переселенческих говоров дает возможность анализа данных лексических единиц не только в семасиологическом плане, но и в плане изучения языковых контактов, взаимодействия на лексическом и словообразовательном уровнях близкородственных языков и языков отдаленного родства.

Материалы словаря могут привлекаться для историко-лингвистических исследований, спецкурсов и спецсеминаров. Словарь имеет немаловажное значение для сопоставительного изучения лексики говоров разных территорий, а также говоров и литературного языка.

Цель данного исследования — представить лексику русского старообрядческого говора, расположенного в отрыве от основного диалектного массива, в иноязычном окружении.

Источником для данной публикации являются записи диалектной речи, сделанные автором во время экспедиции 2012 г.

Данный словарь относится к дифференциальным, так как в нем описывается часть словарного состава изучаемых говоров. По способу подачи материала описываемый словарь является прямым. Словарь содержит лексику говора, входящую в состав русских говоров основного и диалектного массива, а также диалектную локальную лексику, включающую инновации и заимствования из окружающих языков — румынского, украинского и других.

В словаре описываются диалектизмы всех частей речи. В словарь входят как слова, обладающие высокой частотностью, так и находящиеся на периферии словарного состава изучаемых говоров.

Структура словарной статьи. Словарная статья включает заглавное слово, грамматические пометы, толкование значения, иллюстративный материал, паспортизацию.

Заглавное слово воспроизводится средствами практической транскрипции с максимальным приближением к фонематическому составу слова. Акцентологические и фонематические варианты слов приводятся в одной словарной статье (на первое место ставится более частотное). Грамматические и словообразовательные выносятся в самостоятельные статьи. Варианты слов с тождественной семантикой толкуются один раз, к остальным дается ссылка.

Глаголы, противопоставленные друг другу грамматическими формами совершенного и несовершенного видов, даются в одной словарной статье. Глаголы возвратные и невозвратные оформляются отдельными словарными статьями.

Заглавное слово сопровождается грамматическими пометами, принятыми в большинстве толковых словарей русского языка:

- для существительных сообщается родовая принадлежность;
- для прилагательных — родовые формы;
- для остальных слов — только принадлежность к части речи.

После грамматических и стилистических помет следует толкование слова, которое дается с помощью подбора соответствующих идентифицирующих синонимов русского литературного языка или с помощью описания. Словарное толкование при грамматических и словообразовательных вариантах дается один раз, при этом используется ссылка на предыдущее в алфавитной последовательности слово.

Иллюстративный материал приводится с передачей диалектных особенностей: аканья, яканья, смягчения, оглушения и озвончения согласных. Значения многозначного слова иллюстрируются в отдельности. Отсутствие иллюстраций в некоторых словарных статьях объясняется особенностями



сбора исследуемого материала методом анкетирования. При сборе материала использовались наиболее распространенные методы сбора диалектологических данных: непосредственное наблюдение, анкетирование, интервьюирование. Материалы Опросника, по которому проводился сбор материала, частично отражены в публикациях [2, 3, 4].

Исследования, опубликованные автором статьи по теме русских переселенческих говоров в иноязычном окружении, см. в [5].

Село Липовень (Lipoveni) с населением 520 человек расположено в округе Сучавы, на территории румынской части Буковины.

Первое письменное упоминание о поселении относится к 1724 году, когда село Соколинцы было обозначено как первая русская деревня липован (староверов) в Буковине и в Румынии. Основными сферами деятельности жителей является сельское хозяйство, животноводство, деревообработка.

Около 200 лет русские переселенцы контактируют здесь с румынами, украинцами, немцами, цыганами и другими национальностями. Преобладающую часть населения русских сел Буковины составляют потомки крестьян из центральных губерний России. Есть много общего, объединяющего эти поселения как в этнографическом, так и в диалектном отношении. Особенности говоров липован в северной Румынии описываются в работах Ф.И. Кириле, который пишет, в частности, что «языковые характеристики русских-липован восходят к южно-русскому диалекту» [1].

Систематически лексика говора (буквы А-Г) впервые в научной литературе представлена в данной публикации.

А́бор, м. Пар. Кады́ а́бор идёт...

Абы, частица. Лишь бы. Абы́ за дете́й ма́ет грýжу.

Агры́с, м. Крыжовник. Агры́с — крыжо́вник сла́денькый.

Адвока́тка, ж. Неха́й адвока́тка нау́чит. То на́да спыта́ть у како́и-сь адвока́тки.

Ади́ка, союз. То есть. Я была упрёмшая, упрévшая, ади́ка — траспира́та.

Акопері́ш, м. Собу́ и свєрьху акопері́ш.

Акта, ж. Документ. Тре́ба зде́лать а́кту. Ни джа́нгов нема́, ни а́ктов.

Але́, али, союз. 1. Но. Але́ здра́вая чи сла́бенькая? Але́ зимо́й нема́ яи́ц. Але́ как съел ды забы́л, што мал де́лать. Але́ не маю́ пу́лечки. Але́ не плóтят. Але́ спира́л мене́, штоб я ни пе́ла. Але́ 'у нас па́ска спяче́ная. Але́ я гаво́рю па-ру́ски, ана́ атвичай́т па-рамы́нски. Бьёт языко́м, бага́та би́ла мяне́, але́ не заду́рна; заду́рна не би́ла. Кали́сь

и я пе́ла, але́ тапе́р бага́та забы́ла. Але́ умерла́ три́цать два ро́ки. Ма́й де́ся ма́ла, але́ не зна́ю. Он тыргава́л на пля́цү; не зна́ю, шо он де́лал, але́ мал. Саба́ка бальшо́й, але́ 'зде́лали царк бальшо́й, никто́ не зайдёт к яму́. Я ни ду́жа пафтиче́сная, але́ як що захо́чу... Я пасабра́ла укро́пчик, але́ он еше́ не гато́вый. Али́ ма́ла ишо́ аднаво́ хлопчика, бра́тика, умєр ма́ленькый. Али́ у силе́, чи там де стро́ют? Али́ я му́сю ити́ть выкапа́ть барабу́лю, вы ни зго́дни. Э́та хазя́ин мой, али́ не ви́дит. 2. Или. Га́йда! Али́ кажи́ пра́вду. Ны́нчи у це́ркви слу́жат што — вече́рню али́ все́нощну?

Али́. — см. Але́.

Ало́йка, ж. Алоэ. Цвято́к ало́йка.

Америка́н, м. Порода кур. Ну ма́й, ну ма́й, ни уста́нет уже́, як той америка́н.

Америка́нский петушо́к. То же, что америка́н. А то америка́нскый петушо́к.

Анали́зы, мн. Анализы. Асле́п; сын вази́л яво́, анали́зы бра́ли, два́дцать миллио́нов ну́жна.

Анди́лем, анди́лемн, м. Подсолнечное масло. Анди́лем — па-рамы́нски «уле́й». Сво́йские калба́сы, анди́лемн, ма́ла прыжиту́ры. Кил анди́лему.

Аплауда́ть. Аплодировать. Ана́ напе́реди, аплауда́ла мене́.

Апо́сле, предлог. После. Не гарі́т (= печет) апо́сле.

Ар, м. Сотка. А вон, хазя́ин, там 25 а́рив, с кра́ю, але́ у силе́. Де́сять а́рив, ды зача́в купля́ть матери́ал, усє́ сам. Ма́ють пята́дцать а́рив, ды хате́ла прада́ть. Не було́ режистро́ванное то́е поле, ды пакла́в ма́ртурь, ды зараби́л 25 а́рив.

Ара́бия, ж. Саудовская Аравия. Де́ти павы́расли; адна́ до́чка у Ара́бии.

Аре́з, м., аре́за, ж. Рис. Аре́зу тро́шки мо́жеш пакла́сть. Пакла́деш аре́зу — по́сле зарзавату́ э́ту. У борш мо́жеш пакла́сть и барабу́лек, и арезы́, кла́деш делика́ту. Опа́риваеш капу́сту, апари́ш чуть а́рес.

Аре́за, ж. См. арез.

Арки, мн. Пружины. Отако́ ве́тер ве́ел, халад-но́ бы́ла на а́рках (на матра́се) на э́тих.

Бабей́ка, см. бабика́.

Бабий́ка, см. бабика́.

Бабика́, бабей́ка, бабий́ка, ж., ласк. Бабушка. Бабика́ дала́. Гай, ка́жу, хло́пец, иде́м еше́ рас бабику́ пашука́им. Где ты бы́ла (собачке), скажи бабей́ки. Спу́жа'л бабийку́.

Баэ́тик, м., ум.-ласк. Мальчик. Да́й баэ́тику, да́й биберон.

Бала́стра, ж. Булыжник. Кла́ли бала́стру — ка́мни бальши́и.

Ба́лточка, ж., ум.-ласк. Балта. Кады́ до́ждик, то тяке́т ре́чка на ба́лточку.

Балшо́й, ая, ое. Лиси́ца — то балша́я, хвост балшо́й. В выраж.: Больша́я зимá. Бы́ла бальшая зимá,чижо́лая зимá.

Банк, м. Шутка. Ёта банк.  
 Банты, мн. Искусственные цветы для венков. Эти цветочки банты мы кажим.  
 Бануца, ж., ум.-ласк. Денежка. Он паклал там адну франку, адну бануцу.  
 Бапця, в обрац. Бабушка. Ды менé скажут: «бапцю!»  
 Бараболя, см. Барабуля.  
 Барабуленка, ж., ум.-ласк. Картошка.  
 Барабулька, ж., ласк. Картошка. У борш можеш пакласть и барабулек, и арэзы, кладеш деликату. Блины едятся? — барабульку, тёртую на тёрку.  
 Барабуля, бараболя, ж. Картофель. Так смердит (“пахнет”) барабулей. А тута блины, с барабули: патреш картошку, ды два яйчка, ды две ложки кислячку. Ботва — у барабули. Али я мусю итить выкапать барабулю, вы ни згодни. Есть мая хата; папуши, кукуруза, барабулю кладу. Я пашла капать барабулю. Мука, яйца — то блинчики, а блины — с барабули. Паехали с хлопцем пакласть там барабулю, бо у нас дужа тута свины ходят эти-от, дикии.  
 Батка, м. Отец. Протоирей был батка её. Эта батка мамын.  
 Бахато. См. Багато.  
 Бежать, 3 л. мн. бягат. Бежать. Фсе павыскачат, бягат туды за ей.  
 Беляки, мн. Сорт белых грибов. Беляки теи какие горьки. Беляки, ане горькие.  
 Беремце, с. Охапка. Паткладит адно беремца дроу.  
 Бечь. Бежать. Как нема за чем бечь.  
 Биберон, м. Соска. Дай баэтику, дай биберон.  
 Бискотя, ж. Печенье. Сын мой принес канфетку, бискотю взял. Ана мяне усё бискоти дала.  
 Бичиклета, ж. Велосипед. Он паехал бичиклетай. Взял он тую бичиклету ды паедет тренам, а я — пешки. Привес бичиклету? Пьдистружил мяне бичиклету. Штоб я дала бичиклету. Я пришла за бичиклеты, я кажу мамы.  
 Блазгоне, ср. Нечто глупое. Блазгоне — то глупое, бесовские танцы.  
 Блескучий, ая, ее. Блестящий. Та лицо (матери) — вот бляскучее; вазьмитя атсуля (резать материю). Ета не бляскучии.  
 Блескучинький, ая, ое, ласк. к блескучий. Ба я кладу цвятоточки блескучинькии таки.  
 Блины, мн. Драники из картофеля. Блины едятся? — барабульку, тёртую на тёрку.  
 Блищать. Блестеть. Эта штоб блищело. Эта ищó маеш ушувать отута?  
 Блок, м. Квартира. Блок купленный? Есть такие, хто майт, ды у хати есть, как у блоки. Я пытаю, кажу: майтя блок? Дети живут у горади,

у блоках. Вы у блоки живёте. Хаты или блоки.  
 Блондый, ая. Блондин. Я была блондая.  
 Блюзачка, ж., ум.-ласк. Блузка. Блюзачка пеструетка — маёт пунтики (“точечки”). Блюзачка, запън и полька. Патходит ёта блюзачка. Блюзачка. Блюзачку майте?  
 Блюзка, ж. Блузка. Пагляди, какая блюска тебе патходит. И блюски белыи. Был на базари и купил десить блюзак. Дам фусту и блюску ей.  
 Бляха, ж. 1) Металлическая черепица. Бляха — штоб накрыть крышу. Крышу накрыть — бляхи. Бо бляху купил адин чилавек, дал, адин наш какой-ся. 2) Противень. Бляха, штоп хлеп печь. Бляха. Ды зделал, закрыта была, бляхи, дужа угарная была.  
 Бляшки, мн. Противень.  
 Бо, союз. Потому что. А ему в лице ничево не казала, бо баялась. Ба я кладу цвятоточки блескучинькии таки. Бо бляху купил адин чилавек, дал, адин наш какой-ся. Бо вволечку наплачисся, як выйдеш за меня. Бо вон ходит на крылас. Бо жара, не годна без вады. Бо то купленае. Бо той, бо той мяне кажит. Бо у мяне не бядут. Бо я слабая. Делайтя акты, бо я хворый. Детки май бальшии; бо ты жанатыи, я аддаденая. Не мала йтить, бо я с нагами слабая. Не плач, бо не дужа харашо жила. Он сидит на шпаргате, ды кричит канке, бо льёт чай. Паехали с хлопцем пакласть там барабулю, бо у нас дужа тута свины ходят, эти-вот, дикии. Пакладитя на бок и не тратьте тую франачку, бо требная будет. Те рускии: лиши, бо то дятенак. Тута-о ни раскладаю, бо на столе манистачки. Тую тряпочку не хочу нигде кидать, бо ванa бравенькая. Шукали па лесе, бо я знала, што ана в лес пашла. Я памалу ем, бо зубы не маю. Я туды не паеду, бо то далёка. Не тремна, мама, тебе карова, ба ты сама не годна. Я не купляю, ба маю досталь.  
 Богато, бахато, нареч. Много. Ана багата прадала. Бага та кароу. Багата класав маю — 8 класоу маю. Бьет языком, багата била мяне, але не задурна. Задурна не била. В Адесе багата упала там рамынив. Есть багата слоу, багата. Идут старухи багата. Кались и я пела, але тапер багата забыла. Стомак хто есть — будет мать грошей багата. За то, што у церкви багата рабила. У нас багата слов, атличных ат рускаго. Я багата, пятнацать лет не был дома. Я маю багата именов. Бахато фатаграфий с першава миравой вайны.  
 Богорочка, ж., ласк. Богородица. Багародичку ушиваить.  
 Бок, м. Сторона. На левый бок (церкви) я стаю-ся патрощечки. Он дергаицца тама, а ёта пайдеть лишь у адин бок. У другим баку трощки заробят, франку зделают.

Бóлдик, м. Гвоздик швейный. Бóлдик кладі.

Боле, ср. степ. Более. Ана не дуже знайт; Мэрфа бо́ле дуже знайт. Ма́йте адну́ дочку, бо́ле нет? А бо́ле не бу́ло, лишь те́и. А той ещѐ бо́ле. Бо́ле не го́дна (нельзя). Вот аткада́ мой муш у́мер — я бо́ле сама́ де́лала. Ды ма́ла бо́ле. И бо́ле не сказа́л. Как па́ехала — так бо́ле не приехала; разлучілася. Карóтенька то ска́жу; бо́ле не мо́жу — галава́ бо́літь. Ма́й бо́ле бе́леньки, ота́ки-о лишь. Ма́й бо́ле ма́ла. Пе́чка ма́й бо́ле была́. Ха́та ма́й бо́ле была́. Те цыпля́тки бо́ле аста́лися. Я все бо́лее цветы́ де́лала ис папе́рак. Аттады́ никагда́ бо́ле он не сказа́л.

Болту́н, м. Предмет, который болтается. Чяты́ри чяты́рки, две растапы́рки, а пяты́й балту́н (загадка о корове).

Большой, а́я, ое. Центральный, главный. В выраж.: Ба́льшая ха́та. Гостиная в сельском доме.

Бо́льшэнький, ая, ое., ласк. Подросший. А там и собаченя́та, ба́льшэнькии уже́ бы́ли.

Боста́н, м. Кормовая тыква. Ба́ста́н. Да́ла яму́ (теленку) ба́ста́ну, ды насéчки.

Бра́венький, ая, ое., ласк. Красивый. Бра́венькая ча́шка. Ту́ю тра́почку не хо́чу нигде́ кида́ть, бо ва́на бра́венькая. Аны́ все бра́венькии, кады ма́ленькии. Па́кла́ла та́ки бра́венькии.

Бра́венько, бра́винько, нареч., ласк. к bravo. Вы́растили, а́пределили бра́венька, па́д вя́нцо́м, как тра́мна. Е́сть кто зде́лал бра́венька кресты́. Бра́венька, бра́венька. Бра́винька.

Бра́во, нареч. Хорошо. Бра́ва зде́лала Ма́рфу́ша бры́нзу. Бра́ва зде́лана, ана́ типе́ря де́лала. Па́мыла бра́ва так.

Бра́вый, ая, ое. Хороший. Бра́вая же́нщина, поря́дная. Све́жая, бра́вая пла́чинта. Ты купи́ бра́вая (кальцо) — он заберѐт и не пере́венча́ецца. Э́та ве́ники уже́ не бра́выи. Пла́тя бра́выи с по́ясиком. Ио́нуц купи́л бра́вый мото́чикле́т. Э́та ча́й бра́вый, кады ка́шлять.

Брада́ть. Вышивать. Дяучо́нка на ма́шине брада́ет, ана́ де́лаит ста́лешники. Я брада́ла.

Бра́ма, ж. Забор. Ба́льшая бра́ма, ат ста́лба да ста́лба. Бра́ма — забо́р. Бра́му е́ту. Так я му́сю тапе́рь бра́му тро́шки па́тпра́вить.

Бре́хати, см. брехать.

Бре́хать. Лгать. Бре́хать — не це́пам маха́ть (молотить). А што́ у тебе ба́лит? Гло́тка? Бре́шеш, бре́ху́н ста́рый, ты хо́чеш во́тки. Научі́лся ат яво́ бре́хати.

Бре́ху́н, м. Лгун. Бре́шеш, бре́ху́н ста́рый, ты хо́чеш во́тки.

Брыка́ть. Бодать. Нача́ла и мене́ брыка́ть, нача́ла малако́ не дава́ть, а тапе́ря до́ю.

Бубуру́з, м. Насекомое божья коровка. Бубуру́з, бубуру́з, паля́ти на не́ба, при́няси́ нам хле́ба.

Бу́да, ж. Собачья будка. Па́шла да бу́ды (к собаке).

Буката́р, м. Повар. Ра́бит как буката́р.

Букура́ть. Посмеиваться. А по́сли мяне́ и букура́ит — а ты ещѐ адну́ купи́!

Булеті́на, ж. Паспорт. Булеті́ну ма́еш? Граниче́ры при́шли, булеті́ны забра́ли.

Булио́н, м. Томатная паста. Ды па́кладеш булио́ну, цибу́льку.

Бумба́к, м. Хлопковая ткань. А е́та бумба́к, ба́йка.

Бумбако́вый, ая, ое. Хлопковый. Ана́ бумбако́ва. Э́та পে́тура бумбако́вая. Пла́то́к про́стенькы́й, не ша́лечка; про́стенький — той бумбако́вый.

Бумбо́ни, мн. Конфеты. И бумбо́ни мне не при́не́с? Я купля́ю бумбо́ни — ана́ е́ст.

Бумбо́нька, ж., ум.-ласк. Конфетка. Ани́ даду́т биско́тъку, даду́т бумбо́ньку.

Буни́ка, ж. Бабушка. Буни́ка, да́й мне тваю́ галаву́ — абстру́гу, але́ научу́ся.

Бураки́ худі́бные, мн. Кормовая свекла. Бураки́ худі́бнии.

Бураче́ня, ж. Ботва свеклы. Бура́к — как па́режиш, бураче́ня аста́ецца.

Бурде́й, м. Ветхое жилище. Сиде́ла у сво́ем бурде́е.

Бурка́н, бурка́нь, м. Стеклянная бутылка. Бурка́н на пять кил. Бурка́н — ба́льшая буты́ль. То́пиш ма́лако́, ано́ пра́стынет тро́шки, кла́ду я его́ у бурка́нь.

Бурка́нчик, м., ласк. к буркан. Я покла́ду два́три бурка́нчика та́кии ма́лыи.

Бурка́нь, см. Буркан.

Бус, м. Микроавтобус. У нас е́сть бус.

Бусла́к, м. Аист. Бусла́к — што́ ли́таіть. Буслачо́к, бусла́к (на вышивке); краси́ва бы́ла — ат сонца па́приняла́ ("спря́тала"). Буслаки́ улетѐли.

Буслачо́к, м., ласк. к бусла́к.

Буто́ика, ж. Бочка. Ба́пка ма́ла буто́ику таку́, ква́сницу, кі́слыи я́блаки.

Буч, м. Пряжа из конопли. А то́я — са́берѐм буч, вы́сушим, и та́ко́ крю́чком де́лали — фыр, фыр.. Буч — на́ла́вничек с невó.

Бьндáр, м. Овод. Бьндáр мы ка́жым — му́ха та́я ба́льшая.

Быко́в, а, о. Бычий. Мя́са быко́ва.

Быть, прош. ср. було. Но́нчи<sup>е</sup> што́'ся там було́, заду́рно куры́ не крича́ли бы.

Бэ́й, мн. Термальные источники. Э́та мой был хаза́ин ка́да, был па́ехал на бэ́й в Сава́та.

Ва́гам, нареч. Медленно.

Ва́дянная. Наполненный водой. Ва́дянная, мно́га вады́.

Ва́лабильный, ая, ое. Действительный. Па́пе́рка (документ) не ва́лабильная.

Ва́лняный, ая, ое. Шерстяной. Э́та ва́лняный на́ла́вник.

Валосья, волóси, мн. Волосы. Унўчка дéлаит валосья красíва куфóря. Ана зашла́ (начала рабóтать), де валосья дéлают, куафóра. Из валосьев. Ухадíла как пър, как валосья атакíи выхадíли. Сíвые валосья. Нечёсаны запўтаны валóси.

Вапна́, ж. Известь.

Вапóр, м. Корабль. Канáл та́ма, вапóрам ёхали. И ла делта ёздили вапóрами.

Вапóрчик, м., ласк. к вапор. На тем вапóрчику.

Вапсíть. Красить. Вапсíл калóдец.

Ввёчери, нареч. Вечером. Кады рабóтала — ввёчери?

Ввóлечку, нареч. Вволю. Бо ввóлечку напла́чисся, як вьйдеши за меня́.

Вгада́ть. Узнать. Не вгадала́.

Ведёрка, ж. Ведёрко. У ведёрку нальёш, и ана́ тады пьёт.

Великий, ая, ое. Большой. И я ма́ю тако́ва, вяли́кава (пса).

Вéник, м. Щетка.

Венча́ный, ая. Венчаний. Сястра́ ево́ ма́ла му́жа, была́ венча́ная. Венча́ный? Он тут венча́ный.

Верта́ть. Переводить. А я верта́ла (= перево-дила) ды пéла па-румы́нски.

Весéлье, весéлья, ср. Свадьба. Весéлье дéлали май пазднёй. Я мно́га памага́ла, де весéлье. То я у аднём весéлью была́. Весéлья — мой хазя́ин не любíл, штóбы я пéла. Так, пайдўдесъ на весé'лья. На друго́й день, как дéлали весéлья — жаркóвля ё́ли. Э́та сва́ха ма́я дéлала весéлья. Яво́ дочка дéлала весéлья.

Вечэ́рить. Ужинать. Я вечэ́рить вари́ла.

Вздўма́ть. Вспомнить. Ана́ вздўмала, што я хóчу гарбу́за.

Взя́ть. В сочет.: 1) Взять дивóрец. Развестись. Взяла́ дивóрец, диворца́лась. Как паёхала — так бо́ле не приёхала, разлучíлася. 2) Взять учи́ться. Начать учиться. Ана́ пёрвый рас кады́ взяла́ учи́цца.

Винова́т, а. Должен. Ел тепэ́ря винава́т мяне́ гро́ши. Он винава́т мне дэ́ньги.

Винту́з, м. Большая бутылъ. Э́ти винту́зы — вино́ тудá кла́ли.

Вiпера, ж. Змея. Ужа́ка — ё́та вiпера. Я пашла́ дастава́ть дров растапíть — как калясо́ ат файто́на, павóски, скру́теная, ша́рпе ди ка́са, ужа́ка хáтняя.

Вислю́к, м. Осел.

Висяло́, нареч. Весело. Висяло́ пэ́сню рявўт.

Вкрай, нареч. По краю. Лáнчик, ды как вяжўт — ё́та фсё́ закру́теная; фкрай завя́зана.

Вкрасть. Украсть. Бо я вкра́ду.

Вовна, ж. Шерсть. Есть авéчки — ма́ют вовну ма́ленькую, а есть лахма́ты.

Вокно́, ср. Окно. Забо́ры, двéри, во́кна. Вакно́.

Во́лна, ж. Шерсть. Адия́ла с во́лны бы́ла.

Во́лóси. См. волосья.

Во́льный, ая. Свободный. Скаме́йка во́льная.

Вон, вона́, вонь, мест. Он, она, они. А пия́чил, ды ко́лька вон спал. Бо вон хóдит на крьíлас. Ув адный ка́мере вон, а зза́ду дочка. Я паёхала с трéнам, а вон ёхал с ло́шадью. Вона́ на маши́ни ма́залася. Ту́ю тря́почку не хóчу нигде́ кидáть, бо вана́ бра́венькая. Вань паёхали ув Ита́лию. Упéред пазнако́милися вань.

Воскресéня. Воскресенье. Заўтра васкресéня. Паслédня васкресéня мэ́сяцу.

Впасть. Упасть. Я не впа́ду, я ма́ю гры́жу.

Врэ́мя, ж. Время. У эту вре́мю пашла́.

Всамору́чки, нареч. Вручную. Ши́ла всамару́чки — я самару́чница, ды как ма́ма.

Всё. Все равно. То фсё́ (= все равно) слўжат, мэ́й. Фсё́ ма́ете там, где спáть.

Вся́чина, ж., собир. Всё. Фся́чину наварíли. Вся́чину ма́ю — пефте́ли, галу́шки.

Втечь. Убежать. Мы дўмали втечь. Дóбре, што не втякли́ — Ста́лин бы паубíл.

Вўтица, ж. Утка. А я лишь вадь хóчу, я как вўтица та́я.

Вўтка, ж. Утка. Вўтки вадя́ный.

Вўтя, ж. Утка. Ма́я вўтя хвасто́м кру́тя. Вўти.

Выва́дивать. Выводить. К вéчеру выва́дивает (корову) опя́ть.

Выкла́дáть. Выклады́вать. А тады́ нарéшти выкла́даиш агўрчки́ такíи.

Выра́бдaть. Проявить терпение. Не смóжеш выра́бдaть. Я уже ни магла́ выра́бдaть.

Выса́хнить. Высохнуть. Он мўсит вы́сахнить.

Вытяга́ть. Вытаски́вать. Сюда́ кла́деш дрóвы, сюды́ падаит залá, сюда́ вытя́гуишь. Кады́ пякли́, хлеб кла́ли, качаргóй вытя́гуют. Кады́ вытяга́ит ис рў́ли.

Вьтяну́ть. Вылечить. Была́ хварáя, ма́ла кан́чер; Гаспóдь дал, што я скапа́ла, грудíну тут вьтянула́.

Гавóрить. Говорить. Гавóрит па-руски. Ты с кем гавóриш тольки́ (= столько)? Как дóма гавóрют; э́та павсегда́ так. В Климау́цах ма́й бо́льше гавóрють. Та́ко, как на ўлицы́ гавóрят.

Гáвчить. Гавкать. Мой хазя́ин уже две неде́ли, атка́ли пришёл дамóй — саба́ка на иво́ гáвчит.

Гады́, мн. Годы. Не агля́нётся, как пролетя́т ти гады́. Так идут гады́ ё́ти.

Гадя́к, м. Труба печи.

Га́зда, ж. Хозя́йка квартиры, сдаваемой в аренду. То к аднёй, то к друго́й; сидит у га́зде, плóтит га́зду.

Гай, межд. Выражает побуждение. А ну гай, трóшечки. Гай, дамóй. Гай, ка́жу, хло́пец, идём ешё́ рас бабíку пашука́им. Клади́, гай, са́хару.

Гайда, межд. Выражает побуждение. Гайда! Али кажі правду. Гайда!

Галавешка, ж., ум.-ласк. Головка. Есть таки — что не го́ден атарва́ть ее, галавешка та́ма астаёцца.

Галёначка, ж., ум.-ласк. Коленка.

Галя́та, ж. Ведро.

Гамба́р, м. Амбар. Гамба́р — де папшо́й дёржат. Зерно́ дёржат — той называ́ицца гамба́р.

Гарбу́з, м. арбуз. Купи́л аді́н гарбу́з, како́й гарбу́с найпабо́ле. Ана́ взду́мала, што я хо́чу гарбуза́. Сама́ паёла гарбуза́. Гарбу́с паёла. Я павади́лася есть гарбу́с, по́сля еды́ та́ко.

Гарла́ить. Кричатъ. Што тут гарла́итья?

Гарсонье́ра, ж. Однокомнатная квартира. До́чка ма́ит гарсонье́ру у Бурдужа́нях.

Гас, м. Керосин. Га́су мяне́ не тра́тьте. Надвечир мы збира́лися, га́су пали́ть. Мы тады́ не ма́ли люми́ну. Не ма́ла то́льки га́су. Ру́лечка стаи́ть, лишъ нема́е га́су. Ма́ма ма́ла ла́мпачку с га́сам, кера́сінка.

Га́та, межд. Хватит, достаточно. Ду́ти атсу́лича, ка́жу, га́та. Ма́ма, я не пайду, ды га́та. Не суфе́ри́т, га́та, не суфе́ри́т. Га́та, ба́ба тебе́ пакла́дить на зе́млю.

Гвозди́, мн. Гвозди.

Где́-ся, нареч. Где-то. Луче́ б вы купи́ла ха́ту како́ю-ся где́-ся.

Гла́зы, мн. Глаза. Гла́зы не наглядя́цца. Стыд не дым — гла́зы не ест; я апа́ть ка́жу праве́рб. Гла́зы.

Глиняно́й, ая, ое. Глиняный. Гаршо́к глиняно́й, мало́шник.

Глуми́ть. Шутить. Мы так глуми́ли, паприя́тились. И он глуми́т са мной. Я глумлю́ с вас.

Гной, м. Навоз. Ре́чечка — што́бы вытека́л гной.

Гобле́н, м. Гобелен. Ушувáла я, та́ка как вы, гобле́н. Я май гобле́нов пока́жу вам.

Год, м. В значении лет. Будет де́вять гот. Два́дцать пять гот. Де́сять чи двена́дцать гот. Семде́сят пять гот как ми́нуло — уже дни каро́ткки. Ско́льки гот ма́йте? Я ма́ла восемь гот. В выраж.: на той год. Де́ука тая оддаёцца, а хло́пец — на той гот. Мы пае́дем на той гот.

Годен, годна, неизм. Могу, можешь и т.п. Чаше с отриц. Не годен — Ты не годен сам зра́бить? Не годен сказать. Не годен рассказы́ть. Усем не годен дагади́ть. Не годна — Зачем ты зачинае́шь сама, як ты негодна. Кажит — я не йду, бо я негодна (больна), эта тутатка сусет паме́р. Не трембна́ мама тебе́ карова, ба ты сама не годна. Я каси́ть негодна, я сена негодна.

Го́дно, нареч. Хорошо. Никаво́ не наймала. Го́дно сде́лала, не го́дно — и так сидела́.

Го́дяный, ае. Годный. С э́тава го́дянае на ико́ну?

Голі́тися. Бриться. Ни галися.

Горб, м. Холм. В выраж.: на горбу. Он там на гарбу́ ха́ту стро́ит. Там на гарбу́.

Горбо́чек, м., ум.-ласк. к горб. Пад гарбо́чком.

Горе́ть. Печь. Не гарі́т (= печет) апо́сле. Ни гарі́т тапе́рь спина́?

Горобцы́, мн. Воробьи. Стреля́л гарабцо́в на гаро́ди. Гарабцы́ все грыбы́ паёли.

Горо́д, м. Огород. Я пакладу́ на гаро́ди, там патру́шу, там ано́ вжайде́т. На гаро́ди. Ма́ла хто ни ма́ит ба́нку у гаро́ди. Ма́ю аді́н па́зник на гаро́ди. Чи прадаё́т гаро́т, я не спыта́ла. Што ты разява́иш рот, как гаро́т?

Горо́дец, м., ум.-ласк. к город. Е́та вот горо́дец.

Городи́на, ж. Огородные культуры. Ма́ю тако́ую гароди́ну — и агурцо́в, и памиду́ры, и ка́пя.

Горчи́ца, ж. Горький перец.

Горшо́к, м. Большая кастрюля. Пакла́ду у гаршкі́ (в кастрюли).

Горшо́чек, м. Металлическая кружка. Ана́ приходи́т — он даё́т ей ка́нку, гаршо́чек.

Гради́ница, грады́ница, ж. Детский сад. Кады́ ма́льчик, кады́ идёшь у пе́рвый рас у гради́ницу. Э́та де́вачка ма́я у грады́ницу хо́дит.

Граниче́р, м. Пограничник. Граниче́ры пришли́, булеті́ны забра́ли.

Гре́ча, Гре́чия, ж. Греция. Э́та до́чка привязла́ с Гре́чи. Паё́хала у Гре́чу, там мно́га на́ших. Дво́е у Гре́чии. Ма́ю до́чку у Гре́чии, и сы́на ма́ю, вну́ка ма́ю у Гре́чии. У Гре́чии уже́ па де́сять гадо́у, сын с ниве́ски с Гре́чи.

Гре́чия, см. Гре́ча.

Гри́бачки, грыбачки, мн., ласк. Грибы. Тро́шки пасу́шила гри́бачкоу. Грыбачки.

Гри́нда, ж. Деревянный брус, который кладут в основание крыши. Гри́нда — вели́кая, ма́ють два́дцать два, два́дцать чоты́ри, два́дцать шесть.

Грис, м. Манная крупа. Вары́ли ка́шу с грису́, така́ дро́бненька.

Гро́ши, мн. Деньги. Сидела́ с ма́ленькими дитя́ми, да зараби́ла тро́шки гро́шей. Стома́к хто естъ — бу́дет мать гро́шей бага́та. Ел тепе́ря винава́т мяне́ гро́ши. За ха́ту то́льки гро́ши дава́ть. Как ма́иш гро́ши — давязу́ть тебе́ до Иска́нь. Краси́выи гро́ши. Му́сила я придержа́ть тро́шки, пакла́ла гро́ши у чек. Не трэ́бна́ мне гро́ши. Опера́ли, утра́тили те́и гро́ши. Пазы́чила там, там гро́ши. Прадала́ карову, ды гро́ши де́сять миллио́нов. Та́кие гро́ши дастаё́те там на констру́кци. Я тапе́рича стро́юся, ды мяне́ трэ́бные гро́ши. Там у до́чки дяржи́ гро́ши.

Гру́ба, ж. Печь. Адна́ тутатка была́ гру́ба у се́нцах. Када́ пе́рвый рас хата де́лаицца, тады́ гру́ба. Э́та фсе́ — гру́ба, а то — пе́чка; лезут на

печку грѣцца. За то (для этого) зделала грубу на дварѣ. Я такоя бяру пудралишна, штоб ни рубать, штоб на калѣнку — ды у грубу. Віктор абмита́л грубу?

Грыбачки, см. Грыбачки.

Грыжа, ж. Абы за детей маѣт грыжу.

Гумка, ж. Гумка стѣрлася. Фу́стка на гумке (на резинке).

Гурба́, ж. У гурбе́ и ка́ша е́тся.

Гу́ся, ж. Ма́я гу́ся хвасто́м тру́ся.

Гуту́и, мн. Айва.

В следующих публикациях будет продолжено отражение лексики русского старообрядческого говора с. Липовень (Сучавский округ, Румыния), на протяжении около 300 лет существующего в иноязычном окружении.

### *Литература*

1. Кириле, Ф. И. Языковая характеристика русских липован-старообрядцев [Электронный ресурс] / Ф. И. Кириле. Режим доступа: <http://war.drevlepravoslavie.forum24.ru/?1-1-330-00001705-000-0-0-1275564288>
2. Морошану (Демьянова), Л. И. Идеографический словарь старообрядческих говоров юга Украины, Молдавии, Румынии [Текст] / Л. И. Морошану (Демьянова) // Международная научная интернет-конференция «Современная филология: теория и практика». - Одесса, МГУ, ноябрь 2012.
3. Морошану (Демьянова), Л. И. Материалы к «Программе сбора лексики говоров старообрядцев»: темы «Млекопитающие» и «Птицы» [Текст] / Л. И. Морошану (Демьянова) // Наукoвий вісник Міжнародного гуманітарного університету. - Серія: Філологія. — 2011. - Випуск 3.
4. Морошану (Демьянова), Л. И. Материалы к «Программе сбора лексики говоров старообрядцев»: тема «Наименования лиц: социальные отношения» [Текст] / Л. И. Морошану (Демьянова) // Липоване: история и культура русских старообрядцев. - Вып. 9. - Одесса-Измаил, 2012.
5. Морошану (Демьянова), Л. И. Словарь экспрессивной лексики русских говоров Одесской области [Текст] / Л. И. Морошану (Демьянова). — Одесса, КП ОГТ, 2012. — 130 с.

**Морошану (Дем'янова) Л. І. Лексичні матеріали до словника говірки села Липовень (Соколінці), Сучавського округу (Румунія) (І). — Стаття.**

**Анотація.** Вперше публікуються діалектні лексичні матеріали, записані в сучасній російській старообрядницькій говірці румунської частини Буковини. Описується тип словника, структура словникової статті, характеристика заголовного слова, граматичних поміток, тлумачення слова, ілюстративного матеріалу. Дана публікація являє собою першу частину словника (літери А-Г).

**Ключові слова:** говірки, старообрядці, діалектний словник, Буковина, Румунія.

**Moroshanu (Demyanova) L. I. The lexical material for dialect's dictionary of the village Lipoven (Sokolintsy), Suceava (Romania) (I). — Article.**

**Summary.** The article presents the first publication of the vocabulary of modern Russian starover's (Old Believers) dialect. This lexical material was recorded on the territory of the Romanian Bukovina firstly. The article gives the description of the type of this dictionary, the structure of the entry, the characteristic of the headword, the grammatical notes, the interpretation of the vocabulary and the illustrative material. This publication is the first part of the dictionary (from A to G).

**Keywords:** the dialects, the Old Believers, the dictionary of the dialect, Bukovina, Romania.

**Омарова Б.Я.**  
(Астана, Казахстан)

## ТЮРКСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ДЛЯ НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ БЫТА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** В статье исследуется типология внутриязыковой идиоматичности, разработанная М.М. Копыленко, З.Д. Поповой и А.Ф. Лосевым в 70-х годах XX века. Эта типология лексем используется при описании тюркских наименований предметов быта, заимствованных русским языком.

**Ключевые слова:** идиоматичность, семантический сдвиг, иконический концепт, денотативное и коннотативное значение.

В 70-х годах XX в. известные ученые М.М. Копыленко, З.Д. Попова и А.Ф. Лосев независимо друг от друга предложили эквивалентный подход по типологии идиоматичности лингвистических единиц [10, 8].

Так, типология М.М. Копыленко и З.Д. Поповой близка европейской традиции, которая основывалась на теории семантического сдвига (т.е. идиоматичности) в лексемах и их сочетаниях от денотативной (D) до коннотативной (K) сочетаемости лексем [13].

Эта типология внесла существенный вклад в развитие семасиологии на одной шестой части суши и за ее пределами. Об этом свидетельствуют многочисленные диссертационные исследования. Отметим, что в некоторых современных российских учебных пособиях, посвященных семантике, по каким-то нам неизвестным причинам не описывают ее на страницах своих учебных книг.

По-видимому, это обстоятельство можно объяснить либо частичным отрицанием европейской традиции, либо неприятием математического подхода к проблемам градуирования идиоматичности лексем и их сочетаний, либо связано с теми требованиями, которые не укладываются в прокрустово ложе той или иной научной школы [14].

В современной лингвистике эта методология применяется в исследовании лингвистических единиц разных уровней в родственных и разноструктурных языках с позиции когнитологии, прагматики [11].

А.Ф. Лосев в большой фундаментальной статье «Проблема вариативного функционирования поэтического языка», которую он в виде докладов читал на кафедре классической филологии МГПИ им. В.И. Ленина в 70-х годах XX века,

предложил принцип индикации применительно к малоидиоматичным и высокоидиоматичным словам и их сочетаниям. Однако и эти стремления А.Ф. Лосева были оставлены без внимания со стороны современников, что по инерции передалось нынешним языковедам. По-видимому, они воспринимают творчество А.Ф. Лосева в большей степени как культуролога, но не как лингвиста-теоретика.

В нашей небольшой работе мы попытаемся заполнить данный пробел науки, с целью привлечь внимание ученых на творческое наследие М.М. Копыленко, З.Д. Поповой и А.Ф. Лосева, которое сегодня не утратило своей актуальности. Это наследие можно применить к исследованию лингвистических единиц разных уровней языка в аспекте новейших подходов к объекту и предмету языкового материала в синхронии и диахронии.

*Индикация* – процесс, который «оказываете всегда подвижным, всегда текучим, всегда способным развиваться в ту или иную, уже самостоятельную образность» [11, 422]. Другими словами, мы наблюдаем семантический сдвиг семемы той или иной лексемы или сочетаемости лексем. Благодаря этому явлению формируется высокая идиоматичность, либо при отсутствии семантического сдвига идиоматичность стремится к нулю [3]. Ср., наблюдения А.Ф. Лосева: «*ножка стула, дверная ручка, носик чайника*» и др. Он указывает, что, например, в сочетании *подошва горы* наблюдается «цельный и понятный для нас образ подошвы ..., т. е. сам факт нижней части чего-нибудь. Вместо цельного образа подошвы ... здесь только факт наличия в предмете его нижней и опорной части. Такую образность необходимо назвать указующей только на факт картины, а не на самое картину». Это явление А.Ф. Лосев обозначает как *индикаторный образ* и уточняет его в качестве *условного индикаторного образа* [11, 422]. Здесь мы наблюдаем указывание на некую когницию, которую он обозначает в другой работе в качестве «бытия среднего» [10].

М.М. Копыленко и З.Д. Попова, предлагая градуирование идиоматичности лексем [8, 106], считают, что символ D1 представляет денотативную семему, которая отражает непосредственную экс-

тралингвистическую реальность. Ср., например, сочетание «киевский подол» уже отсылает к другой семеме, обозначаемой семемой D2.

Однако эта семема D2 не развивается из семемы D1, т. е. «это совершенно новая семема с оригинальным составом сем». Обращает внимание следующее: «одна-две семы у семем D1 и D2 тождественной лексемы обязательно оказываются общими» [7, 36]. Итак, появляется общая сема, которая является посредником между обозначающей лексемой реальности и семемами, которые выступают в качестве «бытия среднего» [10, 410].

И М.М. Копыленко, и З.Д. Попова, и А.Ф. Лосев указывают на одну и ту же когнитивную иконичность, хотя семемы у тождественных лексем обозначают разные явления, предметы окружающей индивидуума реальности. Ср., сочетания лексем: *подол платья, горы, Киева*, которые указывают на идентичность иконической формы. Эта иконичность является особым посредником, т. е. «бытием средним» между этими сочетаниями. Эти сочетания обозначают совершенно разные внеязыковые реалии. Кроме того, их семантика не сводима к образуемому их концепту.

Эксплицирование денотативной лексемы в символической D1 и D2 обеспечивает ее объективное осмысление, а для этого нужен определенный контекст (или дискурс), репрезентирующий семемы D1 и D2. Общая сема помогает выявить когнитивный смысл, являющийся основой их формирования, хотя для человека вероятность репрезентирования изолированной лексемы в символической D1 будет вероятней, чем в символической D2 [7, 8].

А.Ф. Лосев определяет четыре фазы индикации: 1) это указание на простой факт существования какого-нибудь предмета; 2) это указание не на один предмет, а на известное множество в динамическом аспекте; 3) ощущается малая идиоматичность лексем, выходящие за пределы чисто чувственной данности; и, наконец, 4) ощущается некая образность, указывающая на другую, например, моральную, психологическую или общественную ценность предмета или явления действительности [11, 422–423].

М.М. Копыленко и З.Д. Попова выделяют четыре степени идиоматичности от нулевой денотативной D1, D2 до K1, K2, и K3.

Семема K1 является мотивированной, возникшей в результате семантического сдвига из семемы D1, а также из D2. Мотивированность этой семемы сохраняется не в лексеме, а в сознании (в речевой стихии) и в мышлении (в языковой системе) человека, что отражается языковой системой. В семном составе лексемы имеется обязательный рефлекс-отсылка на иконический концепт совершенно другого денотата. Ср., сочетания

*сонный человек (D1D1), сонная волна (K1D1)*.

В этих сочетаниях мы обнаруживаем общий иконический концепт — между человеком (либо вообще живым существом) и состоянием природы в определенных климатических условиях, т. е. мы наблюдаем определенный перенос концептуализации ненаблюдаемого явления на непосредственно наблюдаемое, маркирующее определенные черты природного явления. В семантическом отношении произошло следующее: в адъективной лексеме произошел семантический сдвиг, который и сформировал коннотативное значение в семантическом статусе K1. Рефлексия иконического концепта сохраняется и находится внутри семного состава K1. Итак, только в лексике, обладающей денотативной семантикой, когнитивное значение расположено между семемой и денотатом (десигнатом), именно оно и есть «бытие среднее», которое необходимо обозначить как концепт. Семантический сдвиг, приведший к образованию коннотативного значения, это «бытие среднее» не аннигилируется, а сохраняется в качестве рефлекса в языковой памяти говорящих людей. Подобное «бытие среднее» является приметой языковой общности, создавая особое идентичное языковое видение этноса, которое, в свою очередь, есть рефлекс поведенческого стереотипа народа.

Теперь, что касается семем K2 и K3.

Эти семемы целостны, немотивированны, так как их означаемое сводится только к одной коннотативной семеме, которая репрезентируется в составе идиомы. Ср., *втирать очки — K2K2*, в подобных сочетаниях аннигилируется только «бытие среднее», которое не сохраняется в памяти носителей языка, т. е. мы не ощущаем мотивированность иконического концепта.

Об этом явлении указывает Д. Лакофф, понимая этот процесс как перенос (более глубокий семантический сдвиг) из сферы «источника» в область «мишени», которые по существу не связаны друг с другом, образованные эволюцией опыта человека [9, 202].

Семема K3 оказалась к тому же изолированной от своих денотативных сем. Этот процесс изоляции был более длительным в истории языка и сформировался разными путями. В силу этих причин крайне трудно определить ее когнитивный концепт.

Определяя этот концепт, М.М. Копыленко и З.Д. Попова предлагают следующее: а) может быть эта лексема является ксенологизмом? б) Принадлежит ли эта лексема к тому или иному наречию? в) относится ли она к какой-либо профессиональной терминосистеме? г) может быть эта лингвистическая единица образована в живой разговорной стихии? д) может быть она вышла из



активного употребления и является либо историзмом, либо архаизмом? и т. п. Ср., *баш на баш*.

В.И. Даль приводит это сочетание в контексте поговорки: «менять *баш на баш* (...) без придачи», т. е. обменивать что-либо вслепую [2, 56]. Здесь концепт «обмен вслепую» является «зерном» первосмысла (ср., тюрк. *baş* — «голова»).

Мы предлагаем рассматривать проблему внутриязыковой идиоматичности на эфемерной линии между означаемым языкового знака и психолингвистическими аспектами воображения и ощущения [9, 19–34]. Кстати, в языкознании считается аксиомой, что действие смысла сосредотачивается в слове, а образование этого смысла обуславливается контекстом того или иного предложения. Такой подход исходил из идеи Л. Витгенштейна, что «только предложение обладает смыслом и только в контексте предложения имя получает значение» [1, 39].

Для современной лингвистики такое понимание семантического сдвига является устаревшим. Необходимо использовать последние достижения естественных наук и прежде всего современные наработки в области психолингвистики.

Идиоматичность необходимо рассматривать как динамическое явление как механизм, как некое подобие, при взаимодействии этих процессов и появляется коннотативное значение. Этот механизм связан прежде всего с иконическим аспектом фокуса дискурса.

Появление коннотативного значения необходимо осмысливать как некое отклонение от норм языка, но это такое отклонение, которое не фиксируется ни одним толковым словарем.

Семантический неологизм не только суть семантического сдвига, но и результат взаимодействия как минимум двух семантических полей, состоящий не только в переходе от денотативной несогласованности к фигуративному согласованию полей, но и появление обертонов значений, которые по своей природе эфемерны в контексте предложения.

Таким образом, семантическое пространство, членяемое с помощью лексем на кванты разного денотативного и коннотативного свойства, обладает дискретностью, а на определенной точке эволюции языковой системы приобретает конкретные свойства «целостного образа». За денотативными значениями стоят иконические представления конкретно-чувственной действительности, а за коннотативными семемами стоят такие образы, находящиеся на эфемерной линии семантических субстратов.

Они переливаются друг в друга без осязаемых пересечений и интервалов при взаимодействии механизма генерации (трансформации) и диссипа-

ции языковой системы [5, 8]. Между границами семем К1, К2 и К3 наблюдаем диссипативные процессы, которые протекают в речевой стихии, а затем могут и проникнуть в языковую систему, потому что они по своей природе неустойчивы и текучи.

Носители русского языка были восприимчивы к неологизмам, вбирая и усваивая в соответствии со своей системной организацией языковой системы, как из западноевропейских, так и из восточных языков. Великий шелковый путь оказал сильное влияние на русский язык, начиная со средних веков, особенно это проявилось со стороны тюркских языков. Вошедшие в русскую лексику бытовые номинации тюркского происхождения становятся исконно русскими, так как тюркизмы подвергаются глубоким семантическим сдвигам. Чтобы определить эти сдвиги, мы используем аппарат Д/К М.М. Копыленко и З.Д. Поповой.

Подавляющее большинство лексем, обозначающих наименования предметов быта представляют собой древний пласт заимствованной лексики и относятся к семантическому статусу Д1. Эти явления, отмечает З.Д. Исакова, как процессы трансформации «морфемной структуры слова и, прежде всего, опрощением» [13, 26].

К таким явлениям относятся лексемы с семантическим статусом Д1: *вьюк, вишня, жемчуг, каблук, кайма, пирог, рубаха, серьга, чесуча, сермяга, тесьма, халва, чулок, шишак, шуба* и др. Однако позже мы наблюдаем и другие процессы усвоения тюркизмов: переразложение (*алмаз, сковорода, утюг, чашка*), усложнение (*ковер, кисея*).

Указанные процессы усвоения тюркизмов связаны не только с фонетическими изменениями неологизмов, но и с грамматическим усвоением, в результате дериваты в языке-источнике при заимствовании утрачивали свою мотивированность, то есть мы наблюдаем стертый смысл первознака.

Так в русском языке они превратились в лексемы немотивированные и непроемные, но здесь мы не наблюдаем семантического сдвига и эти лексемы обозначают семы Д1. Другими словами, тюркизмы и иранизмы на протяжении длительного времени могли быть заимствованы несколько раз, что приводило к некоторым искажениям не только фонетического облика или полной утраты первичных фонетических и грамматических форм в языке реципиента. Ср., историю слов: *баклажан, бисер, изумруд, колбаса, харч* и др.

Однако в современном русском языке мы наблюдаем слова-экзотизмы, которые остаются непроемными, но также как и другие лексемы-неологизмы сохраняют за собой семантический статус Д1: *манты, плов, халат, пиала, донер*

кебаб и другие. Отметим, что последнее сочетание лексем встречается и в западнославянских языках Центральной и Восточной Европы.

Итак, номинации, относящиеся к наименованиям предметов быта, являются тюркизмами и лексемами восточного происхождения. Освоение этого пласта лексики происходило через посредство тюркских языков, что дает нам право считать их тюркизмами. Эти лексемы имеют семантический статус Д1, но в тексте они подвергались тем или иным семантическим сдвигам, в основном до степени К1.

### Литература

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат : пер. с нем. / Л. Витгенштейн. — М., 1958. — 139 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского словаря / В.И. Даль. — Т. 1. — СПб, 1998. — 556 с.
3. Исакова З.Д. Предметно-бытовая лексика в регионах Великого шелкового пути (на материале русских переводов): автореф. дис. на соискание ученой степени докт. филол. наук / З.Д. Исакова — Алматы, 2008. — 45 с.
4. Каиржанов А.К. Синергетическое основание языкознания / А.К. Каиржанов // Мова : науково-теоретичний часопис з мовознавства. — Одесса, 2006. — № 11. — С. 126-136.
5. Каиржанов А.К. Синергия языка / А.К. Каиржанов. — Астана, 2007. — 240 с.
6. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика : учебник / И.М. Кобозева. — М., 2000. — 352 с.
7. Копыленко М.М. Опыт градуирования идиоматичности фразеосочетаний / М.М. Копыленко, З.Д. Попова // Актуальные проблемы лексикологии. — Минск, 1970. — С. 106—107.
8. Копыленко М.М. Очерки по общей фразеологии: учебное пособие по спецкурсу для филологов / М.М. Копыленко, З.Д. Попова. — Воронеж, 1972. — 124 с.
9. Кронгауз М.А. Семантика : учебник для студентов лингвистических факультетов / М.А. Кронгауз. — 2-е изд. испр. и доп. — М., 2005. — 352 с.
10. Лосев А.Ф. Аксиоматика теории специфического языкового знака (стихийность знака и ее отражение в сознании) / А.Ф. Лосев // А.Ф. Лосев. Знак. Символ. Миф: Труды по языкознанию. — М., 1982. — С. 89-109.
11. Лосев А.Ф. Проблема вариативного функционирования поэтического языка / А.Ф. Лосев // А.Ф. Лосев. Знак. Символ. Миф. Труды по языкознанию. — М., 1982. — С. 408—452.
12. Омаров Н.Р. Прагматические особенности газетных диалогических жанров в политическом и творческом дискурсах: дис. ... канд. филол. наук (рукопись) / Н.Р. Омаров. — Астана : ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2009. — 172 с.
13. Рахимжанова Г.К. Тюркизмы в русском газетном тексте: дис. ... канд. филол. наук (рукопись) / Г.К. Рахимжанова. — Астана : ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2004. — 173 с.
14. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor / G. Lakoff // A. Ortony (ed.). Metaphor and Thought. — Second edition. — Cambridge, 1993. — P. 202—251.

**Омарова Б.Я.** Тюркські запозичення для найменування предметів побуту у російській мові. — Стаття.

**Анотація.** У статті досліджується типологія внутрішньомовної ідіоматичності, що була розроблена М.М. Копиленко, З.Д. Поповою та А.Ф. Лосевим у 70-х роках ХХ сторіччя. Ця типологія лексем використовується при аналізі тюркських найменувань предметів побуту, що були запозичені російською мовою.

**Ключові слова:** ідіоматичність, семантичний зсув, іконічний концепт, денотативне та конотативне значення.

**Omarova B.I.** Turkic Borrowings in the Russian Language for the Naming of the Things Used in Everyday Life. — Article.

**Summary.** The article deals with the typology of the inner idiomacy worked out by M.M. Kopilenko, Z.D. Popova, A.F. Losev in the end of XXth century. This typology of lexemes was used for the analysis of the Turkic names for the objects of every-day life borrowed by the Russian language.

**Key words:** idiomacy, semantic shift, iconic conception, denotative and connotative meaning.

Панкова Л.А.  
(Одесса)

## К ПРОБЛЕМЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ НАИБОЛЕЕ ОБЩИХ ФИЛОСОФСКИХ ПОНЯТИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

**Аннотация.** В статье представлены результаты сопоставления текстов переводов на русский и английский языки философских произведений Аристотеля, И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, Э. Гуссерля на предмет установления переводческих соответствий между общими философскими понятиями в системах данных мыслителей.

**Ключевые слова:** философская категория, переводческая эквивалентность.

Понятие переводческой эквивалентности в самых общих чертах сводится к достижению относительного семантического, стилистического, прагматического и пр. соответствия информации, содержащейся в оригинале и переводе. Проблема, поднимаемая в данной статье, связана с установлением переводческой эквивалентности между устоявшимися в русском и английском языках общими философскими понятиями, сформированными в различных культурно-исторических традициях западного общества.

Основными языками, на которых выражала себя западная философская мысль, являются древнегреческий, латинский язык античности и средних веков, национальные европейские языки в новое время, в первую очередь, немецкий, английский, французский. К числу «философских» языков несомненно относится и русский. Несмотря на исторические, культурные, языковые барьеры, разделяющие различные философские системы, категории как предельно общие понятия достаточно универсальны, они являются фундаментом классической философии, независимо от конкретно-исторических условий формирования различных её направлений.

**Объектом** данной статьи выступают переводы философских текстов с разных языков (древнегреческого, латинского, немецкого) на русский и английский языки. Именно английский язык является одним из наиболее распространённых языков международного общения в сфере социального и гуманитарного знания. Согласно требованиям, предъявляемым Министерством образования и науки, молодёжи и спорта Украины к специализированным научным изданиям, английский язык является одним из обязательных рабочих языков

научных изданий и конференций, статьи же на украинском и русском и других языках подлежат обязательному аннотированию на английском языке. В таких условиях проблема установления терминологической эквивалентности в рабочих языках научной деятельности, в частности, в русском и английском, приобретает особую **актуальность**. Многократный перевод термина, например, с языка оригинала на русский, а затем на английский, может существенно исказить его суть. К тому же смысл философских понятий, даже предельно общих, часто ассоциируется с именем их автора, с конкретной эпохой их создания, поэтому не только словари общеупотребительной лексики, а и специализированные английские словари и даже философские энциклопедии часто бессильны помочь переводчику, или специалисту в иных областях социогуманитарной сферы, владеющему английским языком. Исходя из этого, целесообразней искать уже готовые эквиваленты устойчивых понятий, терминов, категорий в текстах квалифицированных переводов с языка оригинала на английский язык.

**Предметом** данной статьи являются некоторые сложившиеся соответствия философского категориального аппарата в русском и английском языках. Установление эквивалентных философских понятий в рамках данного исследования осуществляется методом сопоставления авторитетных философских источников на английском и русском языках.

К категориям относятся универсальные, предельно обобщённые логические формы, свойственные человеческому мышлению как таковому. Согласно определению, приводимому в Новой философской энциклопедии, категории — это «фундаментальные понятия, формы мысли, типы связи субъекта и предиката в суждении, устойчивые способы предикирования, существующие в языке, составляющие условия возможности опытного знания и имеющие априорное значение в качестве универсалий и предельных понятий» [5, 228].

Каждое философское учение о категориях направлено на выяснение соотношения между структурами мышления, языка и бытием. Природа общих понятий проблематична: являются

ли они умоглядными идеальными формами, относятся ли к сфере сущего, или же осуществляют взаимосвязь между мышлением и бытием.

В древнегреческой философии учение о категориях формируется по мере разграничения бытия и мышления, развития гносеологической проблематики. Родоначальник учения о категориях Аристотель формулировал их для изучения структуры греческого языка с точки зрения возможности точного и непротиворечивого,

аргументированного и доказательного отражения мира в соответствии с законами формальной логики. Метафизика Аристотеля — это учение о сущем, проявленном в структуре языка, в его семантических, синтаксических, грамматических формах, на предельном уровне — в категориях.

Аристотель выделяет 10 категорий («Категории», гл. 6–9), или схем высказывания: всё, что высказывается о сущем, попадает под ту или иную категорию.

Субстанция а) Первая сущность (единичное явление) б) Вторая сущность (родовое понятие)	Substance а) Primary substance, i.e. Individual (e.g., this man, this horse) б) Secondary Substance, i.e. Species (e.g., man, horse)
Количество	Quantity (e.g., four-foot, five-foot)
Качество а) состояние/условие б) способность в) воспринимаемое качество г) форма	Quality а) state / condition (e.g., grammatical — <i>in the soul</i> ) б) capacity (e.g., rational — <i>in the soul</i> ) в) affective quality (e.g., white) г) shape (e.g., square)
Отношение	Relation (e.g., double, half)
Место	Place (e.g., in the Lyceum, in the market-place)
Время	Time (e.g., yesterday, last year)
Положение	Position (Posture, Arrangement) (e.g., is lying, is sitting)
Состояние (Обладание)	State (Having) (e.g., has shoes on, has armor on)
Действие	Action (Doing)(e.g., cutting, burning)
Страдание (Претерпевание)	Being Affected (Acted Upon, Passion) (e.g., being cut, being burned)

В последующем развитии философского знания учение о категориях онтологизируется, то есть категории трактуются уже не как языковые структуры, отражающие сущее, а как непосредственные роды сущего, постигаемые умоглядно.

В средние века христианские мыслители, опираясь на аристотелевское учение, разграничивают категории чувственного мира, отражающие эмпирический опыт, и трансцендентальные категории, относящиеся к высшей божественной реальности. Средневековый реализм, номинализм и концептуализм по-разному трактовали природу общих понятий: как сущность, как имя и как значение соответственно.

Новый виток в развитии учения о категориях начинается в философии И. Канта. Для Канта категории — это априорные функции суждений, которые формируют, конституируют опыт на основе логического синтеза. Категории отражают не предметы сами по себе, а структуры мышления познающего субъекта. Категории Канта несут гносеологическую нагрузку, поскольку объект любой науки может мыслиться только через них.

Ещё один представитель немецкой классической философии Г.В.Ф. Гегель в трёхтомном труде «Наука логики» создаёт развёрнутую систему логических категорий. Категории в трактовке Гегеля присущи не только мышлению, но и природе,

Количество	Единство	Quantity	Unity
	Множество		Plurality
	Всеобщность		Totality
Качество	Реальность	Quality	Reality
	Отрицание		Negation
	Ограничение		Limitation
Отношение	Принадлежность	Relation	Inherence and Subsistence (substance and accident)
	Причинность		Causality and Dependence (cause and effect)
	Общине		Community (reciprocity between agent and patient)
Модальность	Возможность — Невозможность	Modality	Possibility — Impossibility
	Существование — Нечто		Existence — Non-existence
	Необходимость — Условность		Necessity — Contingency

духу и истории, они рассматриваются не изолированно друг от друга, а представляют диалектически взаимосвязанную систему, отражающую

само мироздание. Система логических категорий распадается на три подгруппы в соответствии с триадой: бытие — сущность — понятие.

Качество / Determinateness (Quality)	Чистое Бытие / Being	Бытие / Being		
		Ничто / Nothing		
		Становление / Becoming	Единство Бытия и Ничто / Unity of Being and Nothing Возникновение и прехождеие / Coming-to-be and Ceasing-to-be Снятие становления / Sublation of Becoming	
	Наличное Бытие / Determinate Being	Наличное Бытие, как таковое / Determinate Being as Such	Наличное бытие вообще / <b>Determinate Being in General</b>	
			Качество / Quality	
			Нечто / Something	
		Конечность / Finitude	Нечто и иное / Something and Other	
			Определение, свойство, граница / <b>Determination, Constitution and Limit</b>	
			Конечность / Finitude	
	Качественная бесконечность / Infinity	Бесконечное вообще / The Infinite in General		
		Взаимоопределение <b>конечного и бесконечного</b> / Alternating Determination of the Finite and the Infinite		
		Утвердительная бесконечность / Affirmative Infinity		
	Для-себя-бытие / Being-for-self	Для-себя-бытие как таковое / Being-for-self as such	Наличное бытие и <b>для-себя-бытие</b> / <b>Determinate Being and Being-for-self</b>	
			Бытие-для-одного / Being-for-one	
			Одно / The One	
		«Одно» и «Многое» / The One and the Many	Одно в самом себе / The One in its own self	
			Одно и пустота / The One and the Void	
			Многие «одни». Отталкивание / Many Ones — Repulsion	
Отталкивание и притяжение / Repulsion and Attraction		Исключение «одного» / Exclusion of the One		
		Единое «одно» притяжения / The one One of Attraction		
		Соотношение отталкивания и притяжения / The Relation of Repulsion and Attraction		

Величина (количество) / Magnitude (Quantity)	Количество / Quantity	Чистое количество / Pure Quantity			
		Непрерывная и дискретная величина / Continuous and Discrete Magnitude			
		Ограничение количества / Limitation of Quantity			
	Определённое количество / Quantum	Число / Number		Различие между ними / Their Difference	
		Экстенсивное и интенсивное определённое количество / Extensive and Intensive Quantum		Тождество экстенсивной и интенсивной величины / Identity of Extensive and Intensive Magnitude	
		Количественная бесконечность / Quantitative Infinity		Изменение определённого количества / Alteration of Quantum	
		Количественное отношение / The Quantitative Relation or Quantitative Ratio	Количественный бесконечный прогресс / The Quantitative Infinite Progress		Количественный бесконечный прогресс / The Quantitative Infinite Progress
			Бесконечность определённого количества / The Infinity of Quantum		Бесконечность определённого количества / The Infinity of Quantum
			Прямое отношение / The Direct Ratio		Прямое отношение / The Direct Ratio
		Обратное отношение / Inverse Ratio		Обратное отношение / Inverse Ratio	
Степенное отношение / The Ratio of Powers		Степенное отношение / The Ratio of Powers			
Мера / Measure	Специфическое количество / Specific Quantity	Специфическое определённое количество / The Specific Quantum			
		Специфицирующая мера / Specifying Measure	Правило / The Rule		
			Специфицирующая мера / Specifying Measure		
		Отношение обеих сторон как качеств / Relation of the Two Sides as Qualities			
	Для-себя-бытие в мере / Being-for-self in Measure				
	Реальная мера / Real Measure	Отношение самостоятельных мер / The Relation of Self-Subsistent Measures	Соединение двух мер / Combination of Two Measures		
			Мера как ряд отношений мер / Measure of a Series of Measure Relations		
			Избирательное сродство / Elective Affinity		
		Узловая линия отношений меры / Nodal Line of Measure Relations			
	Безмерное / The Measureless				
Становление сущности / The Becoming of Essence	Абсолютная неразличённость / Absolute Indifference				
	Неразличённость как обратное отношение её факторов / Indifference as an Inverse Relation of its Factors				
	Переход в сущность / Transition into Essence				

Сущность / Essence

Сущность как рефлексия в самой себе / Essence as Reflection Within Itself	Видимость / Illusory Being [Semblance]	Существенное и несущественное / The Essential and the Unessential	
		Видимость / Illusory Being	
		Рефлексия / Reflection	Полагающая рефлексия / Positing Reflection
			Внешняя рефлексия / External Reflection
	Определённые сущности или рефлексивные определения / The Determinations of Reflection	Тождество / Identity	Определяющая рефлексия / Determining Reflection
			Абсолютное различие / Absolute Difference
		Различие / Difference	Разность / Diversity
			Противоположность / Opposition
	Противоречие / Contradiction		
		Основание / Ground	Абсолютное основание / Absolute Ground
	Форма и материя / Form and Matter		
	Форма и содержание / Form and Content		
	Формальное основание / Formal Ground		
	Определённое основание / Determinate Ground		Реальное основание / Real Ground
			Полное основание / The Complete Ground
Условие / Condition	Относительно необусловленное / The Relatively Unconditioned		
	Абсолютное необусловленное / The Absolutely Unconditioned		
	Переход сути в существование / The Emergence of the Fact into Existence		
Явление / Appearance	Существование / Existence	Вещь и её свойства / The Thing and its Properties	Вещь-в-себе и существование / Thing-in-itself and Existence
			Свойство / Property
			Взаимодействие вещей / The Reciprocal Action of Things
		Вещь состоит из материй / The Constitution of the Thing out of Matters	
	Растворение вещи / Dissolution of the Thing		
	Явление / Appearance	Закон явления / The Law of Appearance	
		Являющийся мир и в-себе-сущий мир / The World of Appearance and the World-in-itself	
		Разложение явления / Dissolution of Appearance	
	Существенное отношение / The Essential Relation	Отношение между целым и частями / The Relation of Whole and Parts	
			Обусловленность силы / The Conditionedness of Force
		Отношение между силой и её проявлением / The Relation of Force and its Expression	Побуждение силы / The Solicitation of Force
			Бесконечность силы / The Infinity of Force
	Отношение внешнего и внутреннего / Relation of Outer and Inner		

Действительность / Actuality	Абсолютное / The Absolute	Развёртывание абсолютного / The Exposition of the Absolute	
		Абсолютный атрибут / The Absolute Attribute	
		Модус абсолютного / The Mode of the Absolute	
	Действительность / Actuality	Случайная или формальная действительность, формальная возможность и формальная необходимость / Contingency, or Formal Actuality, Possibility and Necessity	
		Относительная необходимость или реальная действительность, реальная возможность и реальная необходимость / Relative Necessity, or Real Actuality, Possibility and Necessity	
		Абсолютная необходимость / Absolute Necessity	
	Абсолютное отношение / The Absolute Relation	Отношение субстанциональности / The Relation of Substantiality	
		Отношение причинности / The Relation of Causality	Формальная причинность / Formal Causality
			Определённое отношение причинности / The Determinate Relation of Causality
			Действие и противодействие / Action and Reaction
Взаимодействие / Reciprocity			



Понятие / The Notion

Субъективность / Subjectivity	Понятие / The Notion	Всеобщее понятие / The Universal Notion	
		Особенное понятие / The Particular Notion	
		Единичное / The Individual	
	Суждение / The Judgment	Суждение наличного бытия / The Judgment of Existence	Положительное суждение / The Positive Judgment
			Отрицательное суждение / The Negative Judgment
			Бесконечное суждение / The Infinite Judgment
		Суждение рефлексии / The Judgment of Reflection	Сингулярное суждение / The Singular Judgment
			Партикулярное суждение / The Particular Judgment
			Универсальное суждение / The Universal Judgment
		Суждение необходимости / The Judgment of Necessity	Категорическое суждение / The Categorical Judgment
			Гипотетическое суждение / The Hypothetical Judgment
			Дизъюнктивное суждение / The Disjunctive Judgment
		Суждение понятия / The Judgment of the Notion	Ассерторическое суждение / The Assertoric Judgment
			Проблематическое суждение / The Problematic Judgment
			Аподиктическое суждение / The Apodictic Judgment
	Умозаключение / The Syllogism	Умозаключение наличного бытия / The Syllogism of Existence	Первая фигура умозаключения: Единичное –Особенное –Всеобщее / First Figure of the Syllogism: the Individual-the Particular-the Universal
			Вторая фигура: О-Е-В / The Second Figure P-I-U
			Третья фигура: Е-В-О / The Third Figure I-U-P
			Четвёртая фигура: В-В-В / The Fourth Figure U-U-U
		Умозаключение рефлексии / The Syllogism of Reflection	Умозаключение общности / The Syllogism of Allness
			Индуктивное умозаключение / The Syllogism of Induction
Умозаключение аналогии / The Syllogism of Analogy			
Умозаключение необходимости / The Syllogism of Necessity		Категорическое умозаключение / The Categorical Syllogism	
		Гипотетическое умозаключение / The Hypothetical Syllogism	
		Дизъюнктивное умозаключение / The Disjunctive Syllogism	

Объективность / Objectivity	Механизм / Mechanism	Механический объект / The Mechanical Object	
		Механический процесс / The Mechanical Process	Формальный механический процесс / The Formal Mechanical Process
			Реальный механический процесс / The Real Mechanical Process
		Продукт механического процесса / The Product of the Mechanical Process	
	Абсолютный механизм / Absolute Mechanism	Центр / The Centre	
		Закон / Law	
		Переход механизма / Transition of Mechanism	
	Химизм / Chemism	Химический объект / The Chemical Object	
		Процесс / The Chemical Process	
		Переход химизма / Transition of Chemism	
	Телеология / Teleology	Субъективная цель / The Subjective End	
		Средство / The Means	
Осуществлённая цель / The Realised End			
Идея / The Idea	Жизнь / Life	Живой индивид / The Living Individual	
		Процесс жизни / The Life Process	
		Род / The Genus [Kind]	
	Идея познания / The Idea of Cognition	Идея истинного / The Idea of the True	Дефиниция / Definition
		а) Аналитическое познание / Analytic Cognition б) Синтетическое познание / Synthetic Cognition	Членение / Division
	Идея блага / The Idea of the Good	Научное положение / The Theorem	
	Абсолютная идея / The Absolute Idea		

Абсолютная идея по Гегелю, это наивысшая категория, увенчивающая и включающая в себя всю диалектическую структуру логических категорий. Западноевропейская философия XIX века вообще тяготеет к созданию всеобъемлющей, замкнутой системы категорий, которая дифференцируется на подсистемы в соответствии с различными сферами бытия и познания.

В XX веке на смену системному подходу к построению логических категорий приходит тенденция

к артикулированию различий между отдельными категориями. Такой антиуниверсалистский подход нашёл своё выражение в феноменологии Э. Гуссерля, который разграничивает категории значения и формальные предметные категории и пытается установить закономерные отношения между категориями каждого вида. Категории Гуссерль определяет как чистые логические понятия, выражающие необходимые и конститутивные определения предмета как такового.

Категории значения	Categories of Meanings	(Формальные) предметные категории	Categories of Objects (Formal Ontological Categories)
истина	truth	предмет	object
понятие	notion	единство, множество	unity, plurality
утверждение	statement	отношение	relation
субъект	subject	часть и целое	part and whole
предикат	predicate	число	number
основание	ground	порядок	order
следствие	effect	качество	quality
конъюнкция,	conjunction	свойство	property
дизъюнкция	disjunction	положение дел	state of affairs
умозаключение	syllogism	тождество	identity
		подобие	similarity
		величина	magnitude

Как видим, категоризация сфер мышления и бытия является важной чертой философского знания, хотя на сегодняшний день философия уже и отказалась от попыток отразить мироздание во всех его проявлениях через универсальную систему философских категорий.

Философские общие понятия как логические инструменты познания требуют особенно точного и адекватного перевода во избежание искажения их сути и разночтений при интерпретации носителями разных языков. В данной статье была предпринята попытка установления эквивалентных философских понятий в русском и английском языках путём сопоставления переводов философских текстов на соответствующие языки.

### Литература

1. Аристотель. Категории. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://ru.wikisource.org/wiki/Категории\\_\(Аристотель\)](http://ru.wikisource.org/wiki/Категории_(Аристотель))
2. Гегель Георг Вильгельм Фридрих. Наука Логика : в 3 т. / Г.В.Ф. Гегель. — М. : Мысль, 1972.
3. Гуссерль Э. Логические исследования : пер. с нем. / Э. Гуссерль ; перевод Э.А. Бернштейн ; под ред. С.Л. Франка ; новая редакция Р.А. Громова. — Т. I: Пролегомены к чистой логике. — М. : Академический проект, 2011. — 253 с.
4. Кант И. О чистых рассудочных понятиях или категориях / И. Кант // Кант И. Критика чистого разума. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/kanti02/txt06.htm#3>

5. Категории // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. Фонд ; Предс. научно-ред. совета В.С. Степин. — М. : Мысль, 2000-2001. — 2-е изд., испр. и допол. — М. : Мысль, 2010. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rulit.net/books/novaya-filosofskaya-enciklopediya-tom-vtoroj-e-m-read-201645-1.html>

6. Aristotle. Categories / Aristotle // Translated by Octavius Freire Owen. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://en.wikisource.org/wiki/Categories\\_\(Owen\)](http://en.wikisource.org/wiki/Categories_(Owen))

7. Categories / Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://plato.stanford.edu/entries/categories/#ConCatSys>

8. Edmund Husserl / Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://plato.stanford.edu/entries/husserl/>

9. Hegel. The Science of Logic. — Translated by A. V. Miller, George Allen & Unwin, 1969. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.marxists.org/reference/archive/hegel/works/hl/hlcontent.htm>

10. Kant I. The Critique of Pure Reason / Kant I. // Translated by J. M. D. Meiklejohn. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://philosophy.eserver.org/kant/critique-of-pure-reason.txt>

**Панкова Л.О.** До проблеми еквівалентності найбільш загальних філософських понять в російській і українській мовах. – Стаття.

**Анотація.** Стаття пропонує результати зіставлення текстів перекладів на російську і англійську мови філософських творів Аристотеля, І. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, Е. Гуссерля на предмет встановлення перекладацької відповідності між загальними філософськими поняттями в системах цих мислителів.

**Ключові слова:** філософська категорія, перекладацька еквівалентність.

**Pankova L.A.** The question of coincidence between the general philosophic notions in the Russian and English languages. – Article.

**Summare.** The translations of works by such philosophers as Aristotle, Kant, Hegel, Husserl into Russian and English were compared concerning the correspondence between the general philosophic notions in both languages and the results of this comparison are presented in the article.

**Key words:** philosophic category, equivalence in translation.

---

# ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

---

*Galperin M.*  
(Washington)

## THE OBSCURITY OF EMILY DICKINSON, AN EXAMINATION OF “TELL ALL THE TRUTH”

**Summary.** The author invites the readers into the world of Emily Dickinson, an American female poet of the 19<sup>th</sup> century, through a detailed stylistic analysis of the poem, making it less obscure. Implications hidden behind the curtain of words have been disclosed revealing the deeper layer of the poem's message.

**Key words:** Emily Dickinson, poem, stylistic analysis, ambiguity, stanza, statement, explanation, morality.

No one should be surprised that some of the 1775 poems assembled in Dickinson's "Collected Poems", seem obscure. There are those that read like unfinished drafts, others that meander, and still others in which key references are never made clear. What is more amazing is how many of her poems draw us in. Still, although good poems need not be transparent, we tend to believe that concerted effort will eventually render what's obscure plain, that we can track down allusions, penetrate compressed expression. So why do we think that obscurity in Dickinson's poems is not just a matter of lack of sifting or weaker efforts on her or our parts, that it is, somehow part and parcel of the work?

It's easy to blame her crabbed style and the special vocabulary, which could have resulted from her abandoning thought of publication. I can't make sense of her use of "circumference." And her idea of "immortality" as a source, even in so striking and inviting a poem as "My life closed twice" seems odd, if not indulgent. But I want to propose something more drastic: that Dickinson's obscurity comes from writing on the very edge of what's decipherable, at the borders of what's intelligible. It is, I believe, the result of thinking along several lines at the same time coupled with a love of compression. If I'm right, then, with the exception of lighter poems like "I'm no one" and "Faith is a fine invention," she is ambiguous to her very core. Scholar Dorothy Oberhaus finds that the "salient feature uniting Christian poets ... is their reverential attention to the life of Jesus Christ" and contends that Dickinson's deep structures place her in the "poetic tradition of Christian devotion" alongside Hopkins, Eliot and Auden [1].

Dickinson is a poet who strikes even the casual reader as exceedingly intimate. She writes about subjective states of consciousness, admits to living on the border of madness. At the same time, she is extremely private. Dickinson left no formal statement of her aesthetic intentions and, because of the variety of her themes, her work does not fit conveniently into any one genre. She has been regarded, alongside Emerson (whose poems Dickinson admired), as a Transcendentalist [2]. After great pain, a formal feeling comes" plumbs the result of intense pain, follows the shutting down of attention that can lead, if not checked, to death, and yet the poem never once hints at the source of the speaker's pain. And pain is one of Dickinson's principal subjects. Though she can work out and express the ratio of pleasure to pain – "bitter contested farthings and coffers filled with tears" – in exquisite detail, she can't or refuses to give any details about the sort or source of pain she is contemplating in that or in other poems. Dickinson's poems reflect her "early and lifelong fascination" with illness, dying and death [3].

This refusal to blur personal or intimate with private is one major source of ambiguity in Dickinson. We sense something more she could explain that would provide context. Years ago, computer scientists interested in "artificial intelligence" discovered that there is an enormous amount of background information about the world we depend on for much of our understanding of particular situations, information of which we are virtually unconscious. Researchers started writing out "scenarios" for simple process: what was present physically, what was assumed about how things worked. They prepared a "buying toothpaste scenario," a "starting the car scenario," trying to make explicit the underlying assumptions that operated in these actions. Dickinson may similarly depend on information she assumes we have. It's possible that she thinks we think as she does.

And finally, it's crucial to consideration the "voice" of her poems. Though intimate, there is often little of the conversational in a poem of hers. Consequently, the voice of her speaker appears both open – direct, – and, at the same time artificial – indirect. The reader loses confidence

in any interpretation he or she could defend because of confusion about tone.

Rather than dealing in generalities, I want to take up a relatively clear, almost matter of fact poem, "Tell All the Truth." It has no special vocabulary, no obvious allusions and seems more public than many of her other poems. However, the rhetorical mode of the poem is unusual for Dickinson. As openings, she favors definitions like "Hope is the thing with feathers"; and narratives, particularly one with a speaker who is dead as in "I died for beauty." She also relies on the paradox, as in, "Success is counted sweetest/By those who ne'er succeed," and descriptions of flowers and birds. This poem, however, starts as an injunction. And that leads to an immediate question. To whom is the poem addressed? Poets? The speaker herself? The speaker as poet? The reader? Philosophers? It's impossible to answer. If we knew she meant poets, then the poem might be taken to be about aesthetics, whereas if the general reader were being addressed, then its subject could be taken to be morality. And if the confusion about who is addressed were not enough to insure some ambiguity, Dickinson's collapsed diction and religious rhetoric insures the first line will be ambiguous.

When she writes, "Tell all the truth, but tell it slant," her "all" can be read two ways. For a long time I saw only the injunction to leave nothing unsaid — "the truth, the whole truth, and nothing but the truth," as lawyers say. Read this way, the opening statement requires the speaker to be forthright. The truth may hurt at times, but that's no reason to spare the hearer. There is another reading, however, which takes "all" as the object of "tell," i.e. "tell the truth to all, to everyone." Read this way, the injunction resembles the one requiring Christians to spread the Gospel. Dickinson scholar and poet Anthony Hecht finds resonances in Dickinson's poetry not only with hymns and song-forms but also with psalms and riddles, citing the following example: "Who is the East? / The Yellow Man / Who may be Purple if he can / That carries the Sun. / Who is the West? / The Purple Man / Who may be Yellow if He can / That lets Him out again [4]. The end of the poem gives further credence to this reading, although the first reading is consistent with it as well. Some might say it is Dickinson's collapsed rhetoric, her compression that leads to this rich ambiguity. One could equally cite the artificial voice, the poem as sculpture with a carefully fashioned surface rather than as a type of speech that has produced this effect.

As the poem continues, "Success in circuit lies," ellipses of other sorts come into play. The poem's "success" is left unexplained. What sort of success

comes from "circuit," which, in keeping with the overall content of the poem, I take to mean being "round about" or "indirect?" The most likely success is in reaching the target audience. You'll succeed in conveying the truth if you're indirect. This fits with the idea of an injunction to communicate widely, to spread the good news. You succeed by reaching "all." However, Dickinson is a canny thinker. This is a poet who knows that "much madness is divinest sense," and that those whose opinions are at odds with convention are frequently kept in chains. Success may have to do, then, with setting out the truth and managing to escape with your freedom or even your life.

The next two lines, "Too bright for our infirm delight/ The Truth's superb surprise" could be joined to the last by an implied "for" — an elision that is kept vague so that it can pass as a statement rather than an explanation. The poem's subject seems to jump from "how" and/or "to whom" the truth should be told, to the nature of the truth in general. In any case, the association of light with truth would be standard, if Dickinson didn't wring so much out of it. What's "bright" is not truth *per se*, but the surprise it produces. The poem does more than imply that truth is far from obvious, that truth always catches us unawares: it revels in that fact. Truth is a "superb surprise," and the play of the sounds — the repeated "su" ("superb" and "surprise") with the slight echoing and displacement of "r" sounds around "p" sounds is a foretaste of the sound play to come in "dazzle gradually."

We're never prepared, of course, and thus, "infirm," incapable of sustaining or absorbing the force of truth. The problem is not with truth, but with us. However, Dickinson has slightly shifted the application of the adjective. It's reasonable see it as applying to "us," to say we receive the surprise and are infirm, unsteady, perhaps even slightly ill because we don't possess the truth. However the adjective actually applies to "delight." It is what's shaky, which suggests that "delight" is not quite trustworthy. If you can't trust "delight," what can you trust? And Dickinson, in other poems, has proposed the joys of earth as sufficient, suggested that we don't need a promised, other higher joy after this life. So, it maybe we who are fundamentally flawed, and, by the end of this poem, we who should not feel sure that any approach we take with truth can succeed.

Dickinson has still another card to play. Our "infirm delight" is a source of pleasure and illumination for us. The truth's force is stronger. By using "bright" in the first stanza, she prepares the way for the example of "lightening,"

which she employs in the second. She even manages to smuggle in a second “light,” in the word “delight.” The truth’s surprise is seen in the context of our normal experience of pleasure in the world.

The second stanza follows a structure Dickinson often uses: a statement, followed by an explanation. Frequently the explanation is furnished in the form of an illustrative example or a simile, or both, as in this case.

As lightening to the children eased  
With explanation kind,  
The Truth must dazzle gradually  
Or every man be blind.

The implied injunction is: don’t look directly at lightening or you will be blinded; try, instead, the indirect approach. If you’re unprepared, lightning can blind you. It’s a fascinating difference. You can receive illumination, a sort of gift, or you can be altered, rendered blind, a condition that may become permanent.

And there is more to it. If the truth is like lightening, then those to be told the truth – maybe the “all,” referred to at the start, are like children. They can only take “so much.” For the easily frightened, lightening is a scary phenomenon; and their ability to comprehend it is limited. The power of lightening is so awesome that it’s no “superb surprise,” but a threat instead, maybe of death. As such, it’s something to hide from. It needs to be “eased.” Again there is a displacement in the poem at this point, one similar to that with “infirm.” Although it is the children who must be comforted, and they who need to be “eased,” Dickinson has the lightening itself has “eased,” soothed, made more comfortable. The indirection that’s been counseled turns out to be an “explanation kind,” a fairly opaque phrase. You can take this as an inversion, in which case the phrase relates to a sort of explanation. But is a “kind” explanation one that eases, softens, and “fudges” the truth, one that simplifies or distorts the truth to make it more acceptable?

I’m reminded of a justification for the existence of a Mahayana and Theravada, “greater,” and “lesser” vehicles, of Buddhism. In one story, children are trapped on an upper floor of a burning pagoda. People gather, fetch a sheet and tell the child to jump. But the children are afraid. If they remain where they are, they will be burned to death. The parable has those below say that have candy. Rather than insisting they jump in order to save their lives, and fright to motivate them, it suggests offering sweets, a positive attraction. Address the children in terms they can understand or be persuaded by, it advises. Effective speech is speech that achieves

desired results. Similarly, the truth, which has the power to blind, must be transformed or at least considered from some other angle, vantage point. If we don’t gentle it or placate the observer, all may be lost.

We’re left with the wonderful Dickinsonian phrase, “dazzle gradually,” one of those constructions for which there is no name. Is it a contradiction in terms? Can anything dazzle except all at once? Can we prolong it? Can surprise, for that matter, with which it shares the same property, be drawn out? Neither phenomenon can spread over time or area, without lessening its intensity, its chief attribute. Is the speaker lying about how we can express truth, then, and how indirection can serve us? As Gary Lee Stonum says, “The hermeneutic zigzag of truth and error, blindness and enlightenment, or affirmation and insinuation may itself be a little dazzling. Indeed, the razzle-dazzle may be the point, and the zigzag is certainly the method” [5].

Be indirect and you might be able to get closer to the target. But, then again, you may fail; it may not be possible. Perhaps Dickinson doesn’t believe success can be achieved. She or her speaker may, instead, be expressing a wish or hope. It’s possible the injunction stems from the impossibility of the situation. Her poem “The bustle in a house...” appears to imply a false realm of possibility. Although that poem speaks of “sweeping up the heart and putting love away,” I doubt that Dickinson believed that could be done, or was even desirable. But I don’t deny that the wish to believe it is possible is realistic. Wanting to believe something untrue is, itself, emotionally true. We may long to believe, to give up trying to penetrate the mists or rosy-glassed view or other self-protective shields of those who will not see the truth.

The poem’s final phrase, “or every man be blind,” takes us back to that opacity that I think is at the heart of Dickinson’s mode. If you look at lightening, you may be blinded. If you tell someone the truth (directly) he or she may be blinded. On the metaphorical level, this is at odds with the initial verb, “tell”? Shouldn’t he or she be deafened? But the truth is a light, an illumination. To see the truth is to be set free from the darkness of ignorance. Moses was the only person permitted to look on the face of the deity, (truth?) and live. Who then is included in the “every man” of this final line? Are we back to the “all” we started with? Is one person’s ability to hear or bear the truth the cause for all other men or women to be blinded? Is “every man” the same as any woman, any man, which is to say everyman?

Conclusions. No poet of any twentieth century I can think of as talented as Emily Dickinson would



attempt a poem about truth this abstract, this unadorned and naked. The closest poem that comes to mind is Robert Frost's, "Neither Out Far Nor In Deep," and it handles its subject via metaphor or symbol. But once this Dickinson's poem is underway, result is unlike a poem by any poet of the 19<sup>th</sup> or 20<sup>th</sup> century. What seems to be a poem about the nature of truth or Dickinson's esthetic, or of the weakness of human intellect or emotion, becomes all those and an example of Dickinson's artful artificiality, her construction of a voice that hovers and tests the limits of what can be communicated.

### References

1. Bloom H. Emily Dickinson. Broomall / H. Bloom. — PA: Chelsea House Publishers, 1999.
2. Gary L.-S. The Dickinson Sublime / L.-S. Gary. — Wisconsin : Board of Regents of the University of Wisconsin System, 1990.
3. Hecht A. The Riddles of Emily Dickinson in Farr / A. Hecht. — 1996.
4. Knapp B.-L. Emily Dickinson / Bettina L. Knapp. Emily Dickenson. — New York : Continuum Publishing, 1989. — P.115-130.
5. McNeil H. Emily Dickinson / H. McNeil. — London : Virago Press, 1986.
6. Mitchell D.-M. The International Reception of Emily Dickinson / Mitchell D.-M., Stuart M.. — New York : Continuum, 2009.
7. Murray A. Kitchen Table Poetics: Maid Margaret Maher and Her Poet Emily Dickinson / A. Murray. — The Emily Dickinson Journal, 1996. — 5(2). — P. 285–296.
8. Murray A. Maid as Muse: How Domestic Servants Changed Emily Dickinson's Life and Language / A. Murray. — University Press of New England, 2010.
9. Oberhaus D.H. Tender pioneer': Emily Dickinson's Poems on the Life of Christ / Oberhaus D.H. — London, 1996.
10. Pollak V.R. Thirst and Starvation in Emily Dickinson's Poetry in Farr / Pollak V.R. — 1996.
11. Sewall R.-B. The Life of Emily Dickinson / Sewall R.-B. — New York : Farrar, Strauss, and Giroux, 1974.
12. The Cambridge Companion to Emily Dickinson / edited by Wendy Martin. — Cambridge : Cambridge University Press, 2002. — 200 p.

**Гальперин М. Приховані світи Емілі Дікінсон: аналіз поезії «Скажи всю правду». — Стаття.**

**Анотація.** Стилістико-літературознавчий аналіз поетичного твору відомої американської поетки XIX століття Емілії Дікінсон, що є змістом статті, відкриває читачу багатобарвний підтекст твору, його внутрішню структуру.

**Ключові слова:** Емілії Дікінсон, поетичний твір, стилістико-літературознавчий аналіз, подвійність значення, ствердження, пояснення, мораль.

**Гальперин М. Таинственные миры Эмили Дикинсон: анализ стихотворения «Скажи всю правду». — Статья.**

**Аннотация.** Содержанием статьи является литературоведческий анализ стихотворения известной американской поэтессы XIX столетия Эмили Дикинсон. Автор открывает читателю богатый подтекст произведения, его внутреннюю структуру.

**Ключевые слова:** Эмилия Дикинсон, поэтическое произведение, литературоведческий анализ, двойственность значения, утверждение, пояснение, мораль.

Морошану (Демьянова) Л.И.  
(Одесса)

СЕРИЯ «НЕИЗВЕСТНЫЕ СТРАНИЦЫ ИТАЛЬЯНСКОЙ  
ЛИТЕРАТУРЫ: ИТАЛЬЯНСКИЕ ПИСАТЕЛИ XIX ВЕКА И ИХ  
ТВОРЧЕСТВО В ОДЕССЕ»

СТАТЬЯ 2. ТВОРЧЕСТВО ФАБИО ДЕЛЬ БУББА

**Аннотация.** Вторая статья серии «Неизвестные страницы итальянской литературы: итальянские писатели XIX века и их творчество в Одессе» посвящена поэтическому творчеству преподавателя итальянского языка Фабио Дель Бубба. Публикуются такие его произведения, как «Ai giovani sposi M.e K. Jurijwicz», «A Vittorio Emanuele II, fondatore dell'Unita italiana, re e padre della patria, esequie solenni», «La Rosa e il Garofano».

**Ключевые слова:** итальянская диаспора XIX в., Причерноморье, итальянская литература, итальянский язык, Фабио Дель Бубба.

Данные тексты произведений малоизвестного итальянского поэта Фабио Дель Бубба, жившего в середине XIX века в Одессе, опубликованы ограниченным тиражом в 60-70-х годах XIX века. До нас они дошли в единственном экземпляре, хранящемся в Одесской городской научной библиотеке имени Горького. В настоящее время публикуются впервые.

Дель Бубба Фабио — учитель, пост, либреттист. Доктор права Пизанского университета. В Украину приехал по приглашению Одесского коммерческого училища, где с ноября 1862 работал учителем итальянского языка, был членом педагогического совета и надзирателем. Написал и опубликовал в 1867 г. в Одессе либретто итальянской оперы Юрьевича «Пьеро калабриец», премьера которой состоялась 21 января того же года в городском театре.

В 1870-х годах делал попытку занять пост лектора итальянского языка в Новороссийском университете. В своих «Записках» А.И. Маркевич так пишет о преподавании иностранных языков на тот период в Университете: «...вспомнить преподавание иностранных языков было нечем. Лектора-то наши были плохи. Вообще студенты лекций у наших лекторов не посещали, что объясняется полною необязательностью такого посещения, хотя при экзамене на кандидата и требовалось знание одного из иностранных языков. С 11 апреля 1881 испытания стали проводиться уже лекторами иностранных языков» [3; 321].

Заявку об участии в конкурсе на занятие лектуры итальянского языка в декабре 1871 г. подал доктор права Фабио Дель Бубба, преподаватель Одесского коммерческого училища, приехавший по приглашению из Пизанского университета. Он был также широко известен как поэт и либреттист. Однако его прошение было отклонено Советом университета, поскольку у Дель Бубба не имелось специальных научных публикаций в области итальянской филологии [1, 67].

Его перу принадлежат поэтические произведения на итальянском языке. К бенефису корифея итальянского театра Т. Сальвини («Отелло», 24 января 1880 г.) написал зачитанный в зале после завершения представления дифирамб, в котором охарактеризовал артиста «носителем гения, полного проявления чарующей правды» [1, 71].

В данной публикации представлены такие его произведения, как «Ai giovani sposi M.e K. Jurijwicz», «A Vittorio Emanuele II, fondatore dell'Unita italiana, re e padre della patria, esequie solenni», «La Rosa e il Garofano».

A VITTORIO EMANUELE II nel giorno di  
Sue Esequie  
GL'ITALIANI d'ODESSA.

E L E G I A

O tombe di Superga, i lacrimati  
Freddi marmi dischiusi ahimè che invano  
Fiano a Colui che reclamate estinto.  
Confortatevi o avelli, il Gran Monarca  
Appartiene all' Italia e Italia il chiede.

Freno ottiensì al cordoglio se, a conforto  
D' un popolo angosciato e dell' Europa  
Al luttuoso lamentar, fia noto  
A chi spetti l'onor della Sua Salma?  
Tempio di Dei (1) si chiami pur la tomba.  
Aggrippa il fece e Roma a Lui il consacra.

(1) Pan Theos Oggi Panteon d'Agrippa.

Riposa dunque sui gloriosi allori  
Prole illustre di Rè, la tomba stessa  
Ti fia di trono e t'incoroni Iddio.

Quel giorno, ah! di nefasto, in che fu detto  
*Il Ré Vittorio Ernaneue é spento*  
Rapido per le vene ignoto .gelo  
Andò serpendo a tutta Italia e pianse  
Come d'immensa universal sventura.  
Cammillo Benso di Gavour soggiacque  
E di lutto e di lacrime cosparse  
Il bei volto l'Italia e ancor l' appella.  
Altri genii il seguirò e ancor son calde  
Le ceneri d'Alfonso Dei Ferrerò  
Che in Crimea dispiegò l'Itala insegna.  
Ma Tu restavi o amato *Prence*, e come  
Se in Tè riassunto fosse ogni altro affetto,  
Se in Tè riposta fosse ogni altra speme,  
Il dolor si fea mite e a Tè rivolta  
Italia ancora ottemperò il lamento.  
Oggi sei Tu che manchi o vero Padre  
Della Patria che geme afflita e muta.  
Nè solo in. Essa, ma dovunque un eco  
Mi risuona di lode e di compianto.

E qui pure, o mio Re, da queste rive  
Ove or freme di guerra immenso grido,  
Fra i compagni di lutto e di sventura  
Io pur ti piango e più profondamente  
Chè da fanciullo ti conobbi: -adulto  
Palpitai col tuo cuor nelle battaglie;  
Poscia udii la tua voce e mi fur conti  
I tuoi sublimi affetti e i patrii voti  
Che albergava il tuo cuore a prò d'Italia,  
E le lodi all'esercito e la vampa  
Che imporporava la tua bruna fronte  
Al racconto marzial della vittoria.

O miracol di Rè, io t'amai sempre.

Chi più di Tè con maestrevol'arte  
Diresse i fati dell'Italia nostra  
Affettando il pensier rivolto altrove ?.....

I grandi genii ti conobber grande,  
Il popol ti conobbe onesto e ppode.  
Là, feroce, sui campi Lombardi  
Irrompendo col forte destriere

Vè la morte mieteva i più baldi,  
Quante volte brillo il tuo cimiero,  
Quante volte tra il fumo o i cannoni  
Sfolgorava il tuo brando o Signor!  
Nella pugna di Goito ferito  
Afferrasti pel crin la vittoria ;  
E se fosti a Novara tradito

Non peri di nostr' armi la gloria:  
Lo provasti a Palestro e sul Chiese,  
S. Martino lo dice tuttor.  
Tu volesti l'Italia redenta,  
E l'Italia ti die sua corona  
Perché grata fu sempre ed intenta  
A chi serve la patria, a chi dona  
Vita, figli e perfino la Terra  
Che a tè i Re di Savoja confidar.

Omai scritto il tuo nome glorioso  
Ha in sue pagine eterne la Storia,  
Ma, sull' urna ove adesso hai riposo,  
Sorga un faro a perpetua memoria  
Irradiante la santa epopea  
Che redense l'Italia per Tè.

Dormi in pace poiché il fato,  
Crudo, cieco, inesorato  
La tua vita ci rapì.

Non l'inchino dei pennoni,  
Non il canto dei metalli,  
Del tamburo i mesti suoni,  
Il nitrito dei cavalli,  
Il lamento dei cannoni  
Ti potranno risvegliar.  
Ma se fia che ostile evènto  
Minacciasse Italia intera,  
Sorgi, e all' ora del cimento  
Stringi invitta la bandiera,  
Grida al mondo : *Italia é mia*  
Ed Italia fremerà.

E dierto a Tè, famelici  
Di sangue o di vittoria,  
Accorreran terribili  
Sui campi della gloria  
I mille e mille martiri  
Di nostre libertà.

.....  
Tolga Iddio l'empio sospetto.  
Nei *Tuoi* Figli vivi ancor...  
Dormi adunque o santo petto  
Nella pace del *Signor*.

**Ai Giovani Sposi**  
**Mieczyslaw e Rosa Jjurjewicz**

*Il Dott. Fabio Del Bubba*  
*Il sogno d'amichevole esultanza e di sincero*  
*attaccamento.*  
Odessa. Tipografia L.Nitzsche. 1863.

Alla sposa  
 Avventurosa, — perché il nero crine  
 Di fior d'aranci intessi, e un bianco velo  
 Come nube d'argento, le divine  
 Tue luci asconde al sorriso del cielo?  
 Ah ! ben comprendo : e questo dunque alfine  
 Il giorno in cui dal giovine tuo stelo  
 Gentil Rosa sei colta, e senza spine  
 Il tuo sposo ti stringe al petto anelo.  
 Felici siate... che mai dir poss' io.....  
 E l'avvenire Vi sorrida, quanto  
 Ardentemente brama il mio desio.  
 La vita è mista d'allegrezze e pianto:  
 Ma la costanza e la fiducia in Dio  
 Risveglian dell' amore il dolce incanto.

### AGLI SPOSI

*Pacta servanda*

Per voi l'altare si è paralo a festa,  
 Per voi sorride il ciel puro e sereno  
 O gentil coppia ti saluto, è questa  
 L'alba d'un' avvenir più lieto e ameno.

Suol talora la vita parer mesta,  
 Quando nel cuor non è scolpita appieno  
 La promessa d'amor, che vien richiesta  
 Il gran patto a fermar valido e pieno;

Ma in voi risplende mattutina stella  
 Che fa tutto sorridere l'oriente,  
 Sorgendo sempre più quant' è più bella:

Ed è quel volo d'un' amore ardente  
 Che fallo innanzi a Dio non si cancella,  
 E che risponde al cuor si dolcemente.

Amor, tu sei la legge  
 Di tutto l'universo, e le create  
 ... mariti con ampleso arcano;  
 ..e contempla nell'eterna idea  
 definita possanza, ed ama e crea.

Dei discorsi elementi  
 Cessò la guerra, ed un'immota e dolce  
 Necessità, tutto comprende e regge.  
 L'odio stesso crudel che ci divide,  
 E' un figlio crudel dell'amor che il padre uccide.

La parola celeste  
 Che il Gologota ascoltò, nell'infinito  
 Sapzio volava coll'eternae penue:  
 Di Dio fratello l'uomo allor divenne,  
 E innalzandosi Lui,  
 nel suo seno può dir sono e non fui.

### LA ROSA E IL GAROFANO. SCHERZO.

Bando alle inutili  
 Nenie Sociali...  
 A un' estro insolito  
 Dischiudo le ali.  
 Mevi, tacetevi,  
 Che dell'amore  
 Nessuno l'arbitro  
 Chiamar si può.

In un bellissimo  
 Lieto giardino,  
 Sorgea purpurea  
 Rosa, e vicino  
 Un bel garofano  
 Pien di vigore,  
 Disse all' amabile  
 Rosa così:

Tu sei la vergine  
 Gentile e pura  
 E savia e provvida  
 Tu in tè natura,  
 Unendo al balsami  
 Le crude spine,  
 Per quei che invidiano  
 Le tue virtù ...

E tu sei splendido,  
 Disse la Rosa,  
 Hai pieno il calice  
 D'aura amorosa,  
 E tra i molteplici  
 Svariati fiori,  
 L'emblema appellanti  
 Del vero amor.

Perché, o garofano,  
 Un solo innesto  
 Non forma il talamo  
 Dei nostri cuor ?.....  
 Perché, o dolcissima  
 Rosa, si brama  
 Quel ch' è difficile  
 Troppo ottenere.

Amore udendoli,  
 Ratto gli colse,  
 E 'in dolce vincolo  
 Stretti, gli porse  
 In seno a Venere  
 Madre pietosa,  
 Ove riposano  
 Fin da quel dì.

----

Sembra una favola.  
 Se noi credete,  
 In voi specchiatevi,  
 E troverete  
 Rosa e garofano  
 Uniti insieme  
 Dove sia Venere  
 Poi non lo so.

### *Література*

1. Варварцев М.М. Італійці в Україні (XIX ст.) : Біографічний словник діячів культури / М.М. Варварцев. — Київ : Ін-т Історії України НАН України, 1994. — 196 с.
2. Демьянова Л.И. Итальянский язык в Новороссийском университете / Л.И. Демьянова // Записки з романо-германського мовознавства. — Вип. 8. — 2000. — С. 22-29.
3. 25-летие Императорского Новороссийского университета. Исторические записки экстраординарного профессора А.И. Маркевича и академические списки. — Одесса : Экономическая типография, 1890. — 734 с.
4. Del Bubba F. Ai giovani sposi M. e K. Jurijwicz / F. Del Bubba. — Odessa : Tipografia L. Nitzsche, 1863.
5. Del Bubba F. A Vittorio Emanuele II, fondatore dell'Unità italiana, re e padre della patria, esequie solenni / F. Del Bubba. — Odessa: Tipografia L. Nitzsche, 1878.

**Морошану (Дем'янова) Л.І.** Серія «Невідомі сторінки італійської літератури: італійські письменники XIX століття та їх творчість в Одесі»  
**Стаття 2. Творчість Фабіо Дель Бубба. — Стаття.**

**Анотація.** Друга стаття серії «Невідомі сторінки італійської літератури: італійські письменники XIX століття і їх творчість в Одесі» присвячена поетичній творчості викладача італійської мови Фабіо Дель Бубба. Публікуються такі його твори, як «Ai giovani sposi Me K. Jurijwicz », «A Vittorio Emanuele II, fondatore dell'Unita italiana, re e padre della patria, esequie solenni», «La Rosa e il Garofano».

**Ключові слова:** італійська діаспора XIX в., Причорномор'я, італійська література, італійська мова, Фабіо Дель Бубба.

**Moroshanu (Demyanova) L.I.** A series of articles "Unknown pages of Italian literature: Italian writers of the 19<sup>th</sup> century and their Odessa legacy." Article 2. Fabio del Bubba's legacy. — Article.

**Аннотация.** The second article from the series «Unknown pages of Italian literature: Italian writers of the 19<sup>th</sup> century and their Odessa legacy» is dedicated to the poetry of an Italian teacher Fabio de Bubba. We publish his poems «Ai giovani sposi M.e K. Jurijwicz», «A Vittorio Emanuele II, fondatore dell'Unita italiana, re e padre della patria, esequie solenni», «La Rosa e il Garofano».

**Key words:** Italian Diaspora of the 19<sup>th</sup> c., the Black Sea region, Italian literature, Italian language, Fabio del Bubba.



---

# ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

---

## PREPARING FOR AN INTERPRETING EVENT

**Summary.** The article deals with the problem of preparing for an interpreting event and contains certain practical advice to the experienced and inexperienced interpreters working in simultaneous and consecutive modes at international conferences. We suggest that the interpreters should use special drills to sharpen up their skills before the interpreting session.

**Key words:** an interpreting event, simultaneous mode, consecutive mode, special drills, interpretation, translation.

The role of an interpreter in the global world is becoming a key one. People are getting closer and more and more business people are establishing international companies where cross-cultural communication would be impossible without interpreters.

Here we agree with most Ukrainian, Russian and foreign scientists such as L. Chernovaty, V. Karaban, I. Korunets, S. Maksimov, G. Miram, G. Chernov, A. Chuzhakin, L. Visson, and other scientists researching into this field that translation is “inter-lingual and cross-cultural communication”.

Communication can be successful when people fully understand each other. Thus, only perfect knowledge of the source language (SL) and the target language (TL) as well as understanding into the subject field can make this communication successful.

Adequate interpretation can help people to establish new relations, start up new companies, solve some really important political issues and sometimes even prevent a war. Inadequate interpretation can ruin relationships and even cause a war if the parties fail to clear up the air.

Quality is really number one in the whole process of interpretation. Let us define these two notions “interpretation” and “quality”.

Following S.E. Maksimov we use the term “interpretation” referring to the product not to the process of interpreting activity. Interpretation is an oral translation that can be performed in simultaneous, consecutive and whispered modes [2, 21]. We share E. Alikina’s point of view [1, 28] that thinks that the term “interpretation” can be applied to all modes of translation where a message is conveyed orally in TL. Coming from the above – mentioned,

interpretation of a movie and off-hand or sight translation can be included into the list of interpretation modes.

Interpretation, thus, is a more narrow term compared to the term of “translation” but it is still translation and we think that the definition Chernov (1987) gives to the term “translation” is true regarding interpretation. He thinks, “Translation is a process of transforming speech messages in the source language into the speech messages in the target language under condition that their sense and communicative intention remain unchanged [2, 21]. As mentioned above using the term “interpretation” we refer to the product not to the process. Working definition of “interpretation” can be the following: “interpretation is the product obtained as a result of the process of transforming speech messages in the source language into the speech messages in the target language under condition that their sense and communicative intention remain unchanged”.

We think that the most important part of that definition is that the sense and communicative intention of SL messages should remain unchanged. Thus, the main criterion defining quality of interpretation should be the compliance of SL sense and communicative intention with the ones of the TL.

We believe that the second criterion can be evaluation of the way interpretation is presented. Speaking about these two criteria we can think of a parallel to the notion of a sign.

Each sign has two facets, they are contents and form. We can mentally sublime interpretation to a sign where contents are sense and communicative intention conveyed and form is presentation.

Resuming above written, interpretation can be considered successful, that is qualitative, if SL message and TL messages have identical sense and communicative intention and if its presentation in TL is fluent and listener friendly.

Quality criteria according to AIIC standards are given in the Annex to the practical course in interpreting by Maksimov [2, 403].

To meet these criteria an interpreter must be well trained as for his or her basic linguistic education and well prepared for an interpreting event.

Under an interpreting event we mean any conference, round table, meeting, tour guiding or



escorting where interpreting services are needed and used.

An interpreter cannot fill in any gaps in his or her basic linguistic training in a short period of time but one can surely be well prepared for an interpreting event regarding the knowledge of the subject field and the event background.

Certain recommendations exist as for essential preparation for an interpreting event where interpreting should be delivered in a simultaneous mode.

G. Miram and his co-authors [2007] speak about getting lists of the speakers, glossaries and if possible texts of the speeches at least several days before the event.

What shall an interpreter do in case neither glossaries nor texts are available? How can an interpreter be prepared for a round table or spontaneous meeting or an interview if you know only the subject field of discussion?

We will try to answer these questions giving some practical advice to the interpreters starting their career. It is possible that the steps given below may help even experienced interpreters to improve the quality of both message conveyance and presentation.

Such recommendations have never been put into the system of steps to follow disregarding the mode in which an interpreter has to work.

We suggest following a succession of actions that can preface a successful interpretation. These actions include a number of drills familiar to a practicing interpreter who has a proper training background in interpretation.

As some beginners may question of them we think it is relevant to specify what the notions are.

They are glossary, off-hand or sight translation (interpretation) and shadowing.

Glossary is “an alphabetical list of terms in a particular domain of knowledge with the definitions for those terms.”[5] It is absolutely necessary for an interpreter to be aware of the key words meaning used in the subject field he or she is going to work with during an interpreting event. It is also useful to compile a bilingual glossary that is “a list of terms in one language defined in a second language.” [5]

Off-hand or sight translation is the interpreting mode in which an “interpreter must render the source-language document to the target-language as if it were written in the target language.”[4] This interpreting mode can be used as a drill to check the subject field understanding and fluency in operating key subject words or terms.

Speech shadowing is “an experimental technique in which a person repeats speech immediately after hearing it (usually through earphones).”[6]

The Leningrad Group led by Ludmila Andreevna Chistovich first used speech shadowing as a research technique in the late '50s. Nowadays the best interpreter training educational institutions use this technique to train simultaneous mode of perception and rendering information. This technique can help in developing speech fluency in all working languages.

The stages of preparation for an interpreting event are the following if it is impossible to get all the necessary materials but the subject field is known :

#### Stage 1

1. Find information about the subject field in SL in the Internet or other sources. Read it aloud then render it in SL

2. Find information about the subject field in TL in the Internet or other sources. Read it aloud .Render it in TL

3. Compile the subject field glossary using the processed information mentioned above. It should not be longer than two pages.

#### Stage 2

4. Do the off-hand translation of the SL information into TL using your subject glossary.

5. Do the off-hand translation of the TL information into SL using your subject glossary

6. Assess the result and if you are not quite satisfied—do the points 4 and 5 again.

#### Stage 3

7. Find at least 30 min long YOU Tube videos upon the subject in SL and do their speech shadowing.

8. Render it in TL

9. Find at least 30 min long YOU tube videos upon the subject in TL and do their speech shadowing.

10. Render it in SL

#### Stage 4

11. Find another 30 min long YOU tube video in the subject field and interpret in the mode required for your interpreting event. If you have been booked for a simultaneous interpretation you have to interpret in a simultaneous mode. If a consecutive mode is required you should perform your interpreting in a consecutive mode.

We guarantee a good result if you follow these instructions.

Interpretation is one of the hardest and the most rewarding activities in whole translation field. Quality in this work is well appreciated and well paid. Let us strive for perfection.

*References*

1. Аликина Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода : учебное пособие / Е.В. Аликина. — М. : Восточная книга, 2010. — 192 с.
2. Максимов С.Є. Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови). Теорія та практика усного двостороннього перекладу для студентів факультету перекладачів та факультету заочного та вечірнього навчання (+2 компакт-диски) : навчальний посібник / С.Є. Максимов. — Видання друге, виправлене та доповнене. — К. : Ленвіт, 2007. — 416 с.
3. Мирам Г.Э. Курс синхронного перевода (англо-русская языковая пара) / Г.Э. Мирам, С.В. Иванова, П.В. Амплеев. — К. : Ника-центр, 2007 (с аудиоприложением). — 344 с.
4. [http://en.wikipedia.org/wiki/Simultaneous\\_translation](http://en.wikipedia.org/wiki/Simultaneous_translation)
5. <http://en.wikipedia.org/wiki/Glossary>
6. [http://en.wikipedia.org/wiki/Speech\\_shadowing](http://en.wikipedia.org/wiki/Speech_shadowing)

**Кузнецова А.В. Подготовка к переводческому событию. — Статья.**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема подготовки переводчика в переводческом событии. Даются практические рекомендации как опытным, так и начинающим переводчикам, работающим в режиме синхронного и последовательного перевода. Предлагаются специальные упражнения, которые могут помочь переводчику подготовиться к работе.

**Ключевые слова:** переводческое событие, устный перевод, синхронный перевод, последовательный перевод, специальные упражнения.

**Кузнецова А.В. Підготовка до перекладацької події. — Стаття.**

**Анотація.** В статті розглядається проблема підготовки перекладача до перекладацької події. Даются практичні рекомендації щодо виконання спеціальних вправ, які можуть покращити виконання послідовного та синхронного перекладу під час події.

**Ключеві слова:** перекладацька подія, усний переклад, синхронний переклад, послідовний переклад, спеціальні вправи.

*Русанова И.  
(Одесса)*

## К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОГРАММ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

**Аннотация.** В статье предлагается использование логико-системного языка ЯТО в качестве компонента метаязыка машинного перевода. Необходимость такого компонента подтверждается анализом ошибок машинного перевода.

**Ключевые слова:** машинный перевод, системно-логический, концепт, структура, статистический, синтагма, ошибки.

XXI век характеризуется расширением межязыковых и межкультурных связей. Растёт информатизация общества. Появилась потребность охвата максимального объёма информации в минимальных условиях.

История машинного перевода (МП) насчитывает около шестидесяти лет. За это время сменилось несколько поколений МП, выросли технические возможности компьютеров по производительности и объёму памяти. Появилась возможность решать проблемы смыслового содержания переводимого текста.

В настоящее время принято делить системы перевода на системы типа Transfer и системы типа Interlingua. Алгоритмы типа Transfer строятся на трёх процессах: анализ исходного текста в единицах и структурах исходного языка, преобразование этих структур и единиц на структуры языка перевода и синтез выходного текста. Системы типа Interlingua предполагают наличие метаязыка. Алгоритм перевода состоит из анализа исходного текста в терминах метаязыка и синтеза выходного текста соответствующего языка из метаструктур и метаединиц. Однако до сих пор не определён метаязык такого анализа. Этим объясняется актуальность выбранной темы, так как машинный перевод является одной из наиболее используемых компьютерных услуг.

Целью статьи является анализ работы машинных переводческих программ на основе изучения отрывков английских художественных текстов и определение путей устранения ошибок машинного перевода.

Сегодня в различных областях знания широко используются системные средства познания. Интерпретацию текста можно представить как системное представление объекта, которое осуществляется по принципу «концепт—структура—субстрат» или «структура—системообразующее

свойство—субстрат» [1]. Современные МП программы зачастую руководствуются системным представлением типа «субстрат — структура—концепт», то есть перевод начинается со слов. Такой анализ с точки зрения системного подхода является наименее релевантным. Неправильно выбранный вариант перевода отдельных слов влечёт за собой массу смысловых ошибок, как структурных, так и концептуальных.

Схему системного представления «концепт—структура—субстрат» следует использовать при анализе исходного текста. В свою очередь концепт текста обладает своей структурой. Сюда входит функциональный стиль, жанр, предметная область, тематика текста [2]. Концепт текста необходимо определить в первую очередь, что нетрудно сделать, используя статистические методы. Нужно выбрать наиболее частотные ключевые слова, дать им перевод и следить за неизменностью данного значения в процессе перевода. Далее следует переходить к анализу структуры предложений.

Системный язык тернарного описания (ЯТО) предлагает нам логико-системные модели [3; 4]. Однако вряд ли они используются разработчиками МП программ. В лучшем случае они оперируют традиционными синтаксическими моделями членов предложения. Первые нетрудно увязать с системно-логическими моделями. Единицы перевода определяются на базе структурных моделей. Это должны быть не просто слова, а функционально значимые единицы, то есть, кроме семантического значения, эти слова или группы слов должны выполнять функционально значимую роль предложения, например, должны быть определённым членом предложения. Минимальная синтагма, грамматическое или фонетическое слово является такой единицей [5]. Минимальная синтагма состоит из знаменательного слова и примыкающих к нему детерминантов и служебных слов. Служебные слова нередко сигнализируют о функции члена предложения, особенно в английском языке с его небогатой системой флексий.

Синтагматическое членение текста нетрудно увязать с его логико-грамматической структурой [6]. Попытки использовать ЯТО для анализа логико-грамматических структур как письменного, так и устного текста уже предпринимались [4].

Интонаграмма звучащего текста даёт возможность зафиксировать «смысловые вершины» [7], то есть ключевые слова в тексте, а также определить актуальное членение предложения на «данное» и «новое». Отыскать эти единицы в письменном тексте значительно труднее. С помощью ЯТО можно зафиксировать и варианты переводных значений слов (субстрата). В последней версии ЯТО А.И. Уёмов предложил ряд атрибутивных системных параметров (АСП) и соответствующих им системных закономерностей, которые можно использовать как варианты слов и концептов, а также определить стратегию их поведения. Такой потенциал ЯТО позволяет сделать вывод о возможности использования его как компонента метаязыка при машинном переводе. Конечно, внедрение логического системного компонента ЯТО в качестве составляющей метаязыка требует большой работы многих исследователей: логиков-системщиков, лингвистов, математиков, программистов. Но эта работа необходима, о чем еще раз свидетельствует анализ ошибок машинного перевода, проведенный нами.

Группе студентов V курса специальности «Английский язык» Крымского гуманитарного университета было предложено перевести отрывки из английских художественных произведений с помощью МП программ Google, Promt, On-line. Затем студентам должны были провести анализ ошибок машинного перевода по следующим параметрам: грамматические ошибки: а) морфологические, б) синтаксические; системно-логические ошибки: а) концептуальные (искажение смысла высказывания), б) структурные (нарушение логической последовательности высказывания); в) субстратные (выбранное слово не соответствует заданному концепту).

Было проанализировано 18 отрывков, состоящих из 233 предложений. Всего было отмечено 1594 ошибки. Из них 687 были выделены как грамматические, 907 — как системно-логические. Из числа грамматических ошибок 41% составили морфологические: неправильные флексии и неверное определение части речи. 59% ошибок студенты определили как синтаксические (неправильное определение структуры и функции предложения).

Что касается системно-логических ошибок, то 54% составили субстратные ошибок (неверно выбранный вариант перевода), 26% — концептуальные ошибки (неправильно передан смысл высказывания), 19% составили структурные ошибки (нарушена логическая последовательность высказывания).

В качестве примера проанализируем перевод отрывка из произведения Г.Х. Андерсена "Leaf from Heaven" [9]: "High up in the clear, pure

air flew an angel, with a flower plucked from the garden of heaven. As he was kissing the flower a very little leaf fell from it and sunk down into the soft earth in the middle of the wood. It immediately took root, sprouted and sent shoots among other plants. "What a ridiculous little shoot!" said one. "It must be a kind of garden plant" said another."

Первым представим перевод отрывка, сделанный МП программой on-line Google: «Высоко в ясном чистом небе летел ангел с цветком сорвал с садом. Как он целовал цветок очень мало лист упал в мягкую землю в середине леса. Он сразу пустил корни и разослал побегов среди других растений. «Что смешного мало стрелять», — сказал один. «Это должен быть своего рода завод сада», — сказал другой». Сравним этот вариант с правильным переводом: «Высоко в ясном, чистом небе летел ангел с цветком, сорванным в райском саду. Когда он целовал цветок, очень маленький листок упал с него в мягкую землю в середине леса. Он сразу пустил корни и разослал побеги среди других растений. «Какой смешной маленький росток! — сказала одно растение. «Это должно быть какое-то садовое растение», — сказала другое».

Как мы видим, в машинном переводе не определен заранее концепт, то есть тема текста. Отсюда пошли лексические и грамматические ошибки. Сначала слово "shoot" правильно переводится как «побег», но затем предлагается слово «стрелять». Сначала слово "plant" верно переводится как «растение», но затем оно представлено как «завод». Смысл текста полностью искажен. Не соблюден принцип одинакового значения слова в одном тексте. Это очень грубая, но легко устранимая ошибка. Заранее не были определены и переведены ключевые слова текста. Видимо, необходимо при переводе руководствоваться не одним предложением, а более крупным отрезком текста для определения ключевых слов и логической структуры предложения.

Проанализируем перевод отрывка из произведения Г. Уэльса «Человек невидимка» [10].

Оригинал текста "The Invisible Man by H. G. Wells": "The stranger came early in February one wintry day, through a biting wind and a driving snow, the last snowfall of the year, over the down, walking as it seemed from Bramblehurst railway station and carrying a little black portmanteau in his thickly gloved hand. He was wrapped up from head to foot, and the brim of his soft felt hat hid every inch of his face but the shiny tip of his nose; the snow had piled itself against his shoulders and chest, and added a white crest to the burden he carried".

Перевод № 1 (Сократ Персональный 4.1): «Новичок приходил в начале февраля один зим-

ний день, через хлесткий ветер и ведущий снег, последний снегопад года, над вниз, проходит как он кажется с железнодорожной станции Bramblehurst и несущий небольшим черным чемоданом в его густо gloved руке. Он был за-вернут по из головы футу, и край своей мягкой фетровой шляпы прятал каждый дюйм его лица, но лоснящийся конец его носа; снег имел сам против его плеч и ящика, и добавивших белый пик к бремени он понес».

Перевод № 2 (on line переводчик Google): «Вошел незнакомец в начале февраля один зимний день, через колючий ветер и снег вождения, последний снегопад год более вниз, ходьба, как казалось со станции Bramblehurst железнодорожных и проведение маленького черного чемодана в его густо рукой в перчатке. Он был обернут с головы до ног, и края его мягкой фетровой шляпе спрятался каждый дюйм его лицо, но блестящий кончик носа; снег свалили себя от плеч и груди, и добавил, белый гребень, чтобы время он нес».

Перевод № 3 (переводчик Translate.ru): «Незнакомец приехал в начале февраля один зимний день, через пронизывающий ветер и ведущий снег, последний снегопад года, по вниз, идя, поскольку это казалось от железнодорожной станции Bramblehurst и переноса небольшого черного портманто в его плотно руке в перчатке. Он был обернут с головы до пят, и край его мягкой фетровой шляпы скрыл каждый дюйм его лица, но солнечный кончик его носа; снег сложил себя против его плеч и груди, и добавил белый гребень к бремени, которое он нес».

Правильный перевод: «Незнакомец пришел одним ветреным февральским днем. Кусал злой ветер и валил снег, последний снегопад года. Он шел по склону, вероятно от железнодорожной станции Блумбелхерст и нес небольшой черный чемодан в руке. Он был закутан с ног до головы, края его мягкой фетровой шляпы закрывали лицо, кроме блестящего кончика носа, снег лежал на его плечах и груди, добавляя крест к бремени, который он нес».

Как видим, смысл этого отрывка можно понять в переводе с большим трудом. Виной этому не только неверно выбранные варианты перевода слов («Foot» — «нога», а не «фут» — единица измерения; «Fire» — не «огонь», а «камин» и так далее). Причиной неадекватности перевода является, прежде всего, неопределенность логико-синтаксической структуры предложений. Для устранения такой непорочности используем приемы и символы ЯТО.

Первым шагом при переводе предложения должно быть определение структуры предложения: является ли предложение простым, сложно-

подчиненным или сложносочиненным. Для этого необходимо разбить текст на синтагмы, функционально значимые единицы предложения. Это группы слов, выполняющие функции основных членов предложения [6]. Устанавливаем количество слов в группах главных членов предложения, подлежащего и сказуемого, и определяем функции других синтагм. В работе используем пока лишь один символ ЯТО: «а» — «неопределенная вещь». Если поместим «(а)» в скобки и приписать справа «(а)» еще одно «а», то это будет означать, что вещь «(а)» обладает свойством «а». Если мы поместим символ «а» слева от скобки, «а (а)», то это будет означать, что вещь обладает отношением «а». Если любую из этих формул мы поместим в квадратные скобки, то это будет понятийная формула — вещь со свойствами, не утверждение. Общая схема предложения (a){(a) a...} a}. Такой анализ поможет определить логическую структуру предложения. Проанализируем первое предложение из отрывка приведенного выше отрывка (таблица 1).

Обозначения: подлежащее — S; сказуемое — P; дополнение — obj; обстоятельство — adv; определение — adj; adv. V — глагольное обстоятельство; / — синтагматическая пауза внутри предложения; // — конец предложения.

На основе проведенного анализа предложение можно проанализировать так: простое распространенное, осложненное обстоятельствами 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11; обстоятельства 7, 8, 10 глагольные, то есть несут вторичную предикацию. В предложении имеется только одно подлежащее «незнакомец» — «Stranger». Но оно осложнено причастными оборотами «walking...» и «carrying...», которые являются носителями вторичной предикации и дают нам возможность построить отдельные предложения с этим же подлежащим. Такую возможность МП программы не реализовали, так как арсенал переводных структурно-синтаксических, как и субстратно-лексических вариантов в этих программах беден. Они не удовлетворяют требованию разделения текста на синтагмы, анализа функции каждой синтагмы и определения синтаксической и логической структуры предложения.

В качестве выводов можно предложить следующее.

Программы машинного перевода должны предусматривать следующие процедуры при анализе исходного текста:

- определение концептуальной структуры текста: стиль, жанр, предметная область;

- выяснение логико-синтаксической структуры предложений и всего текста в целом, для чего необходимо разбить предложения на синтагмы и

определить функцию каждой синтагмы, а потом, исходя из результатов синтаксического анализа, обозначить логическую структуру предложений и всего текста;

– подбор правильных вариантов значений переводных слов путем опоры на концептуально-структурные характеристики текста;

– учет логической структуры предложений и текста, которые должны быть наполнены семантическим содержанием в соответствии с нормами языка перевода.

Такие возможности предоставляет переводчику ЯТО (язык тернарного описания). Преимущество этого языка перед другими логическими языками состоит в том, что он базируется на философской триаде вещь – свойство – отношение, а также на категориях определенности, что позволило создать

глубокий формализованный аппарат системного анализа.

Недостатком всех логических моделей является при переводе отсутствие чётко определенной единицы перевода. Мы предлагаем использовать в качестве единицы перевода синтагму. Применение ЯТО как компонента метаязыка машинного перевода будет способствовать устранению логических смысловых ошибок. С его помощью можно зафиксировать концепт и соответствующие структурные и субстратные единицы. Задача разработчиков МП программ – дать языковые варианты концевых, структурных и субстратных значений для различных языков. Это позволит объединить различные формы машинного перевода: фразеологическую, автоматизированную, статистическую системы.

Таблица 1

Анализ логической структуры предложения с помощью ЯТО  
(языка тернарного описания)

Исходный текст	Сократ	Google	Translate ru.	Логические Структуры	Верный Перевод
1. The stranger Come / SP	Новичок проходил	Вошел незнакомец	Незнакомец приехал	(a) a – SP	Незнакомец пришел
2 In February/adv	В феврале	В начале февраля	В начале февраля	( a . a advt )	Одним ветреным февральским днем
3. one wintry day / adv	Один зимний день	Один зимний день	Один зимний день	[(a) a]a; advt	
4. Through a biting wind and a driving snow / adv	Через жесткий ветер и ведущий снег	Через колючий ветер и снеговождения	Через пронизывающий ветер и ведущий снег	[(a) a I a(a)]adv V	Кусал злой ветер и валил снег
5. the last snowfall of the year / adj	Последний снегопад года	Последний снегопад года	Последний снегопад года	{{(a)a} a} adv	Последний снегопад года
6. over the down/ adv	Над, вниз	Более, вниз	Но вниз	(a) adv.	Он шел по склону
7. walking adv, V	Проходить	Ходьба	Идя	A adv V.	
8. as it seemed / adv, V	Как он кажется	Как казалось	Поскольку это казалось	[(a)a adv V.	Вероятно
9. from Bramblerhurst railway station / adv	С железнодорожной станции	С станции в Bramblerhurst	От железнодорожной станции Bramblerhurst	{{(a)a}a} adv.	От железнодорожной станции Блумберхерст /
10. and carrying a little black portmoneou / adv, V	Но и несущий небольшой черный чемодан	И проведение маленького черного чемодана	И переноса небольшого черного портманто	A { ( a ) a , a } adv.V	И нес небольшой черный чемодан
in thickly gloved hand // adv	В его густой деловой руке	В его густо рукой в перчатке	В его плотно руке в перчатке	{{(a)a}a} // adv.	В руке, одетой в плотную перчатку

*Литература*

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. — М. : Советская энциклопедия, 1966. — 608 с.
2. Варбанец П.Д. Статистические оценки структурно-синтагматического членения английского научного текста / П.Д. Варбанец, И.И. Русанова // Придніпровський науковий вісник. — 1998. — № 9. — С. 9—19.
3. Кунцос О.И. Использование языка тернарного описания в англо-русском машинном переводе / О.И. Кунцос // Параметрическая общая теория систем и её применение. — Одесса : Астропринт, 2008. — С. 24—37.
4. Русанова И.И. Определение семантической структуры переводного текста с помощью статистических методов / И.И. Русанова // Наука та освіта. — 2004. — № 4—5. — С. 193—197.
5. Русанова И.И. К проблеме логического моделирования языковых и речевых конструкций / Русанова И.И., Уёмов А.И. // Тезисы докладов и сообщений 14-го Всесоюзного семинара (АРСО). — Каунас, 1986. — С. 36—41.
6. Торсуева И.Г. К типологии интонационных структур / И.Г. Торсуева // Лингвистика и методика. — М. : Наука, 1993. — С. 25—31.
7. Уёмов А.И. Монарные атрибутивные системные параметры в параметрической общей теории систем / А.И. Уёмов // Параметрическая общая теория систем и её применение. — Одесса : Астропринт, 2008. — С. 24—37.
8. Уёмов А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уёмов. — М. : Наука, 1978. — 272 с.
9. Andersen H.C. Leaf from Heaven / H.C. Andersen [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://hca.gilead/org.il/heaven/html>.
10. Wells H.G. The Invisible Man / Wells H.G. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.online.literature.com/wellsg/invisible/>.

**Русанова І.І. До проблеми удосконалення програм машинного перекладу. — Стаття.**

**Анотація.** У статті пропонується використання логико-системної мови ЯТО як компоненту метамови машинного перекладу. Необхідність такого компоненту підтверджується аналізом помилок машинного перекладу.

**Ключові слова:** машинний переклад, системно-логічний, концепт, структура, статистичний, синтагма, помилки.

**Rusanova I.I. Improving Machine Translation Programs. — Article.**

**Summary.** The article considers the problem of the use of the logical systemic language as a component of the metalanguage for machine translation. The necessity of the component is suggested by the analysis of the mistakes in machine translation.

**Key words:** machine translation, systemic logical, concept, structure, statistic, syntagma, mistakes.





---

# МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

---

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ

**Аннотация.** Статья освещает некоторые общие положения обучения грамматике, формулирует принципы обучения грамматике иностранного языка и дает тщательный обзор различных методик обучения грамматике и видов грамматических заданий. Подчеркивается значимость изучения грамматических явлений в контексте и необходимость развивать привычку студентов к самостоятельному обучению.

**Ключевые слова:** грамматическая точность, функциональный подход, знание грамматики, языковые структуры, трансформация предложения.

Объективной потребностью современного общества является поиск оптимальных путей организации учебного процесса, рациональных вариантов содержания обучения и его структуры. В настоящее время в связи с приобретением иностранным языком статуса средства мирового общения, проблема оптимизации обучения иностранному языку и определения ведущих целей, задач, а также средств их реализации является одной из наиболее актуальных. В 1997 г. Советом Европы была одобрена последняя редакция документа, получившего название «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция» ("Modern Languages. Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference"). Концепция новой Европы — Европы без границ, в которой значительно расширяются сферы межнационального сотрудничества, требует обратить особое внимание на проблемы, связанные с изучением иностранных языков. «Общеввропейская компетенция» не ставит задачу пропаганды единой методики обучения иностранным языкам. Функция этого документа — помочь всем заинтересованным лицам сориентироваться в выборе того или иного пути овладения иностранными языками, а также предоставить им возможность эффективного обмена информацией, относящейся к сфере обучения. Таким образом, на общеевропейском уровне было отмечено, что не существует универсального метода, так как эффективность того или иного метода всегда зависит от целей и условий обучения, от категории обучающихся и от многих других причин. Следовательно, речь может идти о комплексных, интегративных методах, вобравших в себя элементы

разных методов или о вариативных технологиях. Чем больше будет альтернативных методических решений, тем плодотворней будет поиск новых путей обучения предмету в целом.

Усиление коммуникативной стороны этой направленности отражается в трансформации целей обучения иностранному языку и содержания обучения. Речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т. е. о практическом владении языком и, следовательно, о развитии «коммуникативной компетенции». При этом языковая компетенция и её составляющая часть — грамматические навыки и умения, занимают ведущее место в процессе достижения этой цели. Бесспорно, что коммуникация возможна лишь при наличии языковой компетенции, основу которой составляют грамматические навыки и умения.

В связи с этим проблема методов в обучении грамматической стороне речи представляется одной из наиболее актуальных. В традиционном обучении функциональной стороне грамматического навыка, которая является ведущей при построении речевого высказывания, отводится второстепенная роль: вначале усваивается форма. Функциональный подход определяет эффективность обучения иноязычной грамматике и определяет выбор оптимальных типов и видов упражнений, направленных на создание грамматических основ английской речи (как устной, так и письменной). Если взять за основу обучающую цель, «способность к коммуникации на иностранном языке», то категории традиционного описания языка (грамматика, словарный запас, произношение, правописание и т.п.) будут недостаточными.

Важнее функциональный аспект языковой системы. Например:

- стратегии понимания (что, сколько и с какой целью нужно понять?);
- речевые намерения (оценка речевой ситуации и выбор языковых средств);
- виды текстов (какие виды текстов характерны для понимания);
- неязыковые средства (жесты, мимика, ударение и интонация как «несущие значение» дополнительные факторы).

На основе вышесказанного коммуникативная компетенция может быть определена как « средства,

необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте» [3, 31]. Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции по праву признаётся языковая компетенция, обеспечивающая на основе достойного объёма знаний как конструирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, так и понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка.

В настоящее время, в связи с утверждением ведущей позиции грамматики в формировании коммуникативной компетенции, проблема формирования грамматических навыков является одной из наиболее актуальных. Грамматический навык — синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи [2, 27]. Под грамматическим навыком говорения подразумевается правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи.

В грамматическом навыке можно выделить составляющие его более частные действия:

- 1) выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего (в данной ситуации);
- 2) оформление речевых единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определённым временным параметром;
- 3) оценка правильности и адекватности этих действий.

При формировании коммуникативной компетенции и, в частности, языковой компетенции, необходимо уделять внимание не только формальной стороне грамматического навыка, которая отвечает за правильное оформление грамматической структуры согласно нормам языка, но также и функциональной стороне, которая обуславливает функционирование грамматического явления в речи адекватно поставленным коммуникативным задачам.

Как известно, каждая грамматическая структура обладает формальной и функциональной сторонами. В речи ведущей стороной является функциональная. Функциональный подход связан преимущественно с направлением изучения языка от значения к форме и функции.

Изучение основ функциональной грамматики позволяет не только показать взаимодействие языковых единиц разных уровней, но и обучать правилам выбора этих единиц для нужд языкового общения. Например, зная систему средств выражения побудительности, предложения к совершению действия, может быть сделан выбор в пользу

того или иного явления в зависимости от условий общения. Так, приглашение к действию может быть выражено по-разному: Let's have lunch now! We could have lunch now. I suggest that we have lunch now. Why not have lunch now? Предпочитая один способ выражения, говорящий руководствуется особенностями ситуации речи (официальная — неофициальная), отношениями с собеседником (близкие — неблизкие), возрастом партнера по коммуникации (моложе говорящего — старше него), социальным или профессиональным статусом (например, начальник — подчиненный), даже тем, заинтересован говорящий в побуждаемом действии или не очень. В результате из ряда близких (но не тождественных) вариантов будет выбран наиболее приемлемый (по мнению говорящего). Или, например, средства для выражения совета: модальные глаголы (You should stay in bed. You ought to be more polite), формы сослагательного наклонения (I'd advise you to see a doctor. If I were you, I'd write him a letter); эти языковые средства используются для воздействия на других людей и, хотя по сути свой, не так уж далеки от прямых распоряжений и требований, звучат значительно мягче. Для такого свободного и правильного владения языком следует по возможности раньше и в определенной системе представить весь арсенал языковых средств и учить правилам выбора в соответствии с коммуникативной задачей.

Таким образом, основную часть упражнений при функциональном подходе составляют так называемые ситуативные упражнения. «Суть ситуативных упражнений заключается в свободной, конкретно-ненаправляемой с языковой точки зрения речевой реакции учащихся на комплекс воображаемых или условно-реальных обстоятельств, содержащих некоторую трудность, проблему или конфликт и вовлекающих в необходимость их разрешения самих студентов» [3, 58]. Ситуативное упражнение состоит из трёх основных компонентов: задание, описание ситуации и речевая реакция. В зависимости от конкретной цели задание может иметь самую разнообразную направленность, общий смысл которой в том, чтобы студенты отреагировали на ситуацию. Например: "Role play an interview", "Write a reply to a letter", "Tell your partner about the following", "Imagine, that...". Описание ситуации включает информацию о деталях обстановки, собеседниках, а также содержит речевой стимул, вытекающий из смысла ситуации. Например: You are going to interview, by phone a person who calls you and is eager to work for you. Try to find out by asking him/her different questions if he/she is suitable for this position. Use Present Perfect or Present

Perfect Continuous. (For example, How long have you been working as a...). Речевая реакция – это тот речевой продукт, который, должны выдать студенты, реагируя на описание и следуя заданию.

Конечно, в процессе формирования грамматического навыка нельзя отказываться от использования других видов упражнений, в частности имитативных и подстановочных. На основе предъявленного на слух грамматического явления и закрепления его зрительного образа в речевом образце происходит дальнейшее укрепление осознания функции грамматического явления. Что же касается подстановки, то на основе подстановочных упражнений формируется операция оформления и способность к репродукции. Эти два вида упражнений являются как бы мостиком между формированием формальной и функциональной стороной грамматического навыка.

Функциональный подход в обучении грамматике

– учит видеть реальную картину языковой системы, связи и взаимодействия (взаимоотношения) единиц разных уровней языка, а главное – согласованную жизнь языковых единиц в речи, их совместное функционирование в тексте;

– содействует развитию логического и ассоциативного мышления студентов; учит видеть одинаковые, сходные значения и функции во внешне (формально) различных языковых средствах;

– развивает языковое и речевое чутье, делает более осознанной работу по выбору языковых средств при формировании высказывания; позволяет овладеть комплексом средств, выражающих близкие значения; ставит вопросы о различиях, правилах выбора, функциональных возможностях.

### *Литература*

1. Brumfit C.J. The Communicative Approach in Language Teaching / C.J. Brumfit, K. Johnson. – Oxford Univ. press, 2001.
2. Richards, J.C. Approaches and Methods in Language Teaching / J.C. Richards, T.S. Rogers. – Cambr. Univ. Press, 2003.
3. Harmer J. Teaching and Learning Grammar / J. Harmer. – Longman Group UK Limited, 2007.
4. Бузаров В.В. Некоторые аспекты взаимодействия грамматики говорящего и грамматики слушающего (в английской диал. речи) / В.В. Бузаров. – Пятигорск, 1998. – 117 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М., 1999. – 254 с.
6. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М., 1997. – 156 с.

**Бокарева Г.В. Функциональный підхід в навчанні граматиці. – Стаття.**

**Анотація.** Стаття висвітлює деякі загальні положення навчання граматиці, формулює принципи навчання граматиці іноземної мови і дає ретельний огляд різних методик навчання та видів граматичних завдань. Підкреслюється значимість вивчення граматичних явищ в контексті і необхідність розвивати звичку студентів до самостійного навчання.

**Ключові слова:** граматична точність, функціональний підхід, знання граматики, мовні структури, трансформація пропозиції.

**Bokareva G. V. Functional Approach to Teaching Grammar. – Article.**

**Summary.** The article reviews the ways grammar is treated in teaching, offers some basic principles for teaching grammar and analyzes different types of tasks employed among which are drills, tests, error correction etc. The necessity of teaching grammar in context is emphasized, rather than in formal reproduction exercises. Special attention is given to integration of various techniques in teaching grammars as well as to methodologies of independent learning of a foreign language.

**Key words:** grammatical accuracy, functional approach, knowledge of grammar, language structures, sentence transformation.

*Жарких В.Ю.*

*(Одеса)*

*Жарких Е.Ю.*

*(Одеса)*

## ПСИХОЛОГІЯ ВІДНОСИН В УЧБОВОМУ ПРОЦЕСІ (прагматичний аспект)

**Анотація.** Стаття подає аналіз організації і етапів учбового процесу, виявляє роль і співвідношення чинників, які сприяють його ефективності, зокрема в галузі викладання і вивчення іноземної мови. Автор розкриває значення психологічного рапорту в подоланні психологічного бар'єра в живій мовній кроскультурній комунікації.

**Ключові слова:** психологія, психологічний рапорт, відкритість, новизна, кроскультурна комунікація.

На тлі глибоких економічних, політичних і культурних перетворень кардинально важливою є проблема психології взаємостосунків в учбовому процесі. Враховуючи кроскультурні тенденції глобалізації сучасного світу, психологічний чинник в передачі і засвоєнні знання грає все зростаючу роль. Його значення стає тим більш очевидним в галузі навчання іноземним мовам, де взаємовплив вчителя і студента часто є визначаючим для кінцевого результату. Особливе напруження психологічного клімату учбового процесу спостерігається на етапі перевірки і верифікації якості засвоєння знання. Сучасна філософія освіти потребує на цьому етапі тонко зваженого балансу дотримання необхідної суворості від вчителя, сумлінності і відповідальності від студента і від них обох гуманного ставлення. Функція психології, згідно концепціям гуманістичного прагматизму, полягає в очікуваній позитивній дії на модифікацію ставлення не тільки до навчання *per se*, але і на поглиблення усвідомлення і розширення поняття про загальнолюдські цінності.

Сучасна філософія організації учбового процесу засновується на ідеалах і концепціях епохи Відродження, коли був створений гуманістичний зразок особистості. Тоді ж були намічені завдання, очікування і напрями навчання і виховання, дотримання і здійснення яких може сприяти розвитку людських якостей, необхідних для досягнення цієї мети. Центральний принцип в системі освіти включав створення континуума знань. Філософський зміст цього постулату ґрунтувався на ієрархії частково співпадаючих рівнів знання. Передбачалося, що студент повинен уміти

зв'язувати нові ідеї і факти з наявними фоновими знаннями і, таким чином, краще засвоювати, розуміти, зберігати і застосовувати інформацію. Такий континуум охоплював дати, фундаментальні і загальні знання, факти, орієнтацію і розуміння. Класичні століття європейської історії створили університет, що представляє еталон організації, в якій ці гуманістичні цілі можуть бути поставлені і який може забезпечити їх здійснення. Він став всесвітньо прийнятою формою отримання і передачі знань, необхідних для становлення особистості, якості якої задовольняють гуманістичним вимогам суспільства. Але одержані результати не виправдали всіх надій — нове суспільство всякий раз дуже відрізнялося від того, ради якого трудилися педагоги. Суспільні інститути, і педагогічні інститути особливо, завжди міняються повільніше, ніж ідеї і справи. Звідси коливання і рухи навпаки, якими відзначені всі подальші століття, тому що якими б не були вимоги суспільства, академічна спільнота постійно шукала і продовжує шукати відповіді на питання про те, як ефективно передати знання від одного покоління іншому. Не менш гостро стояло питання про те, які форми організації найбільш відповідають створенню учбових закладів, в яких не тільки б навчали і спрямовували молодих людей, з більш менш задовільними результатами, але і сприяли б розвитку знання, практично необхідного для суспільних потреб. Проблема ускладнювалася тим, що були відсутні гарантії або навіть надії, що (а) студент збереже знання і навички, одержані в процесі навчання і (в) що він зможе успішно застосувати їх в ситуаціях зовні класної кімнати. Якщо процес передачі знань певною мірою міг бути підданий контролю і поліпшенню, практика перевірки якості їх засвоєння була недосконалою, а подальший моніторинг суспільно значущого їх вживання взагалі не брався до уваги.

У першій половині минулого століття на ці проблеми було звернуто увагу в рамках філософії гуманістичного прагматизму в творах У. Джеймса, Дж. Дьюї і Ф.К.С. Шиллера. Ф.К.С. Шиллер, зокрема, вважав [1, 137], що це серйозні питання. На його думку жоден

університет, ніде в світі не може похвастати тим, що в ньому вони вирішені успішно — їхньому вирішенню шкодує відсутність еквівалентного зв'язку між теоретичними уявленнями і їхнім практичним втіленням. Він був невисокої думки [2, 24] про дійсний стан і значення повчальної роботи в університеті, як форми учбового закладу, і вважав, що повністю довіряти йому не можна. Університети створені для збереження і просування (promotion) найпрогресивнішого, на даний момент, знання. Але, він вважав, що саме цю функцію університет і не виконує. Успішному її виконанню перешкоджає конфлікт інтересів, який існує явно або приховано між учасниками повчального процесу. Виконання цієї функції, по необхідності, довірено професору, якому властиві всі людські слабкості. Інтереси професора не співпадають з інтересами тих, кого він покликаний освічувати. В інтереси учня входить бажання стати більш знаючим, тому, більш впливовим, запитаним і зрозумілим в суспільстві. Інтереси професора полягають в тому, щоб стати більш незаперечним і, таким чином, більш авторитетним. Він досягає своєї мети завдяки все більшій термінологічності своєї мови і деталізації предмету своїх лекцій. Ця якість його лекцій починає цілий ланцюжок слідств — чим вужче термінологія, тим менше число людей його розуміють і, тому, лише небагато колег можуть його критикувати. Це піднімає його на рівень оракула, пророка, непогрішимого в своїй мудрості. Чим більше професор мріє про легке життя непорушуваного академічного дозвілля, тим наполегливіше він шукає можливості ускладнити термінологічний, технічний і концептуальний інструментарій своєї наукової дисципліни. Він обкутує себе термінологічними таємницями, його мова стає незрозумілим жаргоном. Зайва деталізація і непотрібні уточнення сприяють виникненню полісемічності термінів, із-за чого кожен з них потребує пояснення і розуміється неоднаково у різних контекстах. У. Джеймс помічав [3, 194], що головним ворогом будь-якої дисципліни є професор, який її викладає. Якщо такі тенденції продовжуються, предмет стає настільки незрозумілим і непридатним в учбовому процесі (unteachable), що виникає питання, чи є рація його викладати. Професор, в непорушності і незмінності раз і назавжди встановленого змісту своєї науки і форми її викладання, залишається глухим до всіх нововведень, досягнень і тенденцій в науковому і суспільному житті. Його значення і сила виявляються не в тому, що він викладає, а в тому, що він не може або не хоче викладати. Шиллер вважав, що економічний хаос його часу був спровокований професорами економіки, які займалися математичними розрахунками,

замість того, щоб аналізувати і виправляти дійсний стан речей. Програми і зміст їх просвітницької і професійної діяльності засновувались на абстрагованих застиглих істинах, не пов'язаних і не враховуючих розвиток рухливої реальності. Результатом їх діяльності було повне нерозуміння економічних процесів. Як тільки ці професори вийшли у відставку, економічна теорія Адама Сміта знов стала запитаною. Але протягом цілого покоління теорія економіки взагалі була відсутня в суспільних і політичних дискусіях, а мирний договір 1919 року був складений на економічно нездійсненних умовах [2, 27]. Глобальна криза ХХІ століття лише підтверджує ці спостереження. Аналогічна ситуація утворилась в галузі освітньої діяльності. Відрив від потреб і вимог реальності виявився в появі непридатних, а головне, неефективних форм взаємодії між учасниками учбового процесу. В університеті Кембриджа екзамен з математики (Mathematical Tripos) перетворили на щось, на зразок інтелектуальної головоломки, повністю непридатної до вживання в студентській аудиторії. Для того щоб застосувати його з метою перевірки і оцінки знання, довелося його повністю переробити. Оксфордський університет, де він пропрацював велику частину своєї професійної кар'єри, Шиллер називав притулком (asylum) для приречених на невдачу нових теорій. Культивована там думка про те, що політика, наука і мораль в людському розумінні мають абсолютний вираз і не схильні до змін, на його думку, було шкідливим, або, щонайменше, неконструктивним. Він вважав, що всі інститути, встановлені людиною, є соціальними механізмами. Всі механізми потребують розумного коректування і адаптації до змінних умов і вимог. Якщо їх залишити назавжди незмінними, вони перетворюються на небезпечні осередки руйнування. На думку Шиллера, тому проблеми і якість незадовільної роботи університетів пов'язані не тільки з організаційними питаннями. Вони є також і психологічними проблемами, тісно пов'язаними з рівнем кваліфікації і психологічною відкритістю до нових ідей. В практиці повчального процесу труднощі психологічного порядку виникають як у професора, так і у студента. Опір, легковажність і свавілля студента відомі всім. Упертість, жорстокість і норовливість професора звичайно не беруться до уваги.

Насправді всі існуючі університетські системи тою або іншою мірою сприяли здійсненню тих цілей, ради яких вони були створені. Але жоден університет не може стверджувати, що він виконує в повному об'ємі свою функцію пізнання світу і просування знання, ще менш продуктивною є практика навчання знання. Причиною педагогічних невдач в Оксфорді, на думку Шиллера [1, 138],

є психологічний аспект діяльності педагогів. Загальними зусиллями професорів, які не змінювали ні зміст, ні якість викладання, ні спосіб перевірки засвоєння своєї науки студентами, предмет навчання поступово перетворювався на щось даремне (useless), чому фактично неможливо навчити (unteachable). Професору це було зручно і вигідно. Йому потрібно було створити культ педантизму і строгого дотримання дрібних мало значущих правил у викладі. Осідлавши свого «коника», він міг спокійно, з року в рік, не злізати з нього, укріплюючи свою репутацію глибокого мислителя. Апофеозом педантичності Шиллер вважав університети Німеччини. Професори в них бачили свою функцію в дослідницькій роботі. Їх студенти, тому, займалися виключно тим, що складало предмет наукового інтересу їх наставника. Кожний студент одержував свою частку роботи і ретельно проробляв всю «брудну» частину дослідження по збору матеріалу і лабораторним дослідом. На семінарах підсумовувалися результати, досягнуті кожним окремим студентом, але ніхто не вникав в те, чим займався однокурсник. Якщо професор оцінював роботу позитивно, він узагальнював висновки з неї, а студенту дозволяв її публікацію, після чого студент одержував вчений ступінь. Сам професор книг, як правило, не писав, з боязні, як припускав Шиллер, накликати на себе критику колег і викликати їх заздрість. В такій психологічно складній обстановці скритності і побоювань дискусії не тільки не проводилися, вони навіть не планувалися. Педагогічний процес, в кращому разі протікав у формі діалогу, а частіше монологу або обміну письмовими повідомленнями. Власне повчальна робота практично не проводилася.

В Оксфордському університеті складність психологічних взаємостосунків студентів і професорів виявлялася по-іншому. Але і тут напруженість у відносинах не сприяла ні виявленню нового знання, ні успішній його передачі. Консерватизм і замкнутість британських університетів перешкоджала зміні або, хоча б, модифікації, змісту курсів або методики їх викладання. Протягом багатьох поколінь студентів навчали, наприклад, в курсах логіки і філософії, тому, що Шиллер називав «нісенітницею» «examinable nonsense», яку можна перевірити [4, 41]. Така інформація не мала ні пізнавальної, ні практичної користі. Вона не служила головній меті навчання, оскільки не спонукала розум студента до активного роздуму. Вона залишала його емоційно байдужим і незадоволеним, але її можна було з успіхом перевірити в ході численних, витончених і різноманітних іспитів.

Одним з яскравих проявів особливостей британської системи освіти Шиллер вважав іспити, форма проведення яких дотепер залишається

недосконалою. Для нього іспити мали особливе значення. В його студентські роки вони не представляли для нього особисто великих труднощів. Він кілька разів одержував премії і заохочення за відмінні успіхи і займав перші місця серед студентів свого року навчання. Але після закінчення університету він зіткнувся з несправедливістю, упередженістю і психологічним страханням на іспиті, внаслідок чого його кандидатура була знехтувана і посаду викладача Оксфордського університету він не одержав. Згодом, вже працюючи викладачем в університеті, він в лекціях і публікаціях описував незрозумілу йому прихильність британців до всякого роду іспитів. Він критично аналізував британську систему освіти, зокрема, структуру іспитів в Оксфорді. В 1927 р. він опублікував велику статтю [4, 7] в журналі Психологічного Суспільства, в якій з гумором і гіркотою описував характер проведення іспитів. Він вважав, що іспити, в тому вигляді як їх проводять в Оксфорді, є застарілим, суперечливим і неефективним інститутом британської освітньої системи. Неодноразово випробувавши на власному досвіді всю її недосконалість, Шиллер дійшов висновку, що необхідно міняти методику і філософію іспиту. Він наголошував на особливій любові британців до всякого роду конкурсів і іспитів, які в Англії проводилися по майстерно розроблених схемах. З властивою йому іронією він відзначав, що батьки, почувши про новий тип іспиту, поспішають послати на нього свою дитину [4, 15]. Всі методики іспитів, хоча Шиллер не оспорював їх можливих благородних цілей, не припускали збільшення знань або виникнення любові до них. Вони, навіть, не мали на увазі перевірити якість і глибину знань. Їх мета полягала в тому, щоб розподілити всіх, хто складає іспит, по чотирьох класах згідно їх інтелектуальному рівню (classify minds) і назавжди визначити належність кожного до одного з них. Головним критерієм при оцінці відповіді на іспиті була не гнучкість розуму, не уміння знаходити несподівані рішення, а кількість відомостей і фактів (brute knowledge). Загальноприйнятого стандарту для іспиту не було. Його рівень коливався залежно від якості відповідей. Якщо завдання виявлялося дуже важким прохідний бал знижувався. Його висота залежала також від настрою і бажання екзаменаторів ставити високі оцінки. Часто це було пов'язане з тим, що молоді екзаменатори у принципі не любили ставити вищий бал. Якість оцінки засновувалась на чисто емоційному принципі — подобалась чи не подобалась відповідь. Результати іспиту, тому, не могли служити показником рівня підготовки студента.

Труднощі з оцінкою при проведенні іспиту виникали і тоді, коли встановити стандарт представлялося

навіть теоретично неможливо. Річ у тому, що в Оксфорді одну і ту ж екзаменаційну роботу перевіряють двоє, а іноді і троє екзаменаторів. В результаті при неспівпаданні оцінок той, що складає іспит, потрапляє в клас, не відповідний рівню його розвитку. В історії Оксфордського Університету було багато випадків, коли через недосконалість екзаменаційної системи дійсно обдаровані абітурієнти і студенти не змогли реалізувати свої потенції. Не менші заперечення викликала у Шиллера тематика і якість складання екзаменаційних питань. Його критика була направлена і на їх зміст і на те, якою мовою вони були виражені. Він не рекомендував застосовувати двозначні, неясні формулювання, оскільки вважав, що це нечесно по відношенню до того, хто складає іспит. Будь-яку відповідь на неясно поставлене питання можна вважати вірною, невірною, оцінити її високим балом або взагалі не зарахувати. Делікатні ситуації виникають також тоді, коли стикаються професійні інтереси професорів і студент піддається повторному іспиту у присутності комісії (board of examiners). В цьому випадку декілька екзаменаторів пропонують свої улюблені питання, незалежно від того чи на всіх семінарах вони обговорювалися. Вибір тем для письмових іспитів в цьому випадку залежить від особистих відносин екзаменаторів і їх бажання знаходити компроміс.

При оцінці екзаменаційної роботи і, таким чином, класу студента, головна проблема полягає в тому, щоб з'ясувати, що в його роботі є його власними думками, а що йому вселив його тьютор, викладач, що веде практичні заняття. Якщо тьютор працює сумлінно, це зробити майже неможливо. Бували випадки, коли студенти 3-го класу одержували високий бал «А», тому що показували глибокі знання. Тут знову виникає парадокс — при хорошому тьюторі важко з'ясувати істинний рівень знань і інтелекту студента. Якщо тьютор працює погано або не володіє достатньою кваліфікацією, його студентам можна поставити високий бал, якщо вони проявлять хоч проблиск розуму, ґрунтуючись на думці — чому взагалі міг його навчити такий, на загальну думку некомпетентний, тьютор.

Коли всі оцінки проставлені, екзаменатори збираються на пораду для того, щоб звірити свої оцінки і внести їх в чорні книги (black books) — святі скрижалі (sacred scriptures) Оксфорда. При добросовісному проведенні іспиту не більше чверті або третини оцінок може викликати сумнів. Проте, серед екзаменаторів завжди виявляється хто-небудь, хто через різні причини зажадає перегляд оцінок і переекзаменовки студента, чий статус абсолютно ясний з його балів. Якщо в ході

іспитів були порушення або незгода, відсоток оцінок, що вимагають перевірки може бути більше. У будь-якому випадку, інструментом для з'ясування істини є інститут «viva». «Viva», затверджував Шиллер, є великим правилом, вживання якого пов'язано з безліччю психологічних тонкостей. Це правило незамінне в неясних випадках, коли немає інших способів вирішення розбіжностей. Але в процедурі вживання цього інституту виявляється вся недосконалість тактики оцінки успішності студента. Її застосовують в сумнівних випадках, коли загальні оцінки студента, або частина з них не досягають встановленого рівня або не співпадають у різних професорів. До цієї процедури вдаються також тоді, коли розбіжності між викладачами торкаються не знань студента і, відповідно, визначення його статусу в університеті, а пов'язані з професійним і психологічним кліматом на факультеті. Через боязнь засмутити колегу професор занижує оцінку і ставить студента перед необхідністю пройти через «viva». В таких випадках атестація студента проводиться на засіданні ради факультету, де обговорюваний студент повинен проявити свої знання, відповідаючи на питання або висловлюючи яку-небудь тему. В результаті студент повинен бути або «viva-ed up», або «viva-ed down». Професори мають нагоду ставити питання і пропонувати теми, не завжди відповідні змісту іспиту, і класифікувати студента, визначаючи його місце в потоці. Ця, здавалося б, природна практика в Оксфорді приймала потворні форми через ревності, озлоблення і суперництво в середовищі професорського складу. Розбіжності виникали як з об'єктивних, так і з суб'єктивних, психологічних причин. В процедурі «viva up» ці чинники мали велике, можна сказати визначаюче значення. Шиллер вважав, що в тому вигляді, як вона існувала в його час в Оксфорді, ця система була несправедливою, а, головне, даремною, тому що не сприяла ні підвищенню професійної підготовки студента, ні розширенню його ерудиції. Але з другого боку, слід признати, що вона давала можливість студенту довести своє право на більш високий бал, тим паче, що в якості екзаменатора в процедурі «viva» призначався професор, який поставив більш високий бал. В цьому випадку багато що залежало від самого студента, його знань, красномовства і умінь встановити рапорт з екзаменатором, тобто перш за все від його психологічних якостей.

При проведенні іспиту, а також і в самому процесі навчання обидва учасники, професор і студент, повинні бути психологами. Він додавав, що, мабуть, нервозність, напруга і обман на іспитах не припиняться до тих пір, поки вчителі не навчаться знаходити форми перевірки,



психологічно комфортні для обох учасників іспиту. На думку Шиллера [5, 7], що екзаменаційну систему, що існувала в Оксфорді в його час, слід вважати самою застарілою формою проведення іспитів в світі, після того, як була відмінена сумно відома китайська система. Шиллер висловлював заперечення не тільки проти форми іспиту. Зміст програм і курсів, по яких складаються іспити, теж вимагали перегляду і оновлення. Метою іспитів є перевірка знань, що теоретично повинна забезпечити практичний успіх випускникам в їх працевлаштуванні і подальшій роботі. Цього, проте, не відбувається, тому що зміст іспиту ніяк не пов'язаний з їх майбутніми обов'язками. Висновок Шиллера звучить однозначно — іспити, як вони проводяться в Оксфорді служать одній меті. Вони дають можливість класифікувати розум, розумові здібності (*minds*) по чотирьох класах і остаточно, безповоротно визначити статус людини. Освіта в Англії, був упевнений Шиллер, поневолена іспитами [4, 15]. Від цього рівною мірою страждають як вчителі, так і студенти. Студенти страждають мовчки, оскільки вони зайняті підготовкою до цього страшного випробування і по досвіду знають, що краще не вступати в конфлікт з екзаменаторами. Мовчання вчителів викликано або страхом втрати роботи, або надією на підвищення. Сам Шиллер наважився висловлюватися критично лише коли він доходив достатньо поважного віку.

Шиллер закінчував своє міркування про характер і значення іспитів твердженням про те, що іспити не можуть і не повинні бути ні скасовані, ні кардинально реформовані. Вся його критика була спрямована не стільки проти іспитів, *per se*, скільки проти несправедливості, страхання і нерозуміння, які супроводжують іспит. Із його точки зору це пов'язано з психологічними причинами, ця ситуація продовжуватиметься до тих пір, поки вчителі не навчаться розуміти психологію своїх учнів не теоретично, а на практичному рівні, на рівні повсякденного життя і розумових процесів, властивих звичайній людині. Він пропонував лише одну невелику реформу. При перевірці письмових робіт екзаменатор не повинен знати імені автора роботи. Така реформа, якщо вона коли-небудь буде проведена, він сподівався, напевно дасть цікаві і несподівані результати.

Шиллер звертав увагу не лише на систему перевірки знань і структуру іспитів. Він висловлював заперечення проти педантизму і неприродних відносин в процесі навчання. Все, що людина знає і що вона уміє було пізнано і повинно бути пізнано людським розумом. Знання, тому, має психологічне вимірювання і особисте забарвлення. Психологічний чинник в навчанні і вихованні є значущим і діючим. Методика примушення,

придушення авторитетом, ерудицією і санкціями не може дати необхідних суспільству результатів. Вслід за У. Джеймсом і Дж. Дьюї, Шиллер надавав велике значення психологічним процесам у всіх сферах людського життя, тим більше в такій психологічно забарвленій діяльності, як навчання і виховання. Він виділяв чотири основні психологічні чинники: інтерес, який дисциплінує і примушує концентрувати увагу [6, 3], мета, яка примушує представити бажаний результат [1, 295], емоція, яка викликає позитивну або негативну реакцію [5, 82], задоволення, яке додає цінність процесу і результату пізнання [6, 83]. Всі чотири чинники повинні бути присутні у обох учасників педагогічного процесу — у вчителя і у учня. Вчитель повинен зацікавити учня і довести його інтерес до такого рівня, щоб повністю оволодіти увагою учня [3, 229]. Психологічно інтенція вчителя полягає не в тому, щоб для перевірки своєї роботи винаходити майстерні ігри з свавільно встановленими правилами. Він повинен бути готовий сам випробувати свої знання, застосувати свої уміння і здійснити свої наміри в практиці свого життєвого досвіду. Студент в процесі навчання повинен навчитися бути психологічно готовим до несподіваних ситуацій і уміти проводити розумові операції відповідно виникаючим викликам. Задача вчителя полягає в тому, щоб розкрити тему і значення свого пояснення так яскраво, щоб вони справили на учня незабутнє враження [4, 37]. Вчитель повинен прослідити за тим, щоб це враження перейшло в цікавість, яка примусила б учня схотіти дізнатися більше про предмет пояснення. Ця методика, при постійному повторенні, врешті-решт виробить звичку і бажання і в подальшому житті не залишатися байдужим до нової інформації в змінних або несподіваних ситуаціях. Таким чином може бути досягнута мета, поставлена гуманістами-класиками [4, 269]. Відповідно побудована система освіти сформує особистість, психологічно і професійно адаптовану і здатну адаптуватися до нових умов, включену в систему перепідготовки на основі безперервного процесу підвищення і поновлення освіченості і тому відповідно вимогам суспільства.

У своїх бесідах з вчителями У. Джеймс називав професію вчителя «жахливою» (*awful*) [3, 233], тому що вчителю належить говорити, говорити, говорити, йому, фактично платять лише за те, щоб він говорив. Але, з другого боку, він бачив призначення вчителя в тому, щоб, використовуючи цю можливість, він не тільки навчав учня певним професійним знанням, але і виховував в ньому психологічну здатність до толерантності, пошани і розуміння різних точок зору. В повчальному процесі, він підкреслював, потрібна психологічна

готовність професора і учня до ухвалення плюралізму світу і людських відносин. Всі ці якості Джеймс знаходив у Шиллера і тому радив звернути увагу як на його теоретичні висловлювання, так і на його практичну педагогічну діяльність. Хоча Шиллер менше всіх своїх колег-прагматистів писав про освіту, професора, учня і психологію їх відносин, його «повчальна робота» (educational work) [3, 231] була втіленням принципів гуманістичного прагматизму, про що свідчить зростаючий інтерес до його наукової спадщини.

Значення, врахування і застосування психологічного чинника в учбовому процесі набуває все більшого визнання. Практично всі сучасні процеси і типи навчання оцінюються перш за все, окрім професійної кваліфікації, за здібністю професора встановити психологічний рапорт з тими, кого він намагається вчити. Ефективність психологічного рапорту особливо яскраво виявляється на всіх етапах викладання, вивчення і використання іноземної мови. Однією з характеристик оволодіння іноземною мовою є деяка камерність відносин в учбовому процесі — він проходить найбільш результативно в малих групах, у формі живого діалогу. Саме в ньому психологічний рапорт дає змогу подолати психологічний бар'єр кроскультурної комунікації, який перешкоджає вільному висловлюванню на іноземній мові.

### *Література*

1. James W. Talks to Teachers on Psychology / W. James. — N-Y, 1899.
2. Schiller F.C.S. Must Philosophers Disagree?, and Other Essays in Popular Philosophy / F.C.S. Schiller. — Lnd & N-Y, 1934.
3. Schiller F.C.S. Our Human Truths / F.C.S. Schiller. — N-Y, 1939.
4. Schiller F.C.S. Preface to the book by D.L. Murray, Pragmatism / F.C.S. Schiller. — Oxford, 1910.
5. Schiller F.C.S. Studies in Humanism / F.C.S. Schiller. — Lnd & N-Y, 1907.
6. Schiller F.C.S. Tantalus or Future Man / F.C.S. Schiller. — N-Y, 1924.

**Жарких В.Ю., Жарких Е.Ю. Психология отношений в учебном процессе (прагматический аспект). — Статья.**

**Аннотация.** Статья представляет анализ организации этапов учебного процесса, выявляет роль и соотношение факторов, способствующих его эффективности, в частности, в области преподавания и изучения иностранного языка. Автор раскрывает значение психологического рапорта в преодолении психологического барьера в живой языковой кросскультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** психология, психологический рапорт, открытость, новизна, кросскультурная коммуникация.

**Zharkyykh V., Zharkikh E. Psychology in Teaching (Pragmatic Aspect). — Article.**

**Summary.** The article analyses the organization and stages of the educational process, the role and interrelation of factors, which promote its effectiveness, namely in teaching and acquiring a foreign language.

**Key words:** psychology, psychological rapport, openness, novelty, crosscultural communication.

Канафина М.А.  
(Астана, Казахстан)

## ИЗУЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены вопросы методической организации работы по изучению терминологических единиц с целью приобретения учащимися профессиональной информации для ведения профессионально-ориентированной беседы.

**Ключевые слова:** терминологическая лексика, коммуникативная компетенция, специфика специальности, семантизация значений, формирование комплекса умений и навыков.

При обучении студентов экономических специальностей русскому языку мы опираемся на коммуникативный подход к обучению языков как на основной способ и цель обучения студентов говорению. Коммуникация — процесс устного или письменного общения, заключающийся в получении информации и в её оценке. Коммуникативно-ориентированное обучение предполагает формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая считается сформированной в том случае, если будущие специалисты используют русский язык для самостоятельного получения и расширения своих знаний и опыта. Мы считаем, что для достижения поставленной задачи первостепенным является свободное владение студентами профессиональной терминологией и основами грамматики изучаемого языка.

Терминологическая лексика необходима студентам, прежде всего, при чтении текстов по специальности с целью приобретения ими профессиональной информации для ведения профессионально-ориентированной беседы или дискуссии со специалистами, а также для написания аннотации, реферата, сообщения. Поэтому преподавателю языка необходимо знать, какие основные правила терминологической лексики существуют, как семантизировать их значение в текстах по специальности, с помощью каких упражнений активизировать их дальнейшее закрепление в устной и письменной речи.

Работа по формированию терминологических умений и навыков должна проводиться в несколько этапов, каждый из которых включает в себя:

— усвоение определенного количества терминов, их распознавание, выделение и семантизация в тексте, активное использование в процессе самостоятельного высказывания;

— формирование комплекса умений и навыков, связанных со спецификой данной группы терминов.

Основной целью первого этапа является усвоение терминологической лексики. Для её достижения необходимо создать условия для переноса уже имеющихся лексических навыков на терминологические единицы. Основными задачами данного этапа являются формирование умений отличать термин от нетермина, создать условия для усвоения терминологии экономической специальности. Для решения этих задач необходимо тщательно отобрать тексты по специальности с позиции представленности в них терминов и терминологических сочетаний, разработать систему упражнений и заданий, которые помогли бы эффективному решению поставленных задач.

Основной целью второго является формирование специфических терминологических умений и навыков, связанных с освоением данных единиц, формирование умений и навыков по выделению терминологического сочетания в тексте, дифференциация их от свободных словосочетаний и типовой сочетаемости термина, а также умений самостоятельного раскрытия терминологического сочетания на основе анализа его составляющих, употребления терминосочетаний в речи. Для успешного решения этих задач необходимо, помимо тщательного отбора текстового материала, представить составные терминологические сочетания на основе синтаксических конструкций; ознакомить студентов с основными типами высказываний научного стиля речи (повествованием, описанием, рассуждением) и функциями термина в данных типах текстах.

Основная цель третьего этапа — это овладение узкоспециальными терминами экономической специальности, а также профессиональными оборотами речи. Задачами этого этапа являются: формирование умений и навыков по использованию узкоспециальных терминологических единиц в речи; знакомство с устройством терминологической системы подязыка экономики, формирование умений и навыков анализировать морфологическую структуру производного термина, усвоение наиболее продуктивных словообразовательных моделей; знакомство со спецификой

функционирования термина, определение основных сфер их применения.

При обучении русскому языку студентов-экономистов считаем необходимым уделить особое внимание отбору лексического материала. А для этого, прежде всего, следует выявить лексический состав научного языка экономики. В этих целях мы специально проанализировали учебники экономики с общим количеством 10020 слов. Как известно, экономика, как и любая другая наука, имеет свой предмет исследования, свои понятия и категории. В процессе анализа мы установили, что, в основном, лексику в текстах по экономике составляют общелитературные слова — 70,5% от всех слов, 19,9% от всех слов составили термины (производство, потребление, производственные отношения, производительные силы, капитал, базис, надстройка, спрос, предложение, товар, товарооборот, стоимость, цена, деньги, прибавочный продукт, бюджет, национальный доход, экспорт, импорт и др.), 9,6% составляют слова с терминованным значением.

Следует заметить, что в слова с терминованным значением вошли и общелитературные единицы, но в данном контексте они приобретают значение термина, т.е. слова приобретают специфическую окраску, характерную для данной отрасли науки, в данном случае экономики «Формально наличие одного и того же слова в словарях, отражающих лексику разговорно-бытового или общепотребительного и научного стилей речи, не дает право считать это слово известным, освоенным, т.к. в научных текстах это другое слово» [1, 35]. Например: менеджмент, маркетинг, консалтинг, дилинг, инжиниринг, холдинг, лизинг, клиринг, салинг, демпинг, франчайзинг, трансферт, офф-шор, аудит, реституция, дилер, дистрибьютор, риэлтор, спонсор, чартер, фьючерс, лот, дивиденды, эмиссия, ипотека, ноу-хау, тендер, депозитарий и др.

В языке экономики слово имеет одно значение, характерное только для научного стиля экономики, «многозначные, стилистически нейтральные слова употребляются в научном стиле не во всех своих значениях, которые свойственны им в системе общелитературного языка, а лишь в одном, реже — в двух» [2, 35]. Так, например, если слово «рынок» имеет несколько значений (место розничной торговли съестными припасами и другими товарами под открытым небом или в крытых торговых рядах; базар — это что-то ругательное, то, что нам подсунул капитализм, нечто вроде барахолки и т.д.), то за термином в экономике закреплено лишь одно его значение: сфера товарного обращения, товарооборота.

Общелитературные слова, которые в языке экономики приобрели значение термина, образуют сочетания с определенной группой слов, при этом приобретая значение слов-терминов: акционерные общества, семейные предприятия, паевые товарищества, фирма, торговые фирмы, товарный голод, оздоровление рынка, кризис неплатежей, процедура банкротства, биржа, промышленные и биржевые группировки, биржевые сделки, биржевые маклеры и мн. др.

Специфика языка экономики заключается в широком использовании экономических слов, их характеристик. Для формулирования теорий, для описания и объяснения экономических явлений экономика пользуется собственной своей терминологией. Экономические термины — это точные названия, «имена понятий» объектов, их свойств, явлений и процессов. Успешное овладение языком экономической науки способствует формированию знаний на вводимой на уроке новой терминологии.

Хотя термины составляют очень малое количество лексического состава научного языка экономики, но именно «терминология признается ведущим и более существенным признаком научного стиля» [3, 84]. Например: 1. прибыль — доход от предприятий в капиталистическом обществе, источником которого является прибавочная стоимость, представляющий собственность капиталистов. 2. Бизнес — деловое предприятие, ловкая афера и т. п. как источник личного обогащения, наживы. 3. Предприниматель — владелец промышленного, торгового и т. п. предприятия. 4. Предпринимательство — деятельность предпринимателя. 5. Бизнесмен — делец, предприниматель.

Анализ, проведенный нами показал, что очень много в терминологическом составе языка экономики интернациональных единиц.

Общение с западным миром предопределило заимствование многочисленных финансовых и коммерческих терминов: бартер, ваучер, дилер, дистрибьютор, инвестор, клиринг, лизинг, фьючерсные кредиты.

Так появившееся в середине 80-х годов слово «спонсор» вошло в ряд по происхождению наименований, имеющих сходное значение: меценат — импресарио — антрепренер — продюсер.

Спонсором первоначально обозначали лицо или организацию, которые оказывают финансовую поддержку творческой деятельности артистов, музыкантов, художников, затем объект спонсорской деятельности стал пониматься более широко, но компонент «оказывает финансовую поддержку» сохранился.

Иностранное слово стало не только необходимым, но и престижным. В таком случае мера и

избирательность в применении иноязычной лексики начинает утрачиваться. Побеждает общий настрой, мода. Вот некоторые лексические параллели, свидетельствующие об отсутствии необходимости в заимствовании, поскольку существуют лексические эквиваленты: конверсия — преобразование, стагнация — застой, консенсус — согласие, реклама (фр.) — паблисити.

Обычный магазин сменил названия на супермаркет, мини-маркет, активно представлено и название бутик (фр. — торговая лавочка), которое в русском употреблении «повысилось в ранге» — это обозначение модного, элитного салона — магазина, где предлагаются дорогие товары.

При более дифференцированном подходе к определению причин заимствования выделяют обычно следующее:

Потребность в наименовании новых явлений, понятий: инфляция, бизнес, приватизация.

Необходимость в специализации понятий: маркетинг (рынок), менеджмент (управление), аудит (ревизия), лизинг (арендная сдача с выкупом по мере дохода).

Наличие в международном употреблении сложившихся систем экономических терминов на базе английского языка: лэй-эвэй (практика продажи, основанная на предварительной выплате всей цены), лэндинг (плата за разгрузку товара), релловер (возобновление).

Анализ научных текстов, предназначенных для студентов-экономистов позволил выявить важнейшие морфологические элементы, которые наиболее типичны для экономической терминологии.

Малоупотребительный в прошлом суффикс ант при образовании лица стал активным: подписант, эксплуатант, коммерсант, акцептант.

Или, например, расширяется круг бессуффиксных образований: нал, безнал, евро, опт, навар, зелень (доллары).

К примеру, при усилении аналитических методов освоение новых фактов действительности увеличивается тяга к отвлеченным, собирательным и абстрактным именам.

Суффиксы -ость, -ствол применяются при создании имен существительных от корней прежде не допускавших подобные образования: рекитерство, трансферство, спонсорство, ипотечность.

При наличии однокоренных слов отрицательную оценку обычно выражают номинации суффиксом -щик — антиперестройщик. Ср.: кооператор — кооперативщик, перестройщик — антиперестройщик.

Новые социально-значимые процессы в действительности именуются с существительными на -изация, имеющими значения наделения теми или иными свойствами того, что обозначает

базовая основа: фермиризация, долларизация, векселизация (долгов), зарплатизация (доходов), бартеризация.

Слова на -изация обычно включают иноязычные базовые основы. Доказательство высокой продуктивности этого типа — рождение слов этой структуры от русских основ. Такие слова, рублевизация, зарплатизация: «зарплатизация доходов, т.е. превращение доходов в зарплату».

При этом может происходить заменительная префиксация: девальвация — ревальвация, инфляция — дефляция (изъятие из обращения части избыточных денег путем увеличения налогов, продажи государственных ценных бумаг и т.п., как средство борьбы с инфляцией). Сравним также слово из того же парадигматического ряда, созданное способом контаминации: стагфляция = стагнация + инфляция. Кроме суффиксов, уже названных, можно выделить продуктивный суффикс -тель, с помощью которого в основном образуются отглагольные существительные: покупатель, получатель, держатель, предъявитель, доверитель, поручитель, потребитель, наниматель.

В сфере именно словообразования наиболее продуктивными являются префиксы: те-, недо-, пере-, пред-, со-, суб-, под-, ре: неплатеж, непроплата, неакцент, недопоставка, нерезидент, перестрахование, предоплата, совладелец, субаренда, поднаём, реэкспорт, ремаркетинг.

Прилагательные образуются не так активно как существительные.

В сфере производства относительных прилагательных обнаруживают активность те же наиболее продуктивные суффиксы (-н-, -ов-, -ек-): консалтинг — консалтинговый, консолидация — консолидированный, маркетинг — маркетинговый, банкир — банкирский.

В области номинативного словообразования активно суффиксальное производство глаголов на -ировать, -изировать, реже на -овать, производных от иноязычных именных основ (типа спонсировать, конкурировать).

Менее активны глаголы на -ить. Так глагол обналичить стал глаголом нашего времени, который обозначает «перевод безналичных средств в наличные», «снабдить наличными деньгами». Этот глагол употребляется в профессиональной речи и в русском языке. Рекламные объявления пестрят лаконичными предложениями: обналичу, обналичим.

Активная префиксация иноязычных глаголов способствует их включению в систему русского языка, служит грамматическим средством выражения значения современного вида, чаще всего с той целью используется префикс с-, реже -от-, про-, и др.: спрогнозировать, отрекламировать, пролоббировать, профинансировать.

Высокую степень продуктивности обнаруживают словообразовательные элементы иноязычного происхождения — префиксы, суффиксы, производящие основы (квазирынок, супербогач), ваучерный, а также основы собственных имен.

Полученные результаты мы использовали для выработки эффективной методики обучения студентов-экономистов национальных групп терминологической лексике русского языка.

Таким образом, мы пришли к выводу, что терминологическая лексика в подязыке экономической специальности имеет свои специфические особенности. Для сознательного усвоения экономической терминологии студентами требуется глубокое знание этимологии и значения наиболее употребительных иноязычных элементов, т.е. постоянных терминообразующих единиц, которые конкретизируют термин и определяют его содержание.

Опыт работы со студентами экономико-финансового профиля показал, что знакомясь с терминологической лексикой, учащиеся закрепляют активную лексику, вспоминают ситуации, в которых она употреблялась, приобретают навыки профессионального общения, а также лучше усваивают основные понятия, связанные с их будущей профессиональной деятельностью.

### *Литература*

1. Алексеев Л.Н. Термин как категория общего языкознания / Л.Н. Алексеев // Русский филологический вестник. — М., 1998. — Т. 83. — № 1. — 35 с.
2. Володина М.Н. Когнитивно-информационная природа термина / М.Н. Володина. — М., 2000. — 84 с.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. — М.: Русский язык, 1985.
4. Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных призываний / М.П. Сенкевич. — М.: Высшая школа, 1984. — 105 с.

**Канафіна М.А. Вивчення економічної лексики на заняттях з російської мови. — Стаття.**

**Анотація.** У даній статті розглянуто питання організації методичної роботи по вивченню термінологічних одиниць з метою одержання тими, хто навчається, професійної інформації для ведення професійно-орієнтованої бесіди.

**Ключові слова:** термінологічна лексика, комунікативна компетенція, специфіка спеціальності, семантизація значень, формування комплексу умінь і навичок.

**Kanafina M.A. Studies of the Economic Vocabulary at the Russian Language Lessons. — Article.**

**Summary.** The article deals with the problem of organization of the methodical work aimed at the learning of the terminological units with the purpose of getting information of professional interest which can be used in professional communication process.

**Keywords:** terminological vocabulary, communicative competence, specifics of the specialty, semantization of values, the formation of the complex of skills.

*Мойсеєнко Н.Г.,  
Сізова Л.В.  
(Одеса)*

## ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЯК ЗАСОБУ ОВОЛОДІННЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ РОСІЙСЬКОЇ МОВНО-КУЛЬТУРНОЇ СПІЛЬНОТИ

**Анотація.** Дана стаття наводить аналіз існуючих у сучасній методиці викладання іноземних мов культурологічних підходів для формування соціолінгвістичної компетентності і розглядає останню як засіб оволодіння соціально-культурною компетенцією тієї чи іншої мовної спільноти, автори також пропонують своє бачення шляхів соціально-культурної адаптації студентів-іноземців, що вивчають російську мову як іноземну, в російськомовному середовищі.

**Ключові слова:** російська мова, іноземні студенти, комунікативна компетенція, соціально-культурна компетенція.

На сучасному етапі розвитку світової спільноти у значній мірі підвищилась необхідність у комунікації представників різних мовних та національно-культурних громад. Для того, щоб їх спілкування було ефективним та адекватним, вони мають володіти відповідними навичками.

Перш за все, особистість має накопичити соціально-культурні знання у такій мірі, щоб бути спроможною почувати себе вільно при контакті з іншою соціально-культурною громадою. У зв'язку із цим постає необхідність формування особливої компетенції, яку ми пропонуємо віднести до соціально-культурної парадигми. На наш погляд, вона включає стереотипні знання у вигляді особливих ментальних конструкцій про особливості матеріально-духовного усвідомлення світу, про моделі його пізнання й інтерпретації, про способи колективного існування тієї чи іншої етнічної групи. Такі стереотипні знання формуються у етносів на базі досвіду існування, вони відображають соціальні особливості організації суспільства, що організують поведінку його індивідуумів. Оскільки мова є засобом накопичення, збереження та передачі такої колективної інформації, що складає соціально-культурної компетенції представника певної мовної спільноти, то здається доцільним розглядати комунікативну компетенцію як таку, що є віддзеркаленням соціально-культурної компетенції.

Соціально-культурна компетенція є психологічною базою комунікативної компетенції, останню ми визначаємо як систему знань та умінь, які забезпечують адекватне сприйняття лінгвістичного та екстралінгвістичного контекстів і породження відповідної мовної поведінкової реакції. Завданням сучасних викладачів іноземних мов, у тому числі і російської як іноземної, є формування комунікативної компетенції особистості, яке зробить її спроможною до іншомовного спілкування.

Дана стаття має своєю метою розглянути фактори, які забезпечують успішне оволодіння всіма складовими даної компетенції і визначити роль соціокультурної компетенції у формуванні психологічного соціально-культурного фрейму певної іншомовної спільноти, у нашому випадку — це представники російськомовної громади.

Актуальність нашого дослідження обумовлена відсутністю комплексного аналізу соціально-культурних аспектів комунікативної компетенції як когнітивних психологічних засад останньої.

До складових комунікативної компетенції можна віднести: лінгвістичну (мовну) компетенцію; соціолінгвістичну; прагматичну.

Перша вимагає досконалого оволодіння правилами вимови, орфографії, особливостями вживання мовних одиниць, урахуванням їх морфологічних та синтаксичних особливостей, розуміння семантики та прагматичних закономірностей вживання слів та словосполучень. Друга являє собою суму фонових знань, що відображають відомості краєзнавчого, культурно-етнографічного характеру та відповідних мовних одиниць, що позначають краєзнавчі на культурно-етнографічні реалії. Третя має своєю метою навчити правильній з точки зору логіки мислення та прагматики ситуації побудові висловлювання [5, 79].

Виходячи із зазначеного вище, можна констатувати необхідність організувати процес навчання іноземним мовам таким чином, щоб ті, хто навчаються оволоділи у необхідній мірі всіма складовими комунікативної компетенції.

Лінгвістична (мовна) компетенція є чи не найважливішою серед інших складових, бо саме вона робить людину спроможною сприймати і давати інформацію будь-якої спрямованості: повсякденної, ділової, країнознавчої тощо. Постає питання: як в умовах невеликої кількості годин (від 2 до 8 на тиждень) можна сформулювати такі усно-письмові навички у майбутнього фахівця, які зроблять його спроможним до вільного спілкування російською мовою. Перш за все, методики, які використовуються викладачем, мають включати елементи інтенсивного навчання та мають бути спрямовані на розвиток комунікативних умінь. Сюди можна віднести вправи і завдання по активізації словникового запасу та граматичних явищ:

1) складання своїх власних речень на базі запропонованих лексичних одиниць або граматичних конструкцій;

2) ділові та рольові ігри, завданням яких є вживання ситуацій, наближених до реальних, активних словника та граматики;

3) твори;

4) доповіді, які також мають включати активні лексико-граматичні явища.

Дані прийоми дадуть змогу водночас досягти декількох цілей:

– засвоєння граматичного та лексичного матеріалу;

– ознайомлення із соціолінгвістичними особливостями іноземної спільноти та умінь орієнтуватись в умовах іншомовного комунікативного акту;

– навчання уміню вирішувати прагматичні завдання під час спілкування із представником іншого мовно-культурного соціуму [1, 27; 4, 279; 5, 58].

Аналіз підходів до формування соціолінгвістичної компетенції студентів-іноземців, що вивчають російську мову як іноземну дає можливість сформулювати наступні положення.

Стосовно формування зазначеної компетенції у сучасній методиці викладання іноземних мов існує декілька підходів: 1) лінгвокраїнознавчий; 2) комунікативно-етнографічний; 3) соціокультурний [1-6].

На наш погляд, здається важливим проаналізувати кожний із них для того, щоб знайти оптимальні шляхи формування знань та навичок та психологічних рефлексів, які забезпечать основу коректного міжкультурного спілкування.

Предметом лінгвокраїнознавства є вивчення мови з метою виявлення в ній національно-культурної специфіки. Головним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації було визнано лексичний склад мови. Основна увага у рамках даного підходу приділяється національно-культурній

семантиці слів, вивченню еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять, фонової і термінологічної лексики, фразеологізмів і афоризмів, у яких, на думку лінгвокраїнознавців, схована національно-специфічна інформація [2, 27-29].

Заслугою даного методу стало уточнення взаємовідношення іноземної ті рідної мови тих, хто навчається, було розроблено методи запобігання мовної інтерференції, яка гальмує навчання. Основоположники лінгвокраїнознавства Є.М. Верещагін і В.Г. Костомаров визначили наступні, важливі для адекватного акту комунікації, поняття: а) акультурація (засвоєння людиною, що виросла в одній національній культурі, істотних фактів, норм і цінностей іншої національної культури), б) «особистість на рубежі культури» (людини, що володіє культурами А і Б), в) «міжкультурної комунікації» (адекватного взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур) [2, 59-60].

Комунікативно-етнографічний підхід до навчання іноземним мовам був запропонований та розроблений у сучасній зарубіжній методиці навчання іноземним мовам (М. Вугам, V. Esarte-Sarries, P. Doye). Даний метод розуміє навчання мови як навчання мови і культури водночас. При цьому зазначається, що феномен культури є явище, що розглядається не тільки в синхронії, але й у діахронії. Він включає «продукти культури» (філософію, мистецтво, літературу), стереотипи повсякденного життя і їхні прояви в різних субкультурах (пов'язаних з віком, професією, освітнім рівнем) поколінням, расою, статтю та ін.). На думку прихильників даної методичної школи, у процесі іншомовного спілкування важливу роль відіграють не лише реальні культурні події, але й їхнє віддзеркалення в суспільній свідомості, тому що воно може відрізнятись в різних культурах.

Прибічники даного методу дійшли висновку, що в процесі іншомовного спілкування особистість вступає в міжкультурне спілкування. Ця обставина диктує необхідність сформувати у того, хто навчається, не просто іншомовно-комунікативної компетенції, а міжкультурної компетенції, що включає знання про всі компоненти культури своєї країни та аналогічні знання про культуру країни, мову якої він вивчає, умінь виявляти можливі «зони» непорозуміння або потенційних конфліктів, умінь інтерпретування іншомовної культури, бажання і готовність вступають в міжкультурний контакт. Акцент робиться на співставлення етнографічних аспектів досліджуваної іноземної мови і рідної культури студента, але не приймається до уваги «третя» культура, носії якої використовують досліджувану іноземну мову як засіб спілкування [6, 42].



У цьому аспекті більш перспективним є соціокультурний підхід. Метою соціокультурної освіти є формування поліфункціональної соціокультурної компетенції, що допомагає індивідові орієнтуватися в різних типах культур і цивілізацій та відповідних комунікативних норм спілкування, адекватно інтерпретувати явища і факти культури і використовувати ці факти для вибору стратегій взаємодії при вирішенні особисто та професійно значимих завдань і проблем у різних типах сучасного міжкультурного спілкування [6, 42].

Навчання у рамках зазначеного підходу має включати знайомство з системами цінностей, що є характерними для певних співтовариств (соціальних, професійних, вікових, етнічних та ін. груп), політичною, економічною, науковою, художньою, релігійною культурою, їхнім відбиттям у стилях життя різних соціумів, промислово-економічним потенціалом країни, соціокультурними особливостями мовного етикету, граматичних і лексичних особливостей формального та неформального спілкування, громадським життям і культурою досліджуваної іноземної мови.

Як можна побачити із всього зазначеного вище, всі наведені культурологічні підходи зводяться саме до засвоєння соціальних та культурних концептів іншомовного етносу, мова є засобом їх вербалізації, ментальної обробки, передачі та збереження в історичному просторі. Тому, на нашу думку, можна говорити про соціокультурну компетенцію як про базис для комунікативної компетенції, а у свою чергу, така її складова як соціолінгвістична компетенція є засобом та умовою формування у подальшому соціально-культурної компетенції, яка на відміну від соціокультурної, включає не тільки лінгвістичні та соціокультурні знання, а є вже системою психологічних, мовних та поведінкових реакцій, притаманних певному етносу. Перспективою дослідження у цьому плані, на нашу думку, має стати когнітивна структура самої іноземної та іншомовної соціально-культурної компетенції, як фреймової основи поведінкових реакцій особистості, що має спілкуватись у соціально-культурному полі спільноти, що є носієм мови, яку дана особистість вивчає.

### Література

1. Борщовецька В.Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій / В.Д. Борщовецька // Іноземні мови. Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. — 2005. — № 1. — С. 26-29.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М., Верещагин, В.Г. Костомаров. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990. — 289 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. — К.: Ленвіг, 2003. — 125 с.

4. Попко І.А. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах України / І.А. Попко // 36 наукових статей учасників всеукр. наук.-практ. конф. — К., 2003. — С. 278-294.

5. Ростовцева В.М. О возможности использования речевых ситуаций в обучении иностранному языку при презентации лексики / В.М. Ростовцева // Новые исследования в пед. науках АПН СССР. — 1986. — № 1. — С. 58–62.

6. <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/XVII/2/63>

**Мойсеенко Н.Г., Сизова Л. В. Формирование социолінгвістической компетенции студентов-иностранцев в процессе обучения русскому языку как иностранному как средства овладения социально-культурной компетенцией русской языково-культурной общности. — Статья.**

**Аннотация.** Данная статья представляет анализ существующих в современной методике преподавания иностранных языков культурологических подходов для формирования социолінгвістической компетенции и рассматривает последнюю как средство овладения социально-культурной компетенцией того или иного языкового сообщества, авторы также предлагают свое видение путей социально-культурной адаптации студентов — иностранцев, изучающих русский язык как иностранный, в русскоговорящей среде.

**Ключевые слова:** русский язык, иностранные студенты, коммуникативная компетенция, социально-культурная компетенция.

**Moysenko N., Sizova L. Development of the Sociolinguistic Competence of the Foreign Students in the Process of Teaching of the Russian Language as a Means of Acquiring Social and Cultural Competence of the Russian Social and Cultural Community. — Article.**

**Summary.** The article gives the analysis of the culturological approaches to the development of the sociolinguistic competence in the process of the foreign languages teaching. The mentioned above competence is treated as a means of acquiring social and cultural competence of a certain language community. The authors also suggest their own points of view on the ways of the cultural and social adaptation of the foreign students learning the Russian language to the Russian speaking community.

**Key words:** the Russian language, foreign students, communicative competence, social and cultural competence.

Романюк А.С.  
(Одесса)

## К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ КАК СПЕЦИФИЧЕСКОГО ВИДА КОММУНИКАЦИИ

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность обучения английской разговорной речи студентов гуманитарных факультетов. Для этого представлена детальная характеристика такого вида говорения в его функциональном аспекте, сфере применения и условий протекания. Определено, что функциями разговорной речи являются взаимообмен информацией и убеждение; сферами её применения являются бытовая, деловая и научная; а условиями протекания — неформальные отношения собеседников, отсутствие посторонних лиц в процессе разговора, необходимость предварительного обсуждения проблемы и создание доверительных отношений с собеседником.

**Ключевые слова:** функция общения, информация, убеждение, экстралингвистический, вербальный, доверительный, разговор, предварительный, реально-речевой.

Выбор Украиной европейского пути развития обуславливает взаимодействие её граждан с жителями европейских государств не только в сфере их производственных отношений, но и в быту, т.е. в их повседневном общении. Языком их взаимодействия является английский, который, к сожалению, для граждан нашей страны остаётся недостаточно усвоенным.

Неудачи англоязычной коммуникации закладываются в средней школе и лишь возрастают по мере усложнения коммуникативных задач, подлежащих решению средствами иностранного языка. Причём, трудности в иноязычном общении состоят не в том, что школьники или студенты не могут решать речевые задачи, т.е. не потому что они не знают, что сказать в обычных социально-бытовых ситуациях, а потому, что не могут справиться с языковыми трудностями, т.е. им не хватает словарного запаса и знаний, как оперировать им для выражения мыслей средствами иностранного языка.

Однако при этом существуют и другие проблемы, не позволяющие реально-речевую иноязычную коммуникативную деятельность. К ним относятся, по меньшей мере, две. Это: 1) чрезмерная нормативность разговорной речи, не допускающая её лингвистических отклонений; 2) недостаточная

аутентичность традиционно изучаемой формы иностранного языка.

Решение этих проблем мы видим в детальной характеристике англоязычной современной разговорной речи; исследовании методов её обучения в педагогической теории и практике с целью выявления достоинств и недостатков существующих методик; установлении лингвистических характеристик англоязычной разговорной речи на основе современных художественных произведений; а также, в определении психологических механизмов усвоения лингвистических явлений, типичных для исследуемого вида речи.

Ограниченные рамки данной статьи позволяют нам остановиться лишь на первой из обозначенных проблем.

На протяжении многих десятков лет активного изучения иностранного языка в неязыковой среде, как школьниками, так и студентами, оказалось, что даже при их успешной учебной деятельности они испытывают значительные затруднения при общении с носителями изучаемого языка, как на профессиональные, так и на бытовые темы. Этот факт говорит о том, что изучаемый им нормативный стиль иноязычной речи далёк от того стиля речи, на котором осуществляется постоянное бытовое общение со всеми её смысловыми и лингвистическими особенностями.

Установить эти особенности пытались многие исследователи. Одни из них в определении разговорной речи больше внимания уделяли её функциональным характеристикам и условиям протекания (В.В. Виноградов, Д.Э. Розенталь, О.С. Ахманова, Т.П. Плещенко). Другие учёные (Ю.М. Скребнев, И.В. Арнольд, Н.И. Гез, В.Д. Девкин, И.Р. Гальперин, Г.А. Вейхман, Л.А. Введенская, А.Н. Красивова, А.Ю. Мусорин, Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяева) концентрировали внимание на лингвистических особенностях неофициальных видов общения.

До сих пор не существует единого термина для определения разговорной разновидности литературного языка. Наряду с термином «разговорная речь» употребляются термины «обиходно-бытовой стиль», «разговорно-бытовой стиль», «разговорно-обиходный стиль», «разговорный язык»

и «устно-разговорная разновидность литературного языка».

Существование разных подходов в определении и характеристики разговорного стиля можно объяснить тем, что одни ученые дифференцируют этот стиль на основе функций языка, другие — на основе сферы применения и целей коммуникации, а третьи — согласно лингвистическим особенностям данного стиля.

Так, например, В.В. Виноградов дифференцирует стили литературного языка на основе трёх функций языка: общения, сообщения и воздействия, как определённых целей коммуникации. Следовательно, разговорный стиль выполняет функцию общения [2, 6]. Этой же точки зрения придерживается и О.С. Ахманова, называя этот стиль обиходно-бытовым и также считая, что он выполняет функцию общения [1, 456].

Помимо своей прямой функции как средства общения, разговорная речь выполняет и другие функции. Д.Э. Розенталь считает, что «в художественной литературе разговорная речь используется для создания словесного портрета, для реалистического изображения быта той или иной социальной среды, в авторском повествовании служит средством стилизации; при столкновении с элементами книжной речи может создавать комический эффект» [5, 51].

Более детальное определение разговорной речи даёт Т.П. Плещенко, считая, что разговорный стиль речи обуславливается социально-бытовой тематикой, исключает сферу производственного, делового и научного общения, но при этом выполняет функции не только взаимобмена информацией, но и убеждения. Последняя приводит к выражению эмоций, которая достигается экстралингвистическими формами коммуникации [4, 42-43].

Это определение разговорной речи не может быть принято нами однозначно. Мы, безусловно, согласны с точкой зрения ученого лишь в том, что разговорная речь относится к неофициальному стилю речи и представляет собой синтез вербальной и экстралингвистической формы коммуникации. А тот факт, что она охватывает лишь быт и область отношения людей вне их производственной, научной и общественной деятельности вызывают у нас сомнения. Ведь на неофициальном разговорном языке могут решаться любые коммуникативные задачи, в том числе и из области официальных отношений. Например, если выпускник ВУЗа собирается на собеседование с работодателем, он вполне может обсудить эту проблему со своими родителями, применяя неофициальный стиль речи. С работодателем он будет говорить об этом же, но уже на нормативном литературном языке. Та-

ких примеров неограниченное множество, когда в условиях бытового общения обсуждаются сложные, общественные, политические проблемы; в официальных же учреждениях они излагаются в совершенно другом дипломатическом стиле. Поэтому считаем, что сфера применения разговорной речи настолько широка, насколько широк кругозор участников разговора, и насколько близки ему те люди, с которыми он общается.

Далее Т.П. Плещенко даёт детальную характеристику основным экстралингвистическим признакам, обуславливающим формирование разговорного стиля. Это непринужденность, непосредственность и неподготовленность общения. Правомерность первых двух характеристик не вызывает сомнений, что же касается неподготовленности разговорной речи, то она не всегда имеет место в реальных отношениях между людьми. Ведь не исключен тот факт, что, например, предстоящая беседа с коллегой о её поведении на корпоративе будет предварительно обсуждена в кругу семьи. Вполне очевидно, что и в процессе первой беседы на эту тему со своими родителями, равно как и в процессе второй беседы со своей коллегой, будет использоваться неофициальная лексика, которая впервые будет употреблена в неподготовленном общении, а вторично уже в подготовленном разговоре. Поэтому считаем, что разговорная речь может характеризоваться как спонтанностью коммуникации, так и её подготовленностью. Отсюда следует, что вывод Т.П. Плещенко о том, что «разговорная речь не может быть предварительно обдумана» недостаточно обоснован. А вот её эмоциональность, сопровождаемая в большинстве случаев жестикულიцией, проявляется практически всегда как в подготовленной, так и в неподготовленной разговорной речи.

Итак, определив основные характеристики и функции разговорной речи, обратим внимание ещё на один важный фактор её проявления. Это условия протекания неофициальной коммуникации. Считаем, что к таким условиям должны относиться следующие:

1. Неформальные отношения собеседников. Не секрет, что порой сложные производственные, социально-бытовые, экономические и политические проблемы обсуждаются людьми в своих семьях, со своими друзьями, с другими доверительными лицами. В таком случае собеседники свободны в высказывании своих точек зрения, в оценке поведения как своих подчинённых, так и своих руководителей. Искренность их разговора, учёт мнения друг друга в некоторых случаях приводит к пересмотру позиций, а в некоторых случаях лишь подтверждают их правоту,

и тем самым стимулируют их к дальнейшим активным действиям в защиту своих интересов.

2. Отсутствие посторонних лиц в процессе разговора. Доверительная беседа людей может прерваться или трансформироваться в деловой стиль общения, если к ней неожиданно присоединятся третьи лица. В таком случае может измениться не только форма протекания беседы, но и её тематика. Если эти действия со стороны третьих лиц были преднамеренны, то они не смогут участвовать в начавшемся разговоре, т.к. его тематика может измениться. Если же непрошенные гости случайно оказались среди говорящих, то тактика их поведения должна проявиться в индифферентном восприятии услышанного, а лучше в избавлении беседующих от своего присутствия. В таком случае прерванная доверительная беседа может быть продолжена.

3. Необходимость предварительного обсуждения проблемы. Во многих жизненных ситуациях стиль разговорной речи предвещает острые конфликтные столкновения собеседников. Предстоящий неприятный разговор может быть нейтрализован предварительным неформальным обсуждением проблемы в учебном коллективе или в кругу близких людей. В таком случае участнику предполагаемого конфликтного разговора рекомендуется искренне изложить все спорные позиции возникших разногласий в кругу людей, которые в состоянии объективно оценить спорные точки зрения и дать деловые рекомендации по их нивелированию. Выслушав советы доброжелателей, человек принимает их к сведению и в дальнейшем действует с учётом их содержания. Это в большинстве случаев сглаживает предстоящий конфликтный разговор и переводит его в русло деловой беседы.

4. Необходимость создания доверительных отношений. В ряде случаев разговорная речь может стать действенным средством развития толерантности в отношениях непримиримых сторон. Для этого в их отношения должен вклиниться третий человек, который, предварительно побеседовав с каждым из конфликтующих, определит степень их правоты и степень их предубеждённости в возникшем споре. Затем, составив план доверительной беседы с каждой из сторон, проведёт её и тем самым попытается нейтрализовать их отрицательные предубеждения. Убедившись в доверии к себе участников конфликта, он приглашает их на неофициальный разговор, в котором правоту собеседника не только поддержит, но и отстоит её в глазах оппонента. Таким образом, доверительная разговорная речь окажется действенным средством примирения сторон.

5. Необходимость убеждения собеседника в чём-либо. Как известно, убеждение — это такая

форма речевого поведения, которая оказывает влияние не только на смену точки зрения реципиента, но и на его дальнейшие действия. Так, например, если преподаватель хочет убедить студента в целесообразности посещения студенческих конференций, то приказной, начальственный, повелевающий тон может привести к противоположным результатам. Для положительного же решения проблемы преподавателю необходимо изучить интересы студента, его видение перспективы обучения, а также круг его друзей и знакомых. Проанализировав всю полученную информацию, преподавателю необходимо найти в ней точки соприкосновения с темами конференции или хотя бы со способами их организации; а затем пригласить на доверительную беседу этого студента. Разговор целесообразно начинать не с прямых рекомендаций посещения конференций, а с проблем, которые близки и актуальны для этого человека. Расположив собеседника к себе, преподаватель может обратиться к нему с просьбой найти интересующий её материал в сети Интернет. Отбирая его, студент так или иначе ознакомится с сутью проблемы, предстоящей к обсуждению на конференции. Если он заинтересуется ею, преподаватель может предложить ему принять участие в её обсуждении на круглом столе; а если не заинтересуется, то преподаватель может попросить его выполнить техническую работу распечатать материалы для других участников. Таким образом, доверительная беседа со студентом, если и не вызвала у него интереса к обсуждаемой проблеме, то побудила его к действиям, поддерживаемым преподавателем.

Итак, проведенный анализ разговорной речи позволил: 1) назвать её следующие функции: а) *общения*, с целью взаимобмена информацией; б) *убеждения*, с целью побуждения собеседника к принятию альтернативного решения; 2) уточнить формы её реализации: а) *вербальную*, т.е. словесную без жестикуляции; б) *экстралингвистическую*, т.е. жестикуляционную без словесного сопровождения; в) *смешанную*, т.е. словесную, сопровождаемую жестами; 3) определить условия протекания неофициальной коммуникации: а) неформальные отношения собеседников; б) отсутствие посторонних лиц в процессе разговора; в) необходимость предварительного обсуждения проблемы; г) необходимость создания доверительных отношений; д) необходимость убеждения собеседника в чём-либо. 4) обосновать её разнотематическую основу, зависящую от места первого возникновения, а именно: а) *бытовую* (спонтанную и подготовленную); б) *производственную, деловую* (подготовленную); в) *научную* (подготовленную).

*Литература*

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. — Москва: Советская энциклопедия, 1969. — 608 с.
2. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В. Виноградов. — М. : Изд-во АН СССР, 1963. — 256 с.
3. Никитина С.Е. Тезаурус по теоретической и прикладной лингвистике / С.Е. Никитина. — М. : Наука, 1978. — 375 с.
4. Плещенко Т.П. Стилистика и культура речи : учеб. пособие / Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Четвет ; под ред. П.П. Шубы. — Мн. : ТетраСистемс, 2001. — 544 с.
5. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика / Д.Э. Розенталь. — М. : ОНИКС 21 век ; Мир и образование, 2001. — 382 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб : Питер, 2009. — 713 с.: ил. — (Серия «Мастера Психологии»).
7. Хворостин Д.В. Англо-русский словарь лингвистических терминов / Д.В. Хворостин. — Челябинск : Записки лингвиста, 2007. — 113 с.

**Романюк А.С. До питання про визначення поняття розмовної мови як специфічного виду комунікації. — Стаття.**

**Анотація.** У статті обґрунтовується актуальність навчання англійської розмовної мови студентів гуманітарних факультетів. Для цього представлена детальна характеристика такого виду говоріння в його функціональному аспекті, сфері застосування і умов протікання. Визначено, що функціями розмовної мови є взаємообмін інформацією і переконання; сферами її застосування є побутова, ділова і наукова; а умовами протікання — неформальні відносини співрозмовників, відсутність сторонніх осіб у процесі розмови, необхідність попереднього обговорення проблеми і створення довірливих відносин зі співрозмовником.

**Ключові слова:** функція спілкування, інформація, переконання, екстралінгвістичні, вербальний, довірливий, розмова, попередній, реально-мовленевий.

**Romanyuk A.S. To the question of defining the notion “colloquial speech” as a specific type of communication. — Article.**

**Summary.** The relevance of teaching spoken English to the students of the humanities faculties is substantiated in this article. For that purpose the detailed description of this kind of speaking is presented in its functional aspect, sphere of application and conditions of acting. It is determined that the functions of colloquial speech are information interchange and persuasion: the spheres of its application are domestic, business and scientific; and the conditions of its acting are the interlocutors' informal relations, absence of unauthorized persons in the process of conversation, necessity for the preliminary discussion of the problem and creating a confidential relationship with the interlocutor.

**Keywords:** the function of the communication, information, persuasion, extralinguistic, verbal, confidential, conversation, preliminary, real-spoken.

## ВИМОГИ ДО АВТОРСЬКИХ ОРИГІНАЛІВ СТАТЕЙ

1. До друку приймаються неопубліковані раніше роботи, написані українською, російською, англійською та іншими мовами: статті — до 0,5 др. арк., короткі повідомлення — до 0,25 арк.

2. Будова статті:

УДК (універсальний десятиковий класифікатор)

**Анотація мовою статті** (до 100 слів)

**Ключові слова мовою статті** (3-10 слів)

**Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** з даної теми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Формування **мети** статті.

**Виклад основного матеріалу** дослідження за повним обґрунтування отриманих наукових результатів.

**Висновки** з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному науковому напрямі.

**Література** (в алфавитному порядку)

В кінці тексту двома мовами — російською (якщо текст викладено українською) та англійською вказується **прізвище та ініціали автора, назва статті, анотація та ключові слова**.

**Підпис автора і дата**.

3. Технічні вимоги до оформлення статей

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх сторін — 20 мм. Шрифт — Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Посилання на літературу бажано зазначати безпосередньо в тексті у квадратних дужках порядковим номером використаного джерела та через кому конкретної сторінки.

4. Паперовий варіант, електронний варіант, завірена рецензія спеціаліста (кандидата або доктора наук) відповідного профілю.

5. Довідка про автора — прізвище, ім'я, по батькові, адреса, телефон, електронна адреса, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа)

*Друковані матеріали висловлюють позицію авторів, яка не завжди поділяється редакційною колегією. Відповідальність за зміст статті, достовірність фактів, статистичних даних, точність викладеного матеріалу покладається на авторів.*

## АВТОРИ 5 ВИПУСКУ

**Cazacu L. (Казаку Л.)** (Румунія) – кандидат філологічних наук, університет ім. Штефана Чел Маре, Сучава.

**Galperin M. (Гальперин М.)** (США) – професор емерітус, викладач англійської мови в Центральному Вашингтонському університеті (США). В 2002 році визнаний Почесним професором в галузі літературної творчості.

**Kuznetsova A. V. (Кузнецова А.В.)** (Україна) – старший викладач кафедри перекладу та мовознавства факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

**Бокарева Г. В.** (Україна) – старший викладач кафедри перекладу та мовознавства факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

**Жарких В. Ю.** (Україна) – кандидат філософських наук, доцент Одеського національного політехнічного університету.

**Жарких Е. Ю.** (Україна) – кандидат філологічних наук, доцент Міжнародного гуманітарного університету.

**Канафина М. А.** (Казахстан) – кандидат філологічних наук, доцент кафедри світових мов Казахстанського університету економіки, фінансів і міжнародної торгівлі.

**Мойсеєнко Н. Г.** (Україна) – кандидат філологічних наук, доцент кафедри граматики англійської мови Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.

**Морошану Л. І.** (Україна) – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та мовознавства факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

**Омарова Б. Я.** (Казахстан) – магістрант Євразійського національного університету ім. Л. Н. Гумільова.

**Панкова Л. А.** (Україна) – кандидат філософських наук, доцент кафедри загальногуманітарних дисциплін Міжнародного гуманітарного університету.

**Романюк О. С.** (Україна) – викладач кафедри перекладу та мовознавства факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

**Сізова Л. В.** (Україна) – старший викладач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова.

**ЗМІСТ**

МОВОЗНАВСТВО

*Sazacu L.*  
**CONTACTE LINGVISTICE ÎN RE PUBLICA MOLDOVA** ..... 4

*Морошану (Демьянова) Л. И.*  
**ЛЕКСИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К СЛОВАРЮ ГОВОРА СЕЛА ЛИПОВЕНЬ (СОКОЛИНЦЫ) СУЧАВСКОГО ОКРУГА (РУМЫНИЯ) (I)** ..... 8

*Омарова Б.Я.*  
**ТЮРКСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ДЛЯ НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ БЫТА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ** ..... 15

*Панкова Л.А.*  
**К ПРОБЛЕМЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ НАИБОЛЕЕ ОБЩИХ ФИЛОСОФСКИХ ПОНЯТИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ** ..... 19

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

*Galperin M.*  
**THE OBSCURITY OF EMILY DICKINSON, AN EXAMINATION OF “TELL ALL THE TRUTH”** ..... 30

*Морошану (Демьянова) Л.И.*  
**СЕРИЯ «НЕИЗВЕСТНЫЕ СТРАНИЦЫ ИТАЛЬЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ИТАЛЬЯНСКИЕ ПИСАТЕЛИ XIX ВЕКА И ИХ ТВОРЧЕСТВО В ОДЕССЕ»**  
**Статья 2. ТВОРЧЕСТВО ФАБИО ДЕЛЬ БУББА** ..... 34

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

*Kuznetsova A.V.*  
**PREPARING FOR AN INTERPRETING EVENT** ..... 40

*Русанова И.*  
**К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОГРАММ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА** ..... 43

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

*Бокарева Г.В.*  
**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ** ..... 50

*Жарких В.Ю., Жарких Е.Ю.*  
**ПСИХОЛОГИЯ ВІДНОСИН В УЧБОВОМУ ПРОЦЕСІ (прагматичний аспект)** ..... 53

*Канафина М.А.*  
**ИЗУЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА** ..... 59

*Мойсеенко Н.Г., Сізова Л.В.*  
**ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЯК ЗАСОБУ ОВОЛОДІННЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ РОСІЙСЬКОЇ МОВНО-КУЛЬТУРНОЇ СПІЛЬНОТИ** ..... 63

*Романюк А.С.*  
**К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ КАК СПЕЦИФИЧЕСКОГО ВИДА КОММУНИКАЦИИ** ..... 66

**ВИМОГИ ДО АВТОРСЬКИХ ОРИГІНАЛІВ СТАТЕЙ** ..... 70

**АВТОРИ 5 ВИПУСКУ** ..... 71



**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
МІЖНАРОДНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія:  
Філологія**

*Науковий збірник*

Виходить двічі на рік  
№ 5, 2012

Заснований у 2010 р.

Коректор	Радіонова І.І.
Технічний редактор	Мартиненко Т.В.

Підписано до друку 10.12.12. Формат 60x84/8. Обл.-вид.арк. 9,6. Ум.-друк. арк. 8,8.  
Папір офсетний. Гарнітура «Literaturnaја». Друк на дуплікаторі. Наклад 300 прим. Заказ № 1211-22

***Віддруковано ПП «Фенікс»***

(Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1044 від 17.09.02).  
Україна, м. Одеса, 65009, вул. Зоопаркова, 25. Тел. 8(048) 7777-591.