

ры не имеющее подобной значимости. В небольшом отрывке на русском языке слово «душа» встречается 4 раза. При прямом переводе на английский язык столь частое упоминание «души» может вызвать у читателей неадекватную реакцию. Вержбицкая предлагает в 2 случаях вообще опустить слово «душа» и использовать описательный перевод: *душа-парень* – *good* вместо *good soul*, душевный – *good-natured* вместо *good-natured soul* [4, с. 71].

Часто может опускаться та культурная информация, которая не соответствует ожиданиям читателей переводного текста, либо касается какой-то запретной темы. Так, реклама туфель одной итальянской фирмы гласит: «...кожа для данной пары туфель тщательно выбиралась на скотобойне...». Учитывая особенное трепетное отношение к животным, а также политкорректность, характерные как для английской, так и для американской культуры, в переводе на английский язык будет неприемлемо сохранить слово «скотобойня» (*slaughter-house*). Возможен следующий вариант: «...эти туфли сделаны из кожи самого высокого качества...» [3, с. 65].

Что касается другой переводческой стратегии – экспликации культурного содержания – здесь задача переводчика состоит в том, чтобы сохранить культурную информацию, тем самым дополняя картину мира читателей ПЯ сведениями из культуры носителей ИЯ. В этом случае в текст перевода вводятся объяснения, дополнения, примечания.

Asking his opinion on economics is like asking Doctor Kevorkian to treat a headache. He'll make it worse for you.

Для правильной интерпретации ироничного сравнения, используемого в данной фразе, необходимо знать, что доктор Кеворкян – известный американский врач, выступавший за эвтаназию, утверждавший, что «смерть – не преступление», и отправивший на тот свет 130 человек. В текст перевода уместно ввести дополнение – «доктор Смерть».

Спрашивать его мнение по вопросам экономики – то же самое, что просить доктора Кеворкяна (доктора Смерть) вылечить головную боль. Вам же будет хуже.

Таким образом, глубокое понимание и знание культурных отсылок являются для переводчика важнейшим фактором адекватной передачи национальных особенностей произведения. Передача в переводе культурных отсылок осуществляется не по денотату, а по функции, которую они несут в тексте.

Библиографический список

1. Тимко, Н. В. Культурологический фактор в переводе. Языковой и экстралингвистический аспекты / Н. В. Тимко. – М. : Аспект Пресс, 2022. – 160 с.
2. Hall, E. The Silent Language / E. Hall. – NY: Doubleday, 1990. – P. 138–150.
3. Katan, D. Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators / D. Katan. – Manchester : St. Jerome Publishing, 1999. – P. 87–90.
4. Wierzbicka, A. Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations / A. Wierzbicka. – NY: Oxford University Press, 1992. – P. 31–116.

РОЛЕВАЯ ИГРА В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В. В. Трутенько (Минск, Беларусь)

Формирование коммуникативной компетенции, то есть навыков продуцирования устных текстов (говорения) и реагирования на воспринимаемый аудиально текст, (аудирования) является определяющей и наиболее значимой частью дидактического процесса обучения иностранному языку, русскому языку как иностранному (РКИ) – в частности, а также важнейшим результатом такого обучения.

Одной из форм подготовки, тренировки (закрепления) и оптимизации коммуникативных навыков иностранных студентов в рамках учебного занятия по русскому языку является диалогический комплекс (ДК): частично вопросно-ответный, частично – работающий в рамках коммуникативной оппозиции «призыв / побуждение – реакция» либо в рамках оппозиции «целое информирование / сообщение – реакция». При этом необходимо обратить внимание, что упомянутое выше целевое информирование / сообщение может быть не только фактическим, но и эмоциональным. Кроме этого, одной из значимых коммуникативных оппозиций, которую следует включить в процесс формирования коммуникативных навыков, является пара «ситуация / факт действительности – реакция». Отклик на «ситуацию» также является особой формой диалога, коммуникации.

Диалогический комплекс реализуется на занятиях традиционно в двух формах:

– во-первых, данный комплекс составляет содержание многих заданий, которыми насыщены учебные пособия и сборники для тестового контроля: от «прочитать / послушать и воспроизвести диалог» до «дать ответ на реплику; определить вопрос, требующий заявленного в задании ответа; отреагировать на побуждение либо сообщение; продолжить диалог; заполнить лауну в структуре вопроса или ответа (реже – побуждения)» и т. д.;

– во-вторых, не менее важной формой ДК является собственно «педагогическое общение», которое подразделяется на диалоговые структуры, «управляющие» ходом урока, и те, которые непосредственно связаны с содержанием учебного материала.

Таким образом, данная форма ДК включает стереотипные, частично – ритуальные высказывания преподавателя, часть из которых является «призывно-стимулирующими» (в различных источниках – организующими, регулируемыми), часть – «оценивающими», часть – «вопросительными» – при том, что вопросы в этой форме ДК могут «заявлять» только тему и требовать полного самостоятельного ответа, либо предоставлять выбор из ряда упомянутых вариантов, либо «подсказывать» ответ, либо быть риторическими.

Как первая, так и вторая форма диалогового комплекса является актуальной для постижения их иностранными студентами. Первая форма в большей степени ориентирует студента на активную коммуникацию «за пределами учебного процесса», тогда как вторая важна для результативной учебной коммуникации на занятиях РКИ и еще более – необходима для будущего учебного процесса, так как формироваться коммуникативные навыки должны максимально активно в первый год изучения русского языка – с тем, чтобы студенты могли продолжить обучение в вузах Беларуси (в течение трех-четырех лет), в магистратуре и/или в аспирантуре.

На подготовительном этапе студенты формируют представление об элементарном диалогическом комплексе: «вопрос – ответ». При этом в совокупность проблемных моментов входят не только понимание и воспроизведение структуры русского вопроса и интонирование (что особенно сложно для китайских студентов), но и возможность упущения при расстановке приоритетов среди этих составляющих – когда на первый план выходит умение студента понимать вопросы и отвечать на них, в то время как не менее, а, может быть, и более важным результатом обучения является сформированное умение иностранного студента задавать вопросы и, поняв вопрос, переходить к следующей фазе – «реагированию». Именно это умение оказывается особенно важным для иностранного студента, находящегося в актуальной динамичной иноязычной коммуникации.

Начиная обучать студентов диалогической речи, даже на начальном этапе важно не только следовать за традиционными диалоговыми методиками, но и расширять их за счет активных (интерактивных) приемов, в том числе игровых, которые рассматриваются в лингвометодическом пространстве как средства активизации обучения. Участвуя в оптимизации коммуникативных навыков, игровые приемы становятся средствами поступательного, максимально комфортного движения к коммуникативным целям при овладении китайскими студентами тактиками русского речевого поведения.

Один из таких приемов – это ролевая игра, в процессе которой воспроизводятся условия реального общения. Важнейшее преимущество ролевой игры состоит в том, что, подготавливая студента к актуальной коммуникации, она, однако, при неверной реализации приема субъектом обучения не может привести к деятельностному (фактическому) конфликту, как это могло бы произойти в коммуникации реальной.

Разумеется, прием является сложным, требующим особой подготовки, которая включает планирование (соотнесение с программой и темой курса, создание сценария, распределение ролей и построение мизансцен и т. д.), проведение игры, анализ результатов и др.

Однако на первом уровне изучения языка отдельные этапы можно и следует упростить, редуцировать.

Например, в рамках распределения ролей можно ограничить количество «персонажей», используя понятие «совокупный персонаж». После того, как слушателями курса на занятиях РКИ были усвоены типовые вопросы, используемые при знакомстве: «как тебя зовут?», «сколько тебе лет?», «откуда ты приехал?», «где ты живёшь?», «кто ты?» (или вариативный закрытый вопрос «ты музыкант?/ты студент?» и т. д.), «какой твой родной город?», «ты работаешь или учишься?» – и некоторые другие подобные как открытые, так и закрытые вопросы, можно организовать ролевую игру «Знакомство».

Совокупный персонаж № 1 – это новый слушатель в группе, которым должен быть готов стать любой член группы, совокупный персонаж № 2 – это все другие участники группы. Преподаватель начинает игру: «Сегодня в нашей группе есть новый студент! Вот он!» (входит студент, который заранее вышел – построение мизансцен крайне важный этап в подготовке ролевой игры). Дополнительный комфорт создает, во-первых, небольшой временной интервал между актуальным (игровым) временем и тем временем, когда каждый из студентов действительно находился в статусе «нового» студента – и, таким образом, им легче принять и представить данную ситуацию как почти реальную, а не исключительно разыгрываемую; во-вторых, за указанный интервал студенты чаще всего уже успевают подружиться, и, если первым выбрать на роль «новенького» популярного студента (-ку) или студента (-ку), вызывающего (-ую) наиболее позитивные эмоции в группе, то процесс будет сопровожден подобными же эмоциями и их проявлениями: возможно, улыбками, шутками – а сама форма задания, то есть ролевая игра, будет закреплена в сознании субъектов действия как позитивная, комфортная, желательная. В дальнейшем это будет серьезным мотивационным ресурсом, когда ролевые игры будут становиться более содержательными и/или более драматичными.

Итак, студент, вспоминая свое состояние, по сути играет самого себя, при этом не опасаясь быть «не поддержанным» кем-либо. Он отвечает на вопросы, тогда как одноклассники учатся не только задавать вопросы, но и реагировать на ответы. Преподаватель может и должен «запустить» процесс эмоционально-личностного реагирования. Например, после ответа об имени преподаватель может использовать свою реплику (короткую и понятную) типа «О! какое красивое имя!». Через некоторое имя, возможно, через несколько игр (обычно 2-3) студенты подхватывают идею реагирования на ответы.

Казалось бы, эта игра не является чем-либо особенным и отличным от любого другого задания диалогического компонента в учебном пособии. Однако с помощью преподавателя, тьюторов и/или других добровольных помощников, при включении в работу психологических, социокультурных факторов, при учете межличностных отношений в группе и факторов эмпатии, при изменении статуса нового человека (например, вместо знакомства с новым студентом можно далее «познакомиться» с новым преподавателем, с новым белорусским другом, с новым соседом по комнате в общежитии) и т. д. ситуация и собственно ролевая игра «Знакомство» наполняется все более актуальным контентом. Итогом может быть реальное знакомство: например, с китайским студентом другого факультета, магистрантом, деканом факультета... Например, в этом году результатом серии ролевых игр стало знакомство-интервью китайских слушателей с заведующим кафедрой, которого они пригласили на занятие.

Беседа постфактум показала, что студенты чувствовали гордость, когда не они были «ведомы» вопросами преподавателя, а именно их вопросы инициировали беседу со значимым человеком.

Таким образом, в современном педагогическом дискурсе именно игровой формат, в частности – прием ролевой игры, может позволить студенту стать частью реального коммуникативного пространства, оставаясь при этом в зоне учебно-коммуникативного комфорта.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛАМИ РУБИТЬ, СЕЧЬ И ИХ ГЛАГОЛЬНЫМИ ПРОИЗВОДНЫМИ В РУССКОМ СЛЕНГЕ/ЖАРГОНЕ¹ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)

Ю. Н. Трухан (Минск, Беларусь)

На сегодня в лингвистической литературе существует большое количество работ, в которых объектом изучения являются собственно ментальные глаголы. С разных позиций их исследовали такие авторитетные ученые, как Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, Л. Г. Бабенко, Т. В. Булыгина, Л. М. Васильев, В. Г. Гак, А. А. Зализняк, Е. В. Падучева, М. В. Пименова и др. Однако глагольные единицы социального диалекта (сленга, или жаргона) с ментальным значением в научных трудах до сих пор не получили должного внимания и анализируются чаще фрагментарно наряду с литературными лексемами. Поскольку развитие семантики слов является важной областью изучения языка, нам представляется интересным рассмотреть механизмы изменения прямого значения на производное ментальное в сленге / жаргоне.

Известно, что одним из основных способов образования сленговых / жаргонных единиц является семантическая деривация. Согласно определению М. В. Никитина, «семантическая деривация – образование производных значений от исходных без изменения формы знака» [1, с. 375]. Подобные образования происходят чаще благодаря метафорическому переносу, основанному на каком-либо ассоциативном сходстве между исходным (производящим) и вторичным (производным) лексико-семантическими вариантами. По мнению В. С. Флекснера, «ошибочно считать весь сленг метафоричным, однако яркая метафора действительно чаще других явлений встречается в системе сленга» [2, с. 70].

Объектом исследования в данной статье выступают глаголы *рубить*, *сечь* и их глагольные производные с ментальным значением. По своему прямому значению глаголы *рубить* и *сечь* представлены в словаре А. П. Евгеньевой как слова близкие по значению (рубить ‘с размаху, с силой ударяя секущим орудием, разделять на части’ и сечь ‘рубить на части (чем-л. режущим, острым), измельчать’), но при этом имеют некоторые семантические различия в выражении ментального значения в сленге / жаргоне. Выбор указанных глаголов в качестве исходных слов объясняется тем, что они представляют наиболее разветвленную систему производных глаголов, в структуре которых содержится ментальная сема.

Цель работы – проследить, по каким семантическим моделям развивается ментальное значение в структуре глаголов *рубить*, *сечь* и их глагольных производных и как изменяется принадлежность данных глаголов к лексико-семантическим группам в результате метафорических переосмыслений.

Эмпирический материал исследования был получен в результате сплошной выборки из пяти толковых словарей: «Толковый словарь молодежного сленга» (ред. Т. Г. Никитина),

¹ Ввиду существующего в лингвистической литературе смешения терминов «сленг» и «жаргон» в данной статье они функционируют как равноправные, взаимозаменяемые понятия.