

Санкт-Петербургский государственный университет

НИКУЛЬНИКОВА Надежда Юрьевна

Выпускная квалификационная работа

**Обучение студентов-лингвистов переводу культурно-
маркированных лексических единиц колумбийского
национального варианта испанского языка.**

Уровень образования: аспирантура

Направление: 44.06.01 «Образование и педагогические науки»

Основная образовательная программа

«Теория и методика обучения иностранным языкам»

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор, кафедра иностранных
языков и лингводидактики,
Тарнаева Л.П.

Рецензент:
кандидат педагогических наук,
доцент, кафедра иностранных
языков,
Осипова Е.С.

Санкт-Петербург

2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ	
СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПЕРЕВОДУ КУЛЬТУРНО-	
МАРКИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КОЛУМБИЙСКОГО	
НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА	
1.1. Обучение студентов-лингвистов передаче культурно-	
маркированной информации при переводе как одна из задач высшего	
профессионального образования по направлению подготовки	
«Лингвистика».....	12
1.2. Колумбийский национальный вариант испанского языка.	
1.2.1. Культурно-исторические предпосылки возникновения	
колумбийского национального варианта испанского языка.....	15
1.2.2. Отражение колумбийского национального культурного	
пространства в колумбийском национальном варианте испанского	
языка.....	21
1.3. Культурно-маркированные единицы лексического слоя	
колумбийского национального варианта испанского языка.	
1.3.1. Понятие культурно-маркированных единиц.....	29
1.3.2. Культурно-маркированные единицы колумбийского	
национального варианта испанского языка.....	34
1.4. Проблемы перевода культурно-маркированных единиц...45	
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....	52
ГЛАВА II. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-	
ЛИНГВИСТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПЕРЕВОДУ КУЛЬТУРНО-	
МАРКИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КОЛУМБИЙСКОГО	
НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА	

2.1	Лингвокультурологический подход к обучению студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка.....	54
2.2	Содержание обучения переводу культурно-маркированных единиц колумбийского варианта испанского языка в ВУЗе.....	58
2.3	Отбор и организация учебно-речевого материала для обучения переводу культурно-маркированных лексических единиц.....	65
2.4	Комплекс упражнений для обучения переводу.....	71
2.5	Ход и результаты экспериментального обучения.....	83
	ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	89
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	93
	БИБЛИОГРАФИЯ.....	94
	ПРИЛОЖЕНИЕ.....	109

ВВЕДЕНИЕ

Развитие международных экономических, политических, образовательных и культурных связей способствует увеличению объема поступающей иноязычной информации, и, как следствие, возрастает потребность в знании иностранного языка для ее обработки. В соответствии с положениями современных ФГОС, выпускники языковых вузов должны быть готовы выполнять роль транслятора культур в различных профессиональных сферах. В процессе обучения студентов-лингвистов ставится цель овладения переводческими и лингвокультурологическими умениями.

Колумбия – одна из 19 стран Латинской Америки, где официальным языком является испанский. На испанском языке сегодня говорят более 400 миллионов носителей по всему миру. При этом, существует множество вариантов испанского языка, каждый из которых характеризуется своим лингвистическим и социокультурным своеобразием.

Дипломатические отношения между Колумбией и СССР были установлены ещё в 1935 году. В последние годы экономические и культурные связи между Россией и Колумбией последовательно развиваются. Важное место в двусторонних связях отводится политическому диалогу по актуальным международным проблемам. Колумбия – одна из стран, которые не приняли введение экономических санкций против России. Нарастает торгово-экономическое сотрудничество и расширяются связи в области культуры и спорта. В 2012 году было подписано соглашение об установлении побратимских связей между городами Тула и Барранкилья. На данный момент ведётся согласование договора о сотрудничестве между мэриями города Санкт-Петербурга и Картахены. Традиционными стали обмены творческими коллективами между двумя странами. В Колумбию приезжают с выступлениями коллективы МХАТ им. А.П. Чехова, Московского

театра "Et Cetera", национальный оркестр под управлением М. Плетнева, Государственный академический хореографический ансамбль «Берёзка».

Таким образом, актуальность данного исследования определяется следующими факторами:

➤ значимостью (в свете социального заказа общества) овладения умением перевода культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта студентами-лингвистами, изучающими испанский язык;

➤ низким уровнем владения знаниями студентами-лингвистами о вариантах испанского языка на завершающем этапе обучения;

➤ отсутствием существующих теоретических исследований и практических разработок в области испанской лексикологии;

➤ современным состоянием экономических, социально-политических, научных, культурных и других отношений России с странами Латинской Америки;

➤ неполным соответствием учебных программ по обучению вариантам испанского языка современным требованиям, определяемым социальным заказом общества.

В связи с развивающимися отношениями между Россией и Колумбией возрастает необходимость в подготовке специалистов, владеющих колумбийским национальным вариантом испанского языка. Некоторые российские вузы стали учитывать разницу между вариантами и изменили образовательные программы для подготовки универсальных специалистов в области перевода. Тем не менее, в основном, в российских языковых вузах студенты изучают пиренейский стандарт, на котором говорит население Испании, что представляет язык примерно 11, 2% носителей от общего числа испаноговорящего населения.

Особенности различных вариантов испанского языка в наибольшей степени проявляются в лексическом слое, который включает

значительное число культурно-маркированных единиц латиноамериканских вариантов испанского языка. Культурно-маркированная лексика отражает географическое, политическое, этническое, историческое, социальное, культурное своеобразие народов латиноамериканских стран.

К сожалению, на сегодняшний день не существует полноценных словарей, способных охватить все культурно-маркированные единицы латиноамериканского испанского языка. Кроме того, говоря о лексической составляющей, до сегодняшнего дня в зарубежной испанистике не было опубликовано ни одного полного курса лексикологии испанского языка [Виноградов, 2004]. А ведь «никто иной как она [лексика], являясь отражением общественного устройства и культуры любой страны, формирует особый характер каждого варианта испанского языка – в Европе и в Америке» [Садиков, 2019: 53].

Объектом данного исследования является процесс обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка.

Предметом исследования выступает методика обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка.

Цель данной работы состоит в разработке методики обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка.

Гипотеза данного исследования сводится к тому, что обучение переводу культурно-маркированных лексических единиц будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- а) учебный процесс строится на основе лингвокультурологического подхода;
- б) содержание обучения состоит из лингвистического и прагматического компонентов;

в) учебно-речевой материал представлен аутентичными текстами колумбийских СМИ, диалогами информантов, художественными произведениями колумбийских авторов;

г) обучение строится на основе следующих принципов: принципе лингвокультурной направленности, принципе учёта других вариантов испанского языка, принципе ситуативности, принципе активизации мыслительной деятельности, принципе последовательности, принципе нарастания языковых и коммуникативных трудностей;

д) обучение осуществляется на основе специально разработанного комплекса упражнений.

В соответствии с выдвинутой гипотезой и целями исследования определены следующие **задачи**:

✓ рассмотреть лингвистические и экстралингвистические предпосылки формирования колумбийского национального варианта испанского языка;

✓ проанализировать основные образовательные программы высшего профессионального образования по направлению «Лингвистика»;

✓ дать теоретическое обоснование отбору культурно-маркированных единиц;

✓ определить содержание обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц в условиях изучения испанского языка как первого иностранного;

✓ теоретически обосновать принципы построения комплекса упражнений для обучения переводу и разработать такой комплекс упражнений;

✓ экспериментально проверить предлагаемую методику.

Для решения выше обозначенных задач были использованы следующие **методы исследования**:

✓ изучение и анализ научной литературы в области психологии, педагогики, этнолингвистики, коммуникативной лингвистики, лингвокультурологии, лингвистики текста, методики преподавания иностранных языков в школе и вузе, методики преподавания русского языка как иностранного;

✓ анализ учебных программ и пособий по обучению испанскому языку в языковом вузе;

✓ проведение эксперимента по проверке эффективности предлагаемой методики обучения переводу культурно-маркированных лексических единиц;

✓ статистико-математические методы обработки количественных данных.

Научная новизна исследования заключается в разработке научно-обоснованной и экспериментально-проверенной методики обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка.

Теоретическая значимость исследования заключается: а) в уточнении семантической классификации колумбизмов, встречающихся в современной разговорной речи носителей национального колумбийского варианта испанского языка; б) в теоретическом обосновании отбора в лингводидактических целях культурно-маркированных лексических единиц, отражающих специфику разговорной речи колумбийцев; в) в систематизации приёмов перевода культурно-маркированных лексических единиц колумбийского варианта испанского языка.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: а) предложенная методика может служить основой для создания учебных пособий по обучению культурно-маркированным лексическим единицам вариантов испанского языка; б) разработанный комплекс упражнений может быть использован для обучения студентов,

изучающих испанский язык в качестве первой и второй специальности, а также для обучения учащихся старших классов средней школы, изучающих испанский язык.

Для решения поставленных целей и задач в исследовании применялись следующие **методы**:

- ✓ анализ современной отечественной и зарубежной литературы;
- ✓ анализ методических моделей для обучения испанскому языку;
- ✓ наблюдение за учебным процессом;
- ✓ обобщение и анализ экспериментального обучения;
- ✓ тестирование и анкетирование студентов и информантов;
- ✓ анализ испаноязычных текстов с точки зрения наличия в них культурно-маркированной лексики.

Теоретико-методологические основы исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых в области лингвокультурологии (В.В. Красных, В.А. Маслова, В.В. Воробьёв, Л.П. Тарнаева), лингвистики (Г.В. Степанов, П. Уренья, Л. Канфильд, Х. Монтес Хиральдо, Л. Флорес, Дж. Липски, А. Росенблат, О.С. Чеснокова, Н.М. Фирсова, К. П. Роселли), исследования по проблемам практики перевода (С. Влахов, С. Флорин, Ю. Найда, А.В. Фёдоров, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, В.С. Виноградов, Т.А. Казакова, Л.П. Тарнаева, Н.А. Фененко, З.Г. Прошина), по общим вопросам методики обучения иностранным языкам (С.Ф. Шатилов, Г.В. Рогова, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, Л.В. Щерба, И.В. Рахманов), исследования по проблеме культурной маркированности лексического слоя языка (В.В. Кабакчи, Л.П. Тарнаева, В.Н. Телия, В.В. Воробьёв, В.Г. Костомаров, В.С. Виноградов, Г.Д. Томахин).

Положения, выносимые на защиту:

1. Одной из приоритетных задач обучения студентов-лингвистов, изучающих испанский язык, является формирование умений перевода культурно-маркированных лексических единиц национальных вариантов испанского языка, поскольку бóльший процент испаноговорящих не являются носителями стандартного испанского языка.
2. Лексический слой колумбийского варианта испанского языка включает значительное число культурно-маркированных языковых единиц, которые отличают его от пиренейского стандарта испанского языка.
3. Основу учебно-речевого материала при обучении переводу студентов-лингвистов колумбийскому варианту составляют аутентичные материалы, представленные текстами из колумбийских СМИ, речью информантов, художественными произведениями, которые содержат значительное число колумбизмов.
4. Наряду с обучением особенностям колумбийского варианта испанского языка в учебном процессе учитываются также культурные аспекты жизни народа Колумбии (географические, исторические, политические, климатические, территориальное деление и т.д.), поскольку именно эти реалии обуславливают своеобразие языка колумбийцев.
5. Учебный процесс строится на основе комплекса упражнений, имеющих два аспекта: с одной стороны, они нацелены на усвоение культурно-маркированных лексических единиц, с другой стороны, они направлены на освоение навыков и умений перевода.

Апробация результатов исследования осуществлялась в выступлениях на XLVIII Международной филологической конференции – 18-27 марта 2019 года, XLIX Международной научной филологической конференции, посвященной памяти Людмилы Алексеевны Вербицкой (1936–2019) – 16–24 ноября 2020 года, Международной конференции по естественным и гуманитарным наукам

– «Science SPbU – 2020» – 25 декабря 2020 года, региональной практико-ориентированной конференции «Современное иноязычное образование: лучшие практики преподавания иностранных языков в Санкт-Петербурге» – 24 марта 2021 года.

Материалы исследования отражены в 2 публикациях. Комплекс упражнений, созданный на основе теоретических положений данного исследования, проходил апробацию на 3-ем курсе факультета иностранных языков (на отделении испанского языка).

Содержание исследования, изложенное на 121 странице машинописного текста, включает введение, две главы, заключение и приложение, содержащее материалы статистического анализа вводного тестирования студентов. Библиографический список, прилагаемый к работе, содержит 121 литературных источников: 86 на русском языке, 35 на испанском и английском языках, 8 словарей: 2 на русском языке и 6 на испанском, 18 интернет-ресурсов, 5 корпусов испанского языка, 8 информантов. Всего 160 источников.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПЕРЕВОДУ КУЛЬТУРНО- МАРКИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КОЛУМБИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

1.1. Анализ основных образовательных программ высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика»

С целью выявления уровня потребности в обучении переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка студентов филологического факультета нами был проанализирован Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Лингвистика», а также программы подготовки студентов филологического факультета нескольких учреждений высшего образования, в частности, Филологического факультета СПбГУ, Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ), Института иностранных языков РГПУ им. А.И.Герцена.

Основная образовательная программа высшего профессионального образования по направлению подготовки специальности «Лингвистика», утвержденная приказом Минобрнауки России от 7 августа 2014 г. среди целей обучения в рамках профиля «Иностранные языки: испанский язык» выделяет: усвоение учащимся лексических явлений и закономерностей функционирования языка и его функциональных разновидностей, умение говорить на широкий круг тем, понимать и переводить на русский язык неадаптированные тексты разнообразной тематики.

Среди профессиональных компетенций, которыми должен овладеть бакалавр, в образовательной программе высшего профессионального образования по направлению подготовки специальности «Лингвистика»

выделяют: владение системой лингвистических знаний и закономерностями функционирования испанского языка, его функциональных разновидностей; иметь представление об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме; владеть основными особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения; обладать готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения; владеть методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания; знать основные способы достижения эквивалентности в переводе и уметь применять основные приемы перевода; уметь осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм; обладать необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур; уметь моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов.

Проанализированные нами программы высших учебных заведений по профилю испанский язык позволяют нам сделать вывод о том, что в подготовке специалистов, кроме пиренейского стандарта, университетами уделяется большое внимание лингвистическим особенностям и другим национальным вариантам испанского языка. В частности, программа подготовки бакалавров по направлению «Лингвистика» Филологического факультета СПбГУ и «Педагогическое образование» Института иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена предполагает, что по окончании обучения студенты должны уметь самостоятельно делать лексический анализ особенностей национального варианта испанского языка, а также уметь свободно переводить тексты,

написанные латиноамериканскими авторами. В материалы для домашнего и аудиторного чтения включены неадаптированные произведения современных латиноамериканских авторов, таких как Габриэль Гарсия Маркес, Алехо Карпентьер, Хуан Рульфо, Карлос Фуэнтес и другие. В учебной программе МГЛУ также предусмотрено чтение неадаптированных произведений латиноамериканских авторов. Тем не менее, в программе университета нет информации про обучение вариантам испанского языка, что, по нашему мнению, не полностью выполняет пункты ОПК-3 и ОПК-4 ФГОС от 7 августа 2014 года, о владении системой лингвистических знаний и этических и нравственных норм поведения, принятых в инокультурном социуме. Широкая распространённость испанского языка не позволяет говорить о культурной и лингвистической идентичности стран, говорящих на этом языке. В этом плане целесообразным представляется обучение студентов-лингвистов лингвокультурным особенностям вариантов испанского языка.

Квалификация лингвиста, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, а также согласно данным опубликованным на сайтах Филологического факультета СПбГУ, РГПУ им. А.С. Герцена, позволяет выпускникам находить применение своим навыкам в качестве переводчиков (письменных и устных), гидов-переводчиков, преподавателей иностранного языка, редакторов, референтов, в издательствах, в сфере массовой коммуникации, а также научных исследователей.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности «Лингвистика» обучение испанскому языку направлено на овладение студентами навыками устного и письменного перевода, навыками

межкультурной коммуникации и углубленными знаниями истории и культуры стран изучаемых языков.

Изучение Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Лингвистика», а также программ высших учебных заведений, показало необходимость поиска оптимальных путей обучения переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка студентов филологического факультета, так как это позволит готовить специалистов более широкого профиля и осуществлять более качественный перевод испанских текстов.

Таким образом, обусловленное социальным заказом общества обучение переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка представляется одной из значимых задач обучения студентов филологического факультета.

1.2. Колумбийский национальный вариант испанского языка

1.2.1. Культурно-исторические предпосылки формирования колумбийского национального варианта испанского языка

Колумбия или Республика Колумбия – это государство на северо-западе Южной Америки. Колумбия – единственное государство Южной Америки, имеющее доступ к побережью Тихого и Атлантического (Карибское море) океанов. По территории Колумбия занимает пятое место в Латинской Америке после Бразилии, Аргентины, Мексики и Перу (<https://bigenc.ru/> (дата обращения – 27.09.2017)) и имеет площадь 1,1 млн км. Население Колумбии примерно 30 млн человек. Государство включает в себя 32 департамента и 1 столичный округ.

Колумбия является унитарным государством с формой правления президентская республика. Шестидесятым президентом Колумбии является Иван Дуке Маркес. В стране принята многопартийная система и ведущими политическими партиями является Колумбийская либеральная партия (Partido Liberal Colombiano, Partido «L»), Колумбийская консервативная партия (Partido Conservador Colombiano, Partido «C»), Социальная партия национального единства (Partido Social de Unidad Nacional, Partido de «La U»), Народная партия (Centro Democrático).

Колумбия относится к Андским странам. 33 процента территории Колумбии покрывают высокогорные районы Анд. Колумбийские Анды протягиваются через всю западную часть Колумбии и разделяются лишь глубокими грабенами долин рек Каука (Cauca) и Магдалена (Magdalena). Вдоль побережий Карибского моря и Тихого океана располагаются низменности - Амазонская и Льянос-Ориноко.

Колумбия отличается климатическим разнообразием. На территории страны выделяют: жаркий пояс, умеренный пояс, холодный пояс, субнивальный и нивальный пояса, скалы и вечные снега. Большую территорию (85%) Колумбии занимает «горячая земля».

Территория Колумбии богата полезными ископаемыми, важнейшими из которых являются – нефть, природный газ, каменный уголь, железная, никелевая, золотая и медная руды, фосфориты и изумруды.

Согласно мнению ООН, Колумбия обладает богатейшим биологическим разнообразием [<https://www.un.org/ru/125817> (дата обращения – 23.03.2021)]

В январе 2021 года был издан первый в своём роде путеводитель по природному туризму в Колумбии. Он ориентирован на профессионалов, переводчиков и путешественников, которые захотят расширить свои знания о достопримечательностях и натуральных богатствах страны.

Проект включает в себя три формата с материалами: печатное издание из 306 страниц, более пятидесяти аудио-подкастов и более ста информационных иллюстраций. Проект возглавили Министерство Финансов Колумбии при поддержке различных организаций (USAID, WCS, el Instituto Humboldt).

История современной Колумбии начинается приблизительно 11 тыс. лет до н.э., когда на её земле появились первые люди. Во втором тысячелетии до н.э. начался период формирования индейских племен. Первые стратифицированные общества на территории Колумбии датируются 1 тыс.н.э. [<https://bigenc.ru/> (дата обращения – 04.10.2017)]. В этот период жители северо-запада Южной Америки разделились на множество этнических групп. Из них самыми крупными были: чибчи (муиски), карибы, араваки, жившие в долинах рек Каука и Магдалена. Среди индейского населения также присутствовали племена: кимбайя, чимилас, юко, гуанака, гуахино, паес, салива, кофан, кокома, гуаибо, пихао, мусо, мотилоны, панче.

Начиная с VII в.н.э. в горных районах Колумбии формировалась цивилизация муисков, наиболее известная империя, владевшая почти всей андской зоной, а с X в. на севере Колумбии – тайрона.

С конца XV и на протяжении XVI веков происходило завоевание Колумбии испанскими конкистадорами. Фактически, приток испанцев начинается небольшими группами после второго плавания Колумба (1496 г.) [Садиков, 2019].

Первые экспедиции А. де Охеды, А. Веспуччи и Р. де Бастидаса столкнулись с упорным сопротивлением индейского населения. Испанцам удалось прочно обосноваться на карибском побережье лишь к 1514 году, а окончательно покорить империю муисков – в 1536-38 годах. Колонизация Колумбии и всего Андского региона (за исключением Чили) происходила на протяжении всего XVI века.

В 1533 году была основана Картахена-де-Индиас (Cartagena de Indias), одно из первых колониальных поселений, основанных на континенте, а в 1538 году – Богота. Покоренную территорию назвали Новой Гранадой, а её губернатором стал предводитель конкистадоров Гонсало Хименес де Кесада.

Согласно исследованиям многих учёных (см. Frago, 1999, Marimón Llorca, 2006), среди конкистадоров были жители различных областей Испании: Леона, Кастилии, Ла Риохи, Наварры, Арагона, Каталонии, Страны Басков, но в большей степени – Андалусии, так как именно отсюда (из портов Севильи и Кадиса) отправлялись основные экспедиции.

В ходе испанской колонизации резко сократилась численность индейцев на территории страны. На сегодняшний день индейское население занимает всего 3,4% населения Колумбии. С конца XVII века в страну стали ввозить негров-рабов из Африки. В результате стало появляться смешанное население: метисы, мулаты и самбо. Большую часть населения Колумбии составляют креолы. «Креолы, – согласно Большой российской энциклопедии, – (франц. *créole*, от исп. *criollo*), различные этнические (часто этнорасовые) общности смешанного происхождения, образовавшиеся в колониальный период, потомки первых европейских поселенцев (главным образом, испанцев) – в расовом отношении европеоидны, но, в отличие от уроженцев метрополии, являются носителями испанской колониальной культуры, испытавшей влияние индейских, в меньшей степени африканских культур» [<https://bigenc.ru/> (дата обращения: 3.06.2019)]. Таким образом, под креолами понимаем метисов, мулатов и представителей европеоидной расы, родившихся и проживающих на территории страны. На сегодняшний день креолы составляют 81% населения Колумбии. Негры представляют 10,6%, а самбо, смесь индейцев с неграми, – 3%. Также существовали группы беглых африканских рабов и их потомков –

марунов (или симарронов (simarrons)), укрывавшихся в недоступных горно-лесных районах и защищавших свою свободу с оружием в руках.

Важно отметить, что столетия жизни в Америке привели к серьёзным изменениям в культурно-бытовом облике негров. Колонизаторы старались, чтобы на одной плантации было как можно больше представителей разных африканских народов. Рабовладельцы видели в этом некую гарантию против возможных восстаний. Разговорным на плантациях являлся испанский язык. Сформировавшиеся среди негров диалекты становились родными для их потомков, но африканские языки были утрачены ими почти полностью.

В 1717 г. территория была преобразована в вице-королевство и в её состав вошли территории современных государств Эквадора, Венесуэлы и Панамы. XVIII век характеризуется в первую очередь жестокой борьбой за независимость от Испанской короны, так называемой войной за независимость Латинской Америки. Эта борьба закончилась лишь в начале XIX века и ознаменовалась образованием государства Великая Колумбия, во главе которого встал президент Симон Боливар и вице-президент Франсиско де Паула Сантандер. Для Колумбии и других стран, входящих в состав Великой Колумбии, С. Боливар – это «Освободитель», «Отец Родины».

Государство Великая Колумбия просуществовало совсем недолго. Уже в 1830 году оно разделилось на Эквадор, Венесуэлу и Новую Гранаду (в последнюю входила территория современной Колумбии и Панамы). Президентом Новой Гранады стал Ф. де Паула Сантандер, который через два года ввел в стране первую конституцию. Этот же век характеризуется формированием двух основополагающих колумбийских политических партий – либеральной и консервативной, отменой рабства (1851 г.), принятием конституции, закрепляющей федеративную форму государственного устройства (1863 г.), наделением правом голоса всего мужского населения страны. Республика получила название

Соединённые Штаты Колумбии. Тем не менее после распада Великой Колумбии обстановка в стране продолжала быть нестабильной и характеризовалась частыми вооружёнными противоборствами в правящих кругах.

В середине XIX века основным экспортным продуктом был кофе, но большинство плантаций принадлежало иностранным предпринимателям, в основном выходцам из Великобритании, происходило обезземеливание крестьянства. Данный факт повлёк за собой новую гражданскую войну (1899–1902), во время которой погибло свыше 100 тысяч колумбийцев. В конце XIX – начале XX вв. велось соперничество между Великобританией и США за экономическое влияние в стране, в результате чего в Колумбии стал наблюдаться заметный экономический рост: строились железные дороги, разрабатывались новые месторождения драгоценных металлов и камней (изумрудов), создавались различные предприятия, развивались кофейные и банановые плантации. Тем не менее под влиянием США Колумбия потеряла часть своей территории: Панама отделилась и образовала своё государство.

XX век в истории Колумбии характеризуется господством США. Крупнейшие компании по выращиванию бананов, кофе, добыче нефти принадлежали американцам. Созданная в те годы (1927 г.) Федерация производителей кофе до сих пор является крупнейшим поставщиком кофе за границу.

Колумбия не принимала участия во Второй Мировой войне, но поставляла сырьё и продовольствие антигитлеровской коалиции, на чем подняла свою экономику ещё на больший уровень. В 1942 году был основан важнейший институт испанского языка в Колумбии – Институт Каро и Куэрво. До сих пор он занимает лидирующее положение в изучении колумбийского варианта испанского языка. Ему же

принадлежит создание словаря колумбизмов – Breve Diccionario de colombianismos (последнее издание – 2012 год).

Сразу после войны к власти пришла консервативная партия, развернувшая террор против демократических сил. Этот период ознаменовался ликвидацией политических деятелей, стачками, появлением тайной полиции, жертвами которой стали около 15 тыс. человек [<https://bigenc.ru/> (дата обращения – 3.03.2018)]. Убийство главного оппозиционера правительства Х.Э. Гайтана повлекло за собой народное восстание «Боготасо», которое послужило началом затяжной гражданской войны и массового террора, развёрнутого правительством и получившего название «виоленсия».

Новейшая история Колумбии отметилась периодом насилия, связанным с созданием наркосиндикатов и появлением ряда террористических организаций, крупнейшие из них – FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) и ELN (Ejército de Liberación Nacional). Недавно, в 2016 году, после долгого процесса переговоров, получившего название «Мирный процесс», был заключён мирный договор с террористической организацией FARC.

В наши дни Колумбия – это одна из наиболее стабильно и динамично-развивающихся стран Латинской Америки.

Все эти условия создали предпосылки для возникновения колумбийского национального варианта испанского языка. В 1871 году под руководством Руфино Хосе Куэрво и Мигеля Антонио Каро в стране создаётся Колумбийская академия языка, которая является старейшей академией испанского языка в Латинской Америке.

1.2.2. Особенности колумбийского национального варианта испанского языка.

В настоящее время испанский язык – это более 400 миллионов носителей языка по всему миру. По прогнозам некоторых учёных к 2050

году число испаноговорящих увеличится до 535 млн. человек [López Morales, 2006]. Испанский язык является официальным языком в 21 стране [Lipski, 2012]. Кроме Испании и 19 стран Латинской Америки, испанский язык также распространён в США, Экваториальной Гвинее, Филиппинах. Также около 30 млн. человек говорит на сефардском (еврейском) испанском. Учитывая большую географическую протяженность его распространения – 11 990 000 кв. км (что составляет 8,9% земной поверхности) – и богатый культурно-этнический компонент, становится очевидным, что испанский язык характеризуется высокой степенью вариативности.

Под языковой вариативностью понимается использование языка в различных географических, социокультурных, контекстуальных или исторических условиях [Фирсова, 2001]. Форма, в которой говорящие используют язык, не универсальна; наоборот, она варьируется в зависимости от личных обстоятельств, времени, места и типа коммуникации. Возможность варьирования заложена в самой природе языка.

Занимаясь исследованием испанского языка Латинской Америки, Г.В. Степанов определял его как «разновидность (вариант) структурно единого испанского языка в совокупности особенностей его новых общенародных форм и местных диалектов и говоров» [Степанов, 1979]. То есть, согласно Г.В. Степанову, все латиноамериканские варианты принадлежат к единой модели испанского языка и классифицируются как разновидности испанского языка с совпадающими тенденциями развития до сих пор единой в своей основе языковой структуры [Степанов, 1960]. Тем не менее, каждый вариант испанского языка в Латинской Америке имеет ряд национальных особенностей: «У американской разновидности испанского языка за четыре с лишним столетия сложилась своя история, в странах Латинской Америки

возникла своя языковая традиция, своя языковая политика, своё эстетическое понимание норм общенародной речи» [Степанов, 1963: 8].

Существует множество классификаций вариантов испанского языка в Америке. Так, в начале XX в. П. Уренья, являясь сторонником «андалузской теории», предлагает разделить Латинскую Америку на пять зон: 1) юго-запад США, Мексика и Центральная Америка; 2) *побережье и острова Карибского бассейна* (Куба, Пуэрто Рико и Доминиканская Республика побережье и низинные зоны Венесуэлы, часть северной Колумбии); 3) *Высокогорные Анды* (высокогорная зона Венесуэлы, Колумбия, Эквадор, большая часть Боливии и часть северной Чили); 4) Чили; 5) Аргентина, Уругвай, Парагвай, которые объединяют языковые, политические и культурные факторы, обусловленные присутствием испанцев на этих территориях, и степенью контакта с индейскими языками: науатль, мапуче, кечуа, араукано, гуарани (náhuatl, mapuche, quechua, araucano, guaraní).

Л. Канфильд (Lincoln Canfield) рассматривал латиноамериканские диалекты в соответствии с фонологическим фактором, соответственно трём периодам колонизации: 1) Аризона, Калифорния, Коста Рика, и *высокогорная часть Анд*; 2) Мексика, Сальвадор, Гондурас, Никарагуа, север и юг Чили; 3) Флорида, Пуэрто Рико, Доминиканская Республика, *страны Карибского бассейна Южной Америки* и центр Чили.

Колумбийские лингвисты Х. Монтес Хиральдо и Л. Флорес (J. Montes Giraldo y L. Flores) делят Латинскую Америку на девять зон: 1) Антильские острова, восточная часть Мексики, часть Панамы, *северная часть прибрежной Колумбии*, Венесуэла (исключая высокогорную часть); 2) оставшаяся часть Мексики; 3) Центральная Америка, пограничные зоны с Мексикой; 4) *Колумбия (исключая прибрежную зону)*, высокогорная часть Венесуэлы; 5) *Колумбия (тихоокеанский бассейн)*, Эквадор; 6) Перу (кроме южной части); 7) Эквадор и Перу (кроме названных выше зон), Аргентина, центральная

Боливия; 8) Чили; 9) Рио де ла Плата (так называемый «*dialecto rioplatense*») восточная часть Боливии и Аргентины.

Позднее американский лингвист Дж. Липски представил свою классификацию испанского языка в Америке, где выделил десять диалектальных зон: 1) Мексика (кроме побережья) и юго-западная часть Соединённых Штатов; 2) Карибский регион: Куба, Пуэрто-Рико, Доминиканская республика, Панама, *часть Колумбии* и Венесуэлы (побережье Карибского моря), часть Мексики (побережье Карибского моря и Тихого океана); 3) Гватемала (части полуострова Юкатан) и Коста-Рика; 4) Сальвадор, Гондурас, Никарагуа; 5) *Колумбия (внутренние районы)* и соседние с ней горные районы Венесуэлы; 6) *Колумбия (побережье Тихого океана)*, Эквадор, Перу; 7) Андский регион Эквадора, Перу, Боливии, северо-запад Аргентины, северо-восток Чили; 8) Чили; 9) Парагвай, северо-восток Аргентины, восток Боливии; 10) Аргентина (кроме крайних районов северо-запада и северо-востока) и Уругвай [Lipski, 2012: 3].

Опираясь на диалектное деление Р. Лапеса, В. Саморы, П. Гарсии Муотона, Х. Монтеса, Л. Флореса и Дж. Липски, видно, что зоны пространственного варьирования испанского языка рассматриваются вне зависимости от политико-географического деления стран Латинской Америки, а выделяются на основе изоглосс, включающих в себя ряд лингвистических норм соответственно вариантам и узусу конкретной языковой общности.

В своей диалектной классификации региональных вариантов испанского языка в странах Америки Х. Монтес делит испанский язык на два супрадиалекта: прибрежный (равнинный) и андский (высокогорный). Супрадиалекты включают в себя диалекты, которые, в свою очередь, подразделяются на субдиалекты с одинаковым набором лингвистических характеристик. Л. Флорес выделяет супрадиалекты:

прибрежный (зоны Атлантики и Тихого океана) и внутренний (все остальные зоны).

Колумбийский вариант испанского языка представляет собой супрадиалект зоны Карибского бассейна, который, согласно классификации Л. Флореса делится на семь диалектов: прибрежный атлантический и тихоокеанский (*costeño atlántico y pacífico*), сантандерский (*santandereano*), кундибойаканский (*cundiboyacense*), льянеро (*Planero*), пайса (*paisa*), толименсе (*tolimense*), уиленсе (*huilense*), вайуно (*valluno*), наринийский (*nariñense*) [Ramírez, 2006].

Таким образом, становится оправданным использование понятия «национальный вариант». Под «национальным вариантом» понимаются «такие формы национальной речи, которые не обнаруживают резких структурных расхождений, но вместе с тем приобретают автономию, поддерживаемую в пределах каждой национальной общности» [Степанов 1976: 100]. Рассмотрение колумбийского национального варианта, включает в себя супрадиалектальные, диалектальные и субдиалектальные особенности.

Национально-культурная специфика вариантов испанской речи двупланова: с одной стороны, она проявляется при сопоставлении испанского языка с другими языками, что представляет межъязыковую национально-культурную специфику, с другой – при сравнении отдельных национальных вариантов испанского языка между собой и, в частности, с пиренейским национальным вариантом, это является межвариантной национально-культурной спецификой.

По мнению исследователя А. Росенблата, общность испанского языка в Испании и Латинской Америке проявляется в сходстве фонематической, морфологической и синтаксической системы. В лексическом составе совпадают обозначения родственных связей, названий частей тела, животных, бытовых предметов, числительных и основных формул общественной жизни. Лингвист считает, что

универсальность испанского языка должна базироваться на литературном языке, который стоит выше его региональных и социальных вариантов [Rosenblat, 1962: 52].

Тем не менее, Г.В. Степанов, рассматривая литературный испанский язык Америки, указывает на то, что национальный испанский язык обладает минимальным количеством локальных особенностей в письменно-литературной форме и достигает максимума в низшем, диалектном уровне [Степанов, 2004]. Данный факт наблюдается и в Колумбии, где отмечается значительное различие между письменной и устной речью, в сравнении с Испанией. В Колумбии писатели стараются следовать литературной норме, вследствие чего письменный язык сильно отличается от того языка, который колумбийцы используют при общении. «Мы, колумбийцы, крайние формалисты в языке, как и во многих других вещах, - пишет Л. Флорес, - и, ссылаясь на рекомендации или советы Академии (Королевской Академии испанского языка), многие писатели утверждают, что не могут высказать то, что хотят, сколько хотят и как хотят, лишь потому что Академия этому препятствует» [Flórez, 1977: 116-117].

По мнению исследователя Л. Флореса, несмотря на то, что разговорный язык колумбийцев менее отдален от разговорного языка испанцев, чем в других странах Латинской Америки, есть ряд признаков, которые отличают колумбийский испанский язык от испанского языка других стран.

Данные признаки прослеживаются на всех уровнях языковой системы.

К грамматическим особенностям колумбийского национального варианта испанского языка можно отнести плеонастическое употребление местоимения *yo*, смешение форм *usted*, *tú* и *vos*, большую вариативность местоименных форм обращения, различия родовых форм некоторых имен существительных (*la gripa*), специфичное по

отношению к остальному латиноамериканскому ареалу использование времени Pretérito Perfecto, высокая частотность конструкции *estar + gerundio* и уменьшительно-ласкательных суффиксов (*-ico/ica, -ito/ita, -illo/illa*), изменение предложного управления и др.

Фонетика колумбийского национального варианта, с одной стороны, роднит ее с другими национальными вариантами испанского языка Латинской Америки (*seseo, yeísmo*, редукция гласных в гиагусе, потеря интервокального *d* и др.), с другой, имеет собственную зональную специфику (упрощение групп согласных, смещение ударения, реализация смычных /b, d, g/ перед гласными и др.).

Наиболее ярким отражением колумбийского варианта является лексико-фразеологический уровень языка. За последние годы Королевская Академия включила в общий словарь множество слов, выражений, а также дополнительных значений, которые используются в Испании и некоторых странах Латинской Америки, однако большинство из них всё же остается не отмеченным.

Лексический состав колумбийского национального варианта испанского языка характеризуется наличием американизмов, колумбизмов, регионализмов, архаизмов, а также большим числом заимствований из индейских, африканских и английского языков.

Алонсо Самора Висенте пишет о том, что основа американского испанского – это тот язык, который был принесён в Новый Свет завоевателями, а именно предклассический кастильский язык конца XV века, кодифицированные в «Грамматике» Небрихи [Zamora Vicente, 1960]. Тобон Бетанкур добавляет, что в Америку прибыли испанцы со всех областей, и, хотя многие из них были образованными людьми, тем не менее они оставили в языке отчетливые следы не только своей нации, но и соответствующих регионов. До сих пор в провинциальной лексике Колумбии можно обнаружить выражения, пришедшие в язык из речи конкистадоров [Tobón Betancourt, 2013].

Так, к американизмам андалузского происхождения относятся слова: *candela* (огонь, исп. *fuego*), *chícharo* (дешёвая сигарета, исп. *cigarro malo*), *estero* (ручей, исп. *arroyo*), *frangollón* (халтурщик, исп. *charucero*), *guiso* (жаркое, исп. *guisado*), *juma* (пьянка, исп. *borrachera*), *limosnero* (попрошайка, исп. *pardiosero*), *panteón* (кладбище, исп. *cementerio*) и другие [Садиков, 2019].

Большинство индихинизмов было заимствовано из языков племен муиска и тайрона. Меньше – из языков таино, кечуа, науатль. Это определяет яркое своеобразие лексического состава испанского языка на территории Колумбии. Так, название самой столицы Колумбии – Богота (*Bogotá*) восходит к чибчанскому слову *basatá* – граница возделанного поля [Чеснокова, 2012].

В 80-е года прошлого столетия в Колумбии получило распространение такое языковое явление или социолект как парлаче. Он обусловлен гражданской войной и периодом виоленсии на территории Колумбии. «Виоленсия отразилась на развитии колумбийского национального варианта испанского языка, в первую очередь, в его лексико-семантических единицах» [Чеснокова, 2012: 29], – отмечает О.С.Чеснокова. Колумбийский лингвист Л.Стелла Кастаньеда называет такое явление «потерей корней» (*el desarraigo*) [Stella Castañeda, 2005: 83]. В лексическом составе колумбийского национального варианта появилось много общеупотребительной лексики, которая приобрела новые значения, например, *campanita* (колокольчик) – ребёнок-часовой, *piña* (ананас) – ручная граната, *piña* (девочка) – пулемёт, *raraуа* (папайа) – вертолёт М-17, появились всевозможные аббревиатуры террористических организаций, политических партий (см. выше) и других участников конфликта, типа “*Movimiento de 19 de Abril*”, “*Ejército Popular de Liberación*”, *paramilitares* (*paras*) и другие. [Чеснокова, 2012].

Таким образом, видно, что колумбийский национальный вариант испанского языка является отражением национального культурного пространства страны. Национальное культурное пространство представляет собой форму существования культуры в сознании человека, это культура, отображённая сознанием [Чеснокова, 2012]. В свою очередь, национально-культурное пространство вариантов испанского языка отражается в их культурно-маркированных лексических единицах.

1.3. Культурно-маркированные единицы лексического слоя колумбийского варианта испанского языка

1.3.1. Понятие культурно-маркированных лексических единиц.

Культурно-маркированными лексическими единицами являются слова и словосочетания, обладающие способностью «выступать в приложении к конкретным культурам» [Кабакчи, 1998: 17]. Подавляющее большинство слов, отмечает В.В. Кабакчи, сами по себе не несут никакой культурной ориентации - это лексика нейтральная. К ней относятся все служебные и те знаменательные части речи, «которые не являются наименованиями культурных элементов и могут в равной степени участвовать при описании самых различных культур народов мира» [Кабакчи, 1998: 19]. Однако в каждом языке присутствует культурно-ориентированная лексика.

Л.П. Тарнаева вслед за В.Н. Телия под культурно-маркированными единицами понимает присутствие в их семантической структуре культурной коннотации [Тарнаева, 2008].

В.Н. Телия также определяет два типа культурно-маркированных лексических единиц: первый тип – это «единицы, в которых культурно-значимая информация воплощается в денотативном аспекте значения (слова, обозначающие реалии материальной культуры, концепты

духовной и социальной культуры), второй тип – единицы, в которых фоновая информация выражается в коннотативном компоненте значения» [Телия, 1996: 235].

Выделяют следующие признаки культурно-маркированной лексики:

- имеет словесное выражение (в слове, словосочетании, предложении, сверхфразовом единстве);
- относится к конкретному языку;
- является указанием на породивший её текст или ситуацию;
- в процессе коммуникации не создаётся заново, но возобновляется;
- в процессе коммуникации может видоизменяться [Костомаров, Бурвикова, 2001].

Культурно-маркированная лексика представляет собой материальное воплощение знаний, мыслей, традиций, обычаев, примет, представлений и предполагает владение некоторым числом фоновых знаний [Сабитова, 2015]. Фоновые знания (Background knowledge) представляют собой «знания, которыми пользуются в процессе речевого общения и которые проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций» [Щукин, 2017: 131]. Такие знания могут совпадать, полностью или частично, в двух языках (изучаемом и родном) или отсутствовать в одном из языков. Учитывая теорию фоновых знаний, В.С. Виноградов вводит термин фоновая информация, которая представляет собой социокультурные сведения, характерные только для определённой нации или национальности и отражённые в национальном языке, с помощью культурно-маркированных единиц [Виноградов, 2004].

Культурно-маркированные лексические единицы могут быть представлены: словом, словосочетанием или фразеологизмом [Тарнаева, Щукин].

Важно отметить, что согласно теории полной эквивалентности, фразеологизмы рассматриваются как лексические единицы и классифицируются как слова. Сторонником данной теории является А.И. Смирницкий, который выделяет систему фразеологических единиц как особую область в лексической системе языка. К основным признакам, объединяющим слово и фразеологизм он относит семантическую целостность и её воспроизводимость в речи [Смирницкий, 1998]. По мнению, Н.М. Шанского, фразеологизмы также относятся к лексическим единицам, но обладают рядом специфических характеристик, отличающих их от слов и словосочетаний со свободным значением [Шанский, 2012].

Принимая во внимание классификацию фразеологизмов В.В. Виноградова, согласно которой к фразеологизмам, отражающим национально-культурную картину мира, относятся фразеологические сращения и единства [Виноградов, 1972], в данном исследовании под культурно-маркированными единицами понимаются культурно-окрашенные слова и словосочетания, а также идиомы или фразеологические сращения и фразеологические единства.

Существует ряд терминов, обозначающих культурно-маркированную единицу: культуроним (В.В. Кабакчи), лингвокультурема (В.В. Воробьёв), национальный социокультурный стереотип (Ю.Е. Прохоров), логосистема (В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова), «ключевые слова культуры» (А. Вежбицкая), реалия (В.С. Виноградов).

Понятие *лингвокультуремы* было введено В.В. Воробьёвым как аналог фонеме, морфеме на основе понятия культурема, под которым понимается языковая актуализация реалии того или иного языка [Костомаров, 2000]. Под культуремой исследователь признаёт элементы действительности (предметы или ситуации), присущие определённой культуре, а под лингвокультуремой – проекцию элемента культуры в

языковой знак. Термин *лингвокультурема* был введён для обозначения лексики с национально-культурным компонентом. Важно отметить, что лингвокультурема включает в себя сегменты не только лингвистического (языкового) содержания, но и экстралингвистического (внеязыкового, культурного) [Воробьёв, 2008]. Вслед за В.В. Воробьёвым термин лингвокультурема в своих исследованиях использует Л.Г. Веденина. К лингвокультуремам автор относит названия предметов и понятий одной лингвокультурной общности, не встречающихся или встречающихся в другом виде у носителей иной лингвокультуры [Веденина, 1997]. Л.П. Тарнаева указывает на трёхуровневость лингвокультуремы. Исследователь различает лексическую лингвокультурему, которая может быть представлена словом или понятием, синтаксическую лингвокультурему, представленную словосочетанием или предложением, которая в свою очередь является частью текстовой лингвокультуремы (микро- или макротекста) [Тарнаева, 2000].

В качестве альтернативного понятия *лингвокультуремы* в лингвокультурологии предложено понятие *логоэпистемы* (от греч. *logos* слово, речь + *epistème* – знание) – «термин, введённый для обозначения языкового выражения закреплённого через общественную и культурную память следа отражения действительности в сознании носителей языка» [Азимов, Щукин, 2009:131]. Понятие *логоэпистема* было введено В.Г. Костомаровым и Н.Д. Бурвиковой (1996) и используется для обозначения лексических единиц, которые представляют собой лингвострановедческую ценность и выражаются на разных языковых уровнях. Важным условием является то, что данные лексические единицы представляют стандартный тип языковой реакции носителей той или иной лингвокультуры на внешние стимулы [Костомаров, Бурвикова, 2001]. Логоэпистема с наибольшей очевидностью отражает действительность в сознании носителей языка. Её называют «носителем

культурной памяти», «голосом прошлого, звучащим сегодня». С течением времени логоэпистема меняется, выражая «новое содержание через призму картины мира, ментальное, социально-культурной истории данного народа» [Костомаров, Бурвикова, 2001: 48]. Так же как и лингвокультуремы, логоэпистемы могут быть выражены словом, словосочетанием или предложением и текстом.

В отличие от понятий лингвокультуремы и логоэпистемы, *реалия* (от лат. *realis* – реальный), с одной стороны, является языковой единицей, называющей объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому. Реалии являются носителями национального и исторического колорита и не имеют, как правило, точных соответствий (эквивалентов) в других языках. С другой стороны, реалия – это объект внеязыковой действительности [Тарнаева, 2008, Ромова, 2010].

Как отмечают исследователи С. Влахов и С. Флорин, реалия всегда должна восприниматься читателем лишь совместно с окружающим ее контекстом. При этом лучше, если её своеобразие не выделяется, а придаёт больше правдивости и прелести всему тексту в целом [Влахов, Флорин, 2012].

Таким образом, в настоящем исследовании под культурно-маркированными лексическими единицами мы понимаем такие единицы, которые являются трансляторами национально-культурной информации. За минимальную культурно-маркированную единицу мы принимаем лингвокультурему. Под лингвокультуремой мы понимаем культурно-ориентированную речевую единицу (слово, словосочетание, фразеологизм), которая передаёт национально-культурную специфику колумбийского варианта испанского языка.

1.3.2. Культурно-маркированные лексические единицы колумбийского варианта испанского языка.

Широкая распространённость испанского языка обуславливает многообразие национальных культурно-маркированных единиц.

О.С. Чеснокова вслед за В.С. Виноградовым выделяет шесть основных типов культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка [Виноградов, 2001, Чеснокова, 2012]:

- ✓ Бытовые (*la guana* – тип одежды, *mola* – тип рисунка на ткани, *peso* – денежная единица, *valer huevo* – не волновать);
- ✓ Этнографические и мифологические (*chibcha*, *muisca* – названия индейских племён);
- ✓ Мира природы (*lulo*, *guanabana* – виды фруктов);
- ✓ Государственно-административного устройства и общественной жизни (актуальные и исторические) (*32 departamentos*);
- ✓ Ономастические (*Simón Bolívar* – военно-политический деятель времён войны за независимость);
- ✓ Ассоциативные (*el cóndor* – кондор, символ Латинской Америки, символ силы и здоровья).

Последние представляют особый интерес для исследователей. В их число автор включает вегетативные и анималистические символы, цветочную символику, фольклорные, исторические, литературные и языковые аллюзии [Виноградов, 2004].

В классификации Г.Д. Томахина ассоциативные реалии называются коннотативными и делятся на следующие группы:

- 1) слова, выступающие в качестве символов (вегетативные, анималистские символы, цветовая символика);
- 2) фольклорные, исторические и литературные, книжные аллюзии;
- 3) языковые аллюзии [Томахин, 1988].

В противопоставление коннотативным реалиям, автор выделяет денотативные реалии – «лексические единицы, семантическая структура которых целиком заполнена фоновой лексической информацией» [Там же: 40].

Исследователь Н.М. Фирсова на основе межвариантной национально-культурной специфики делит культурно-маркированные лексические единицы на единицы, различающиеся по принципу межвариантной полисемии, омонимии, антонимии, синонимии и синонимической дублетности [Фирсова, 2007].

1) Межвариантная полисемия – лексические единицы, имеющие общие семантические элементы, полностью совпадают в плане выражения, но расходятся в плане содержания. К данному типу относятся:

regalar – *дарить* в Испании и Колумбии, однако в Колумбии оно имеет и другое значение, а именно вежливое *давать*: ¿*Me regala un café?*;

topo – *обезьяна*, в Испании – это *красивый, привлекательный человек*, в Колумбии – *человек со светлыми волосами*.

2) Межвариантная омонимия – лексические единицы полностью совпадают в плане выражения и абсолютно расходятся по значению. Примерами межвариантной омонимии выступают:

abrir – в Испании используется лишь в значении *открываться*, в Колумбии имеет также значения *покидать, уходить*: *Teníamos que pagar el trago pero se abrió*;

tinto – *красное вино* в Испании, *черный кофе* в Колумбии;

sombrilla – *пляжный зонтик* в Испании, *обычный зонтик* в Колумбии.

3) Межвариантная антонимия – лексические единицы, полностью совпадающие в плане выражения, но имеющие противоположные значения в плане содержания.

Например, в разговорной речи испанцев *tona* – это красивая девушка, в то время как в некоторых департаментах Колумбии слово приобретает значение рыжей уродины. Н. М. Фирсова не отмечает широкого развития этого типа семантической трансформации лексических единиц.

4) Межвариантная синонимия – лексические единицы, не совпадающие по форме выражения, но имеющие общее или сходное семантическое содержание.

Например, в Испании в значении «жадный, скупой» наиболее частотна лексема *avaro*, в Колумбии, как и в некоторых других странах Латинской Америки, широко используется слово *amarrado*.

5) Межвариантная синонимическая дублетность, то есть лексические единицы, имеющие частичные, а именно морфологические, различия в плане выражения и одно и то же (или сходное) семантическое содержание.

Н. М. Фирсова приводит в качестве примера испанское *acusón* и колумбийского *acusetas* с общим значением «сплетник». Данный тип часто встречается в экспрессивно-эмоциональной лексике.

Г.В. Степанов рассматривает лексический состав колумбийского национального варианта испанского языка с точки зрения наличия: **американизмов, колумбизмов и регионализмов.**

DRAE приводит следующее определение понятия «американизм»: американизм – это слово, значение или оборот собственный и уникальный для американцев, говорящих на испанском языке [<http://dle.rae.es/?w=diccionario> (дата обращения – 12.04.2020)]. Американизмы бывают лексические, грамматические и синтаксические. Существуют понятия актуальный американизм и исторический американизм. Актуальные американизмы употребляются в основном только в Латинской Америке. Исторические американизмы происходят из Америки, но сейчас стали интернационализмами или иберизмами.

Термины колумбизм и регионализм появляются при сопоставлении языковых факторов внутри американского ареала и их использование ограничено масштабами национального варианта или зоны [Степанов, 2004].

Колумбизмами являются слова и выражения, используемые при общении в Колумбии, но, которые не всегда понимаются в других испаноговорящих странах [Flórez, 1977]. Например, в Колумбии считается обычным вопрос: *¿Le provoca un tinto?* Где *provocar* – желать, а *tinto* – кофе. Таким образом, фраза будет переводиться: «Не желаете кофе?». Однако в Испании *provocar* – разозлить, спровоцировать, стошнить, а *tinto* – красное вино. В Испании слово *sacatín* обозначает завод по производству ликеров, в Колумбии же так называют аппарат по производству агуардиенте.

Более узким понятием является *регионализм*. Магаданский исследователь Н.Н. Соколянская предлагает рассматривать *регионализмы* как слова и выражения, обозначающие природные и социальные реалии, характерные для определенной местности и функционирующие более или менее регулярно в устных и письменных литературных текстах [Соколянская, 1995].

В «Словаре лингвистических терминов» Т.В. Жеребило даёт два определения понятию *регионализм*: «1. Местное слово или выражение, бытующее на определенной территории, употребляемое носителями региолекта. 2. Лексическая единица, заимствованная из другого языка, но используемая только на определенной территории – в региолектах, бытующих в зоне контактирования языков» [Жеребило, 2010].

По мнению Л. Флореса, большинство слов, относящихся к регионализмам, не используется или их значения не всегда понимаются вне зон их распространения [Flórez, 1977]. Например, *abajo* в некоторых регионах Колумбии встречается в значении «на севере», а *agajado* на побережье используется для обозначения волнистых волос.

Несмотря на территориальную ограниченность, регионализмы являются важной частью нашего исследования, так как в связи со сложной политической обстановкой, потоками мигрантов из разных регионов происходит смешение лексических единиц, о чём пишет в своей работе американский лингвист Дж. Липски. По мнению автора, в Колумбии каждый день придумывают новые термины, забывают другие, смешивают и путают провинциальную лексику, в связи с работой средств массовой информации и неконтролируемой эмиграцией из некоторых департаментов страны [Lipski, 1996].

Колумбизмы и регионализмы традиционно делятся на следующие группы [Степанов, 2004]:

✓ лексические (при наличии или отсутствии соответствующей пары в другой звуковой оболочке): пирен. *patata* – кол. *papa*, пирен. *coche* – кол. *carro*.

✓ семантические (при разнице значений в словах, имеющих общую звуковую оболочку): пирен. *bola* – шар, кол. *bola* – мятеж.

✓ словообразовательные (при отсутствии сходной модели, оформляющей слова того же семантического разряда или при наличии соотносительной пары, оформленной по другой модели): пирен. *conjunto de indios* – кол. *indiada*, пирен. *balanceo* – кол. *balanceada*.

Наиболее интересными культурно-маркированными единицами колумбийского варианта испанского языка представляются заимствования. Колумбийский лингвист Карлос Патиньо Роселли пишет о том, что основными составляющими лингвистического наследия испанского языка в Колумбии являются три компонента, так называемые: испанский (*el hispánico*), америко-индийский (*el amerindio*) и афро-колумбийский (*el afrocolombiano*) [Patiño Rosselli, 2000]. Так автор определяет основные группы лексических заимствований в колумбийском национальном варианте испанского языка. К ним относятся заимствования из старо-испанского (архаизмы), индейских

языков (индихенизмы), английского языка (англицизмы), африканских языков (африканизмы).

В большинстве работ о своеобразии американской лексики испанского происхождения выделяется разряд лексических **архаизмов**. Дело в том, что некоторые архаизмы пиренейского варианта до сих пор активно используются на территории Колумбии и вовсе не считаются устаревшими. Л. Флорес указывает на то, что в Испании архаизмы пропали из речи образованного населения несколько веков назад, а в Латинской Америке, ими до сих пор пользуется большая часть населения, даже самая образованная [Flórez, 1975].

Несмотря на то, что в большинстве своём архаизмы являются признаком малообразованной, вульгарной речи, они часто встречаются в домашнем общении образованных людей. Например: *acaso*: в вопросах с оттенком пренебрежения: ¿*acaso* yo sabía? ¿*acaso* él me dijo?; *a lo último* (al final); *amañarse* (acostumbrarse); *angosto* (estrecho); *mondar* (pelar), *necesidad* (pobreza); *no más* (nada más).

Выделяют три группы архаизмов [Flórez, 1975]:

✓ Лексические: *ansias* (nauseas), *monte* (maleza, bosque), *topar* (hallar, encontrar), *mollete* (cierto pan), *trabajos* (penalidades), *vusté* (Usted), *grama* (césped), *mentar* (nombrar, mencionar);

✓ Морфолого-синтаксические: *andé*, *andó*, *andamos*, *andiron* (anduve, anduvo, anduvimos, anduvieron); *narices* (nariz); *valerá* (valdrá); *ajuntarse* (juntarse); *topetear* (dar topes); *me se cayó* (se me cayó);

✓ Фонетические: *antier* (anteayer), *alevantar* (levantar), *nadien* (nadie), *mojo/ mojoso/ mogo/ mogoso* (moho/ mohoso), *murciégalo* (murciélago), *traído* (traído), *gomitar/ gómito* (vomitar/ vómito).

Заемствованные **индихенизмы** обычно делят на пять групп [Фирсова, 1984]:

1) Интернациональные, то есть известные во всём мире и не нуждающиеся в переводе во многих языках: *tabaco* (из кечуа) – табак,

maíz (из арауканского, по другой терминологии – мапуче) – маис (кукуруза), *huracán* (из таино) – ураган, *cacao* (из науатль) – какао, *tomate* (из науатль) – томат (помидор), *cóndor* (из кечуа) – кондор;

2) Общеиспанские, то есть известные не только в Латинской Америке, но и в Испании: *tuna* (из таино) – различные растения типа кактусовых, *cacahuete* (из науатль) – земляной орех, *bejuco* (из таино) – лиана, вьющееся растение, *enaguas* (из арауканского) – нижняя юбка;

3) Панамериканские, то есть распространённые на территории Латинской Америки: *tasapa* (из карибского) – палица, твердая палка с шипами, *papa* (из кечуа) – картошка;

4) Зональные, то есть используемые в нескольких странах Латинской Америки: *raraúa* (из таино) – фрукт – кроме Колумбии узואльно в Мексике, Сальвадоре, Перу, Боливии, Венесуэле, Аргентине), *guayaba* (из таино или арауканского) – фрукт – также употребляется в Санто-Доминго, Пуэрто-Рико, Мексике, Центральной Америке, Венесуэле, Перу, Чили, *chulla* (из кечуа) – только, единственный – узואльно в Колумбии и Эквадоре;

5) Национальные, известные только на территории Колумбии: *el(la) ciba* (из муиска) – маленький ребенок, *chusque* (из муиска) – вид тростника, *cosca* (из муиска) – панцирь у некоторых животных, *changua* (из муиска) – тип супа из лука.

В национальном варианте испанского языка Колумбии число индихенизмов весьма велико. Чаще всего они заимствовались вместе с новыми явлениями, бытовыми вещами, представлениями о мире. Среди них наблюдаются обозначения [Flórez, 1975]:

✓ Флоры и фауны: *achira* (из кечуа) – вид канны, *саоба* (из карибского) – вид дерева, *ají* (из таино) – разновидность индейского перца, *агасача* (из кечуа) – растение, растущее в холодных землях Перу, Колумбии, Эквадора, Венесуэлы, *уагито* (из таино) – деревья семейства

Sescropia, jején (из таино) – очень маленьких москит, zisa (из муиска) – вид гусеницы, mico (из карибского) – маленькая обезьянка.

✓ Предметов быта: guascal (из науатль) – деревянная постройка, для хранения урожая, tulpas (из кечуа) – камни, между которыми разводится огонь, guasa (из кечуа) – урна с прахом человека, araracha (из науатль) – нежно обнимать.

✓ Названий блюд и напитков: changua – суп из лука, agera (из языка куманагота) – кукурузный хлеб, chicha (из араукского или чибча) – напиток из маиса, masato (из карибского) – напиток из манса или риса, guarapo (из кечуа) – сок из сладкого тростника.

✓ Характеристик человека: chucha – человек, от которого воняет потом, guagua (из кечуа) – ребенок.

✓ Особенности духовной, политической и социальной культуры индейцев: cacique (из таино) – раньше обозначало начальника, сеньора, главу индейской общины, сейчас используется в образном значении, guache (из кечуа) – (раньше: слуга, охраняющий индейскую принцессу) сейчас: мужчина, который плохо обращается с женщиной; guaricha (из языка куманагота) – раньше – индейская принцесса, сейчас – легкодоступная женщина, tohón (из муиска) – колдун, священник, riache (из карибского) – колдун, дьявол, священник, china (из кечуа) – раньше – служанка, сейчас – девушка младше 18 лет, которая может работать прислугой;

✓ Различных имён собственных (антропонимы, топонимы, зоонимы, теонимы и др.): Bogotá (из муиска), Zipaquira, Anolaima, Sasaima, Boyacá, Cundinamarca, Choco, Guajira, Guainía, Micaú, Catatumbo, Cauca, La Chocha, Tofa, Puracé, Sotará, Sierra Tunaji, Sierra de Chiriviqueta и др.

В настоящее время всё чаще индихенизмы встречаются в названиях магазинов – «Kofán», ресторанов – «Caribes», спортивных команд – «Pijaos».

Употребление индихенизмов наиболее частотно в разговорной речи. Основная сфера их реализации – сельское просторечие. Это свойство нередко используется современными колумбийскими писателями в стилистических целях. Ср. текст колумбийской коплы:

Cuando me vine de mi tierra,

Lloraban campos y flores,

Lloraban chinas bonitas,

Con las que he tenido amores [[https://.es.slideshare.net/](https://es.slideshare.net/) (дата обращения – 6.09.2017)].

Заемствования из английского языка (**англицизмы**) есть слова или обороты речи в испанском языке, «заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения» [Ожегов, 1999: 25]. В большинстве случаев они сохраняют нехарактерные для испанского языка фонетические и морфологические свойства, например, *ferry-boat*, *look*, *track*, *full*. Некоторые англицизмы плотно вошли в повседневный обиход и ассимилировались, например, *chequera*, *videocinta*, *estrés*, *fútbol*. Их число очень велико в обыденной речи колумбийцев, в печати, кино, теле- и радиопередачах, в сфере образования, торговле и т.д. Например, название популярной в Колумбии программы – *El Man Vivo*, заголовок рекламы известного телешоу: ¡La sacó del estadio! ‘Antonio Aguilar’ se robó el show junto a un hermoso caballo [Yo me llamo, <http://www.caracol.tv.com/> (дата обращения – 10.08.2017)].

Англицизмы охватывают разнообразные семантические области колумбийского словарного состава. Н.М. Фирсова выделяет следующие группы заимствований [Фирсова, 1984]:

✓ социальная и политико-административная сферы: *candidatizar* – proclamar a alguien como candidato – объявлять кого-то кандидатом, *jai* (*high*) – alta sociedad, aristocracia – высшее общество, *celador* – охранник, надзиратель, *staff* – cuerpo directivo – управленческий аппарат;

✓ экономика: *chequear* – señalar, marcar – просматривать, резервировать, *chequera* – libreta o talonario de cheques – чековая книжка, *monis (mani, la mones)* – plata – деньги;

✓ техническая и транспортная сферы: *trailer* – remolque – буксир, *púlman* – bus provisto de asientos amplios, cómodos y reclinables a voluntad – вид автобуса, *puff* – un asiento auxiliary y decorativo – пуфик, *bómpen* – бампер;

✓ быт, предметы роскоши, кулинария, развлечения, нравы, образование и т.д.: *locker* – armario – шкаф, *blazer (bleiser)* – вид пиджака, куртки, *jeans* – джинсы, *water* – туалет, *raid* – competidores – соревнующиеся, *sandwich* – бутерброд, *pie* – пирог, *lowfat* – низкокалорийный продукт, *happy hour* – счастливое время.

К предложенным Н.М. Фирсовой семантическим группам считаем необходимым добавить ещё две, отдельно не рассматриваемых отечественным лингвистом, но, по нашему мнению, играющих очень важную роль в современной разговорной речи колумбийцев:

✓ имена собственные; широко распространены такие имена, как *John, Kristian, Edison, Marly, Nelson, July, James* и др.

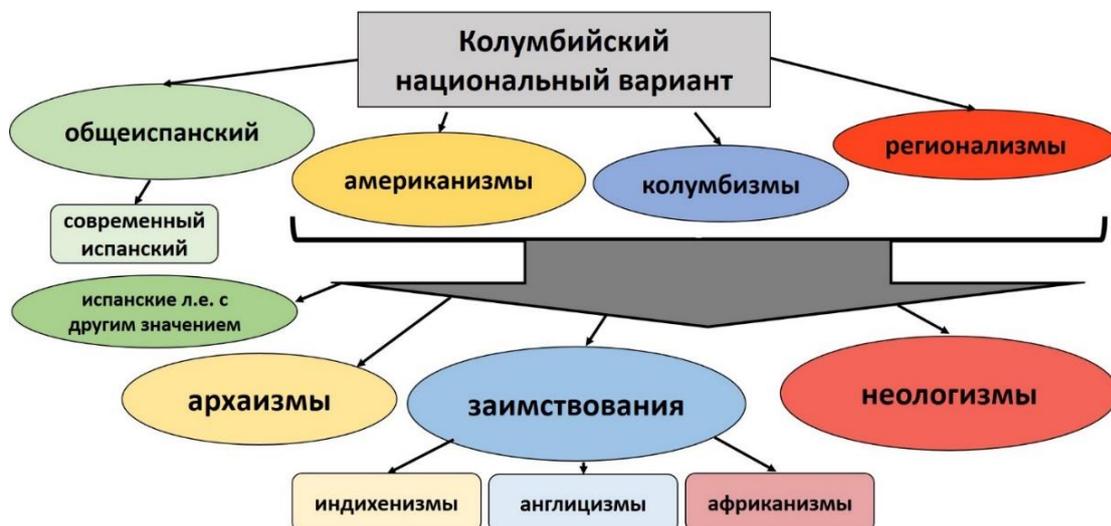
Считается престижным называть детей английскими именами, с другой же стороны, это свидетельство, как правило, невысокого уровня образования их родителей;

✓ телевидение, интернет, кино, музыка: *clip, software, casting, mouse, stream, selfie* и т.д.

Заемствования из африканских языков (**африканизмы**) нашли свое отражение в основном в фольклорном творчестве. Так, название африканского танца, который сегодня является достоянием колумбийской культуры, – *cumbia*. К африканским заимствованиям также можно отнести слова: *ñame* – вид овощей, *mango* – вид фруктов, *calabongó* – светлячок, *уепуере* – румба.

Таким образом, культурно-маркированные лексические единицы колумбийского национального варианта испанского языка можно представить в виде следующей схемы (Рисунок 1):

Рисунок 1.



Все американизмы, колумбизмы и регионализмы предлагаем классифицировать на группы:

1. Быт:

➤ Блюда и напитки (*arepa* – кукурузный хлеб, *chicha* – напиток из маиса, *el bocadillo veleño* – сладость на основе пасты из гуаявы);

➤ Одежда (*el sombrero vueltiao* – традиционное сомбреро; *la ruana* – накидка);

➤ Отношения между людьми (*parceros* – друганы, *tamar gallo* – шутить, дурачиться; *habla más que una lora mojada* – про человека, который очень много болтает; *pasar de agache* – сделать что-то тайком; *sacar la piedra* – сильно разозлить кого-то; *borrar con el codo lo que se hace con la mano* – испортить то, что изначально было начато хорошо);

➤ Сленг (*cuca = cuquita = coño*; *chocha = chochita*; *venirse = correrse*; *verga = pene*; *del putas* – офигенно);

➤ Восклицания и обращения (*chévere* – класс!, *¡que hubo!* – привет! Как дела?);

2. Мифологическая и духовная жизнь (*mohón* – священник, *piache* – колдун, дьявол);

3. Мир природы:

➤ Флора (*achira* – вид канны, *caoba* – вид дерева, *aji* – разновидность индейского перца);

➤ Фауна (*jején* – очень маленьких москит, *zisa* – вид гусеницы, *mico* – маленькая обезьянка, *calabongó* – светлячок);

4. Исторические личности и персоналии (*Simón Bolívar*, *Maluma*, *Fernando Botero*);

5. Профессиональная (*ruso* – прямое значение – русский, в кол. строитель);

6. Имена собственные (*John*, *Ángel*);

7. Политико-административные, экономические, общественная жизнь (*departamento* – департамент, *violencia* – виоленсия);

8. Фольклор (*salsa choque* – разновидность танца сальса, характерной для Тихоокеанского региона; *joropo* – народный танец; *vallenato* – вид традиционной музыки и танца);

9. Телевидение, интернет, кино, СМИ (*clip*, *look*, *El Proceso de Paz* – процесс подписания мирного договора с террористической организацией, «*El Tiempo*», «*El Espectador*» - газеты).

1.4. Проблемы перевода культурно-маркированных лексических единиц

Одной из сложнейших проблем теории и практики перевода является передача культурно-маркированной информации. Существует достаточно большое число работ, посвящённых данной проблеме (Ю. Найда, А.В. Фёдоров, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, В.С. Виноградов, Т.А. Казакова, Л.П. Тарнаева и др.).

Изначально при изучении проблемы перевода культурно-маркированной информации обращалось большое внимание на

социально-культурную определённую словарного состава языка, поэтому наибольшую освещённость получили вопросы, связанные с переводом безэквивалентной лексики, то есть лексики, не имеющей соответствия в лексической системе языка перевода. Со временем всё больше исследователей обращается к проблеме передачи фоновой информации, не закреплённой в безэквивалентной лексике, а находящее своё отражение в компонентах значений слов, в оттенках слов, в эмоционально-экспрессивной окраске, во внутренней словесной форме [Виноградов, 2004], так называемых, ассоциативных реалий.

Лексика любого языка представляет систему, в которой каждое слово и соответственно каждое понятие занимают определённое место, характеризующееся отношениями к другим словам и понятиям. Определение, группировка, а также передача в другом языке культурно-маркированной информации зависит от наличия в языке соответствующих наименований. Тогда в процессе перевода с одного языка на другой вполне естественно возникает так называемая проблема лакун.

Лакуна (от лат. *lacuna* - углубление, впадина) – отсутствие в одном из языков наименования того или иного понятия [Филиппова, 2009]. Условия социально-политической, общественно-экономической, культурной жизни и быта народа, его мировоззрения, психологии, традиций и т.д. обуславливают возникновение понятий, принципиально отсутствующих у носителей других языков. Соответственно, в других языках не будет словарных эквивалентов для их передачи.

Лакуны условно подразделяются на мотивированные и немотивированные. Мотивированные лакуны связаны с отсутствием самой реалии у того или иного народа. Немотивированные лакуны не поддаются объяснению через отсутствие реалии: соответствующие реалии есть, но народ в силу культурно-исторических причин не сформулировал понятий об этих реалиях. Например, в русском языке:

мать мужа – свекровь, мать жены – тёща, в испанском языке нет дифференциации: *suegra*; соответственно: *тесть, свекор – suegro*. В процессе перевода значение таких слов обычно становится ясным из контекста. Поэтому нет необходимости переводчику давать соответствующие пояснения или сноски.

Так как культурно-маркированные единицы являются носителями национального и исторического колорита, они, как правило, не имеют эквивалентов других языках, и, следовательно, при переводе требуют особого подхода [Влахов, Флорин, 2012].

Исследователи, занимающиеся изучением перевода культурно-маркированной лексики, предлагают практически одинаковые предложения по переводу, они различают только предпочтения в их использовании.

С.И. Влахов и С.П. Флорин выделяют следующие приёмы перевода культурно-маркированной лексики:

- 1) транскрипция/ транслитерация – передача звукового и буквенного содержания лексической единицы;
- 2) перевод (замена):
 - а) введение неологизма (калька, полукалька, освоение, семантический неологизм);
 - б) замена реалии реалией в языке перевода;
 - в) приблизительный перевод (родовидная замена, функциональный аналог, описание, объяснение, толкование);
 - г) контекстуальный перевод [Там же].

Г.Д. Томахин выдвигает практически идентичную классификацию приёмов перевода лексических единиц, рассматривая описание как отдельный приём:

- 1) транслитерация и транскрипция;
- 2) калькирование;
- 3) описание или разъяснительный перевод;

- 4) приближенный (приблизительный) перевод;
- 5) трансформационный (контекстуальный) перевод [Томахин, 1988].

В.С. Виноградов ещё больше конкретизирует приблизительный перевод и предлагает переводить культурно-маркированные лексические единицы, используя следующие приёмы:

- 1) транскрипция (транслитерация),
- 2) гипо-гиперонимический перевод,
- 3) уподобление,
- 4) перифрастический (описательный, дескриптивный, экспликативный) перевод,
- 5) калькирование [Виноградов, 2017].

В.Н. Комиссаров делит приёмы перевода лексических единиц на две большие группы:

- 1) приёмы прямого перевода (заимствование, калькирование, дословный перевод);
- 2) приёмы косвенного перевода:
 - a) транспозиция (замена части речи),
 - b) модуляция (замена лексической единицы исходного языка единицей языка перевода, значение которой логически выводится из значения исходной единицы),
 - c) эквиваленция (замена единицы другим образом),
 - d) адаптация (замена описываемой ситуации) [Комиссаров, 1999].

Т.А. Казакова обобщает классификации других авторов и даёт свои названия приёмам. Так, кроме транслитерации/транскрипции, калькирования, описания и комментария, автор выделяет также семантическую модификацию (модуляцию по В.Н. Комиссарову) и смешанный (параллельный) перевод [Казакова, 2001].

З.Г. Прошина считает, что реалия в основном передаётся транскрипцией, транслитерацией и калькированием [Прошина, 2002]. А.Д. Швейцер при переводе реалий предлагает использовать функциональный аналог [Швейцер, 1978]. Н.А. Фененко не выделяет новых способов перевода, но объясняет и обосновывает выбор способа перевода в зависимости от типа культурно-маркированной единицы, и, следовательно, от семантической и стилистической нагрузки, которую она несёт в тексте [Фененко, 2001].

На основе анализа вышеперечисленных точек зрения мы выделяем следующие приёмы перевода культурно-маркированных лексических единиц колумбийского варианта испанского языка: *транскрипция/транслитерация, калькирование, описательный перевод, смешанный, уподобление, генерализация, конкретизация, использование слов-заимствований.*

1. **Транскрипция, транслитерация.** В настоящем исследовании, вслед за В.С. Виноградовым, мы отождествляем понятия транскрипция и транслитерация. Это связано с особенностями фонетики испанского языка. Примерами такого перевода являются *panela* – панела (нерафинированный тростниковый сахар); *bandeja paisa* – бандеха пауса – традиционное колумбийское блюдо, мясное ассорти, *aguardiente* – агуардиенте – вид алкогольного напитка; *ruana* – руана – традиционная колумбийская накидка, типа пончо. Выделяя данный приём, В.С. Виноградов призывает не злоупотреблять использованием иностранных слов в переводе и отмечает необходимость сопровождать такой перевод пояснительными сносками [Виноградов, 2017].

2. **Калькирование** – перевод лексических единиц языка оригинала путем замены ее составных частей (в словах – морфем, в устойчивых словосочетаниях – слов) их лексическими соответствиями в языке перевода. Данный приём заключается в использовании нового слова или выражения в языке перевода, копирующих структуру исходной

единицы. Например: *transnacional* – транснациональный, *valer huevo* – яйца выеденного не стоить.

3. **Описательный перевод** – перевод, объясняющий смысл. Например, *patacón* – жареные кусочки банана, *tomarse la del estribo* – выпить последнюю стопку со спиртным напитком перед тем, как уйти. По мнению исследователя З.Г. Прошиной, использование описательного приёма позволяет исключить неполное понимание реалии [Прошина, 2002]. Однако недостаток его в том, что реалия переводится не аналогичной по структуре единицей другого языка, а пространственным описанием.

4. **Смешанный приём**. Когда описательный приём совмещается с транскрипцией и/или транслитерацией. Например, *агера* – *арепа* – кукурузный хлеб.

5. **Уподобление (аналог)** представляет собой замену лексической единицы исходного языка, аналогичной лексической единицей языка перевода, схожей по смыслу. Примерами такого перевода являются: *tachete* – *тесак*, *bombachas* — *шаровары*, *ranchito* – *хижина*.

Прямое обращение к реалии, близкой реципиенту, широко используется в повествовании, что помогает уменьшить экзотичность текста и избежать лакун, связанных с отсутствием у носителей колумбийской культуры фоновых знаний, необходимых для понимания культуроспецифических лексических единиц [Фененко, 2001].

Тем не менее, Г.Д. Томахин указывает на то, что серьёзным недостатком данного приёма является то, что так теряется национальная специфика понятия. В области общественно-политической жизни и духовной культуры это может приводить к межкультурной интерференции: приписыванию чужому явлению несвойственных ему признаков на основе сходства со знакомым [Томахин, 1998].

Н.А. Фененко же предлагает использовать такой способ перевода только при переводе разговорной речи, повседневно-обиходный

характер которой, препятствует употреблению в ней иноязычных слов. При этом неполнота, частичность эквивалентности может компенсироваться в самом тексте произведения посредством контекста, что создаёт текстовый эквивалент [Фененко, 2001].

6. **Генерализация (гипо-гиперонимический перевод)** – замена лексической единицы языка оригинала с более узким значением единицей с более широким значением в языке перевода, например, *jején* (разновидность москитов) – *москит*, *zisa* (вид гусеницы) – *гусеница*, *el chocorato* (традиционная сладость) – *шоколадка*.

7. **Конкретизация** – замена лексической единицы колумбийского национального варианта испанского языка с более широким значением лексической единицей языка перевода с более узким значением.

8. **Использование слов-заимствований.** Некоторые культурно-маркированные единицы и стоящие за ними реалии укоренились в повседневной жизни и не нуждаются в переводе. Они перешли в разряд заимствований. Например, слова *ураган*, *сальса*, *манго*.

Важно отметить, что перед тем как приступить к выбору приёма перевода культурно-маркированной лексической единицы необходимо проанализировать некоторые факты: тип текста, в котором употреблена единица, его жанр, стилевое оформление, место единицы в лексической системе языка носителя и языка перевода, способ подачи культурно-маркированной единицы автором текста оригинала и средства, используемые им, чтобы довести до сознания читателя её семантическое и коннотативное содержание, значимость лексической единицы в контексте.

Контекст, в котором используется лексическая единица, подразделяется на лингвистический и экстралингвистический (ситуативный). Лингвистический контекст – это то, что окружает лексическую единицу языка в тексте. Отсюда лингвистический контекст бывает узким и широким. Узкий контекст ограничивается

словосочетанием или предложением. Широкий контекст представляет собой текстовый контекст. Границы широкого контекста могут быть представлены в рамках нескольких предложений, абзаца, главы или всего текста в целом. Экстралингвистический контекст включает факты реальной действительности, время, место, обстановку и другое, знание которых необходимо для осуществления корректного перевода лексических единиц [Комиссаров, 1999].

При выборе приёма перевода также необходимо учитывать готовность носителей языка перевода адекватно воспринимать передаваемую культурную информацию оригинала.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Анализ образовательных программ высшего образования показал, что обучение переводу культурно-маркированных единиц представляет одну из актуальных задач для подготовки специалистов. Выпускники бакалавриата должны обладать умениями перевода аутентичных текстов испанских и латиноамериканских авторов, с учётом лингвистических особенностей национальных вариантов испанского языка.

Большое число вариантов испанского языка порождает лексическую неоднородность, которой следует отвести особое место в подготовке будущих переводчиков, лингвистов, учителей испанского языка.

Быт, история, география, народов, проживающих на территории Колумбии, отношения с другими нациями, обусловили разнообразие культурно-маркированных лексических единиц, в которых отражается национально-культурное пространство региона.

При переводе культурно-маркированных единиц колумбийского национального варианта испанского языка следует использовать

следующие приёмы перевода: транскрипция/транслитерация, калькирование, описательный перевод, смешанный, уподобление, генерализация, конкретизация, использование слов-заимствований.

ГЛАВА II. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПЕРЕВОДУ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КОЛУМБИЙСКОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

2.1. Лингвокультурологический подход к обучению студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка.

Лингвокультурологический подход в обучении иностранному языку является одним из путей реализации культурно-ориентированного направления в обучении иностранным языкам. Оно пережило активный период становления и утверждения соответствующих только ему принципов и категорий и прочно вошло в образовательное пространство подготовки лингвистов в университетах России и Европы.

На сегодняшний день существует несколько культурно-ориентированных подходов: *культуроведческий* или *лингвокультуроведческий* (Е.И.Пассов), *лингвострановедческий* (Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров, В.Н.Беляков, Л.Виссон, В.В.Кабакчи), *лингвокультурологический* (В.В.Красных, В.А.Маслова, В.В.Воробьёв).

Лингвокультуроведение (культуроведение) является учебной дисциплиной, основная цель которой – знакомство учащихся с культурой страны через иностранный язык [Пассов, 2006]. Культуроведение затрагивает ряд важных вопросов, таких как культурные достижения страны, её вклад в мировую культуру, технические достижения, особенности системы образования и другое [Фурманова, 1993].

Лингвострановедение как методическая дисциплина возникла после публикации работы Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» в 70-х годах прошлого века и представляет собой реализацию практики отбора и презентации в учебном процессе информации о национально-

культурной специфике речевого общения языковой личности с целью формирования коммуникативной компетенции студентов, изучающих иностранный язык [Щукин, 2017]. По мнению В.В.Воробьёва, лингвострановедческий аспект в лингводидактике помог достичь определённых успехов в изучении иностранного языка, он расширяет пути познания страны изучаемого языка и одновременно формирует положительное отношение обучающихся к данной стране и её народу [Воробьёв, 2008].

Говоря о связи лингвострановедения и лингвокультурологии обычно указывают на то, что лингвострановедение является методической дисциплиной, практической реализацией лингвокультурологии в процессе преподавания иностранного языка [Воробьёв, 2008].

Лингвокультурология как научная дисциплина возникла на стыке лингвистики, культурологии, этнографии и психолингвистики и представляет собой интегративную (комплексную) дисциплину. Существуют различные определения лингвокультурологии. Согласно мнению В.В.Красных, лингвокультурология – это «дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе» [Красных, 2002, с.12]. В.А.Маслова считает, что лингвокультурология – это «наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [Маслова, 2001, с.27]. В.В.Воробьёв отмечает, что лингвокультурология – это «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [Воробьёв, 2008, с.37].

Изучив представленные определения можно выделить следующие признаки лингвокультурологии:

- это комплексная дисциплина на стыке лингвистики, культурологии, этнографии и психолингвистики,
- изучает язык и дискурс, в которых отразилась культура носителей языка,
- отражает процесс взаимодействия культуры и языка как целостную структуру,
- ориентируется на современные приоритеты и общечеловеческие нормы и ценности.

Объект лингвокультурологии – «взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования и изучение интерпретации этого взаимодействия как единой системной ценности» [Воробьёв, 2008, с.32].

Предмет лингвокультурологии – лингвокультуремы – культурно-нагруженные единицы языка, в содержании которых обнаруживается часть, обусловленная особенностями национальной культуры, этнического сознания и которые «приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре» [Маслова, 2001, с.35].

Лингвокультуремы являются отражением лингвокультуры. Л.А.удинов определяет лингвокультуру как «часть культуры народа, представляющую собой совокупность явлений культуры и явлений языка, взаимосвязанных друг с другом и отражённых в сознании отдельной личности» [Городецкая, 2007, с.9]. В соответствии с этим выделяют русскую, испанскую, колумбийскую и другие лингвокультуры. Лингвокультура – это «линза, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность этноса» [Воркачев, 2001, с.64].

С точки зрения лингводидактики лингвокультура – это «единицы языка, с помощью которых учащиеся знакомятся со страной, культурой, образом жизни, менталитетом носителей языка и приобретают знания, речевые навыки, умения, обеспечивающие возможность эффективного участия в межкультурном общении» [Щукин, 2017, с.123].

В нашем исследовании под *лингвокультурой* понимается совокупность языковых единиц, отражающих материальную и духовную культуру определённого этноса, его картину мира, образ жизни и менталитет, и обеспечивающее возможность эффективной межкультурной коммуникации.

Лингвокультурологические исследования проходят в двух направлениях: 1) как анализ культурно-значимых отношений языковых единиц в рамках одного языка; 2) как контрастивный анализ языковых единиц, выражающих национально-специфическое видение мира в двух лингвокультурах и более [Тарнаева, 2015, с.68].

Лингвокультурологический подход в исследованиях, посвящённых обучению переводу, определяется как овладение системой сопоставительных лингвокультурологических знаний, на основе которых формируются коммуникативные умения и способности переводчика, необходимые для осуществления речевого поведения, адекватного с точки зрения межкультурного взаимопонимания в условиях переводческого процесса [Тарнаева, 2006].

Отталкиваясь от данной точки зрения, в процессе обучения студентов лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка, лингвокультурологический подход предусматривает целенаправленное, системное, сопоставительное изучение особенностей культурного пространства, отражённого в лексических единицах, контактирующих в учебном процессе лингвокультур (колумбийской, испанской и русской) и на основе этого формирования коммуникативных способностей, необходимых для осуществления коммуникации.

Таким образом, для реализации целей нашего исследования представляется целесообразным использование лингвокультурологического подхода, так как основная задача нашей методики – сформировать вторичную языковую личность, которая будет в состоянии осознать и принять культуру носителей колумбийского варианта испанского языка,

определить культурно-маркированную лексическую единицу данного варианта, а также осуществлять адекватный перевод этой единицы на русский язык.

Лингвокультурологический подход реализуется в ряде принципов:

- принципе культурной направленности методики обучения студентов лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц,
- принципе культурной специфики отобранных лексических единиц,
- принципе общеизвестности культурно-маркированной лексической единицы для всех носителей данного языкового варианта и культуры,
- принципе учёта географических, природных, исторических, социальных условий, верований, традиций и образа жизни колумбийской лингвокультуры,
- принципе сопоставления культур стран родного и иностранного языка, а также его вариантов, в частности колумбийского и пиренейского.

2.2. Содержание обучения переводу культурно-маркированных единиц колумбийского варианта испанского языка.

Под содержанием обучения, как правило, понимается то, чему необходимо научить определённую группу обучающихся [Тарнаева, 2011]. Содержание обучения не является постоянным. Его определяет Государственный стандарт и программа обучения, и оно зависит от целей и этапов обучения.

На филологическом факультете ВУЗа в качестве целей обучения рассматриваются знания системы языка и практическое владение им в границах, близких к уровню владения языком его носителями [Щукин, 2017]. В соответствии с Госстандартом, основной целью обучения

иностранным языку в ВУЗе является также формирование способности к межкультурной коммуникации [ГОСТ от 07.08.2014]. Кроме того, Л.П. Тарнаева указывает на то, что формирование способности к межкультурной коммуникации является целью овладения иностранным языком для осуществления перевода. Это связано с тем, что в переводческом процессе переводчик, обладая рядом специфических характеристик, обусловленных опосредованным участием в общении сторон, всё равно является участником межкультурной коммуникации [Тарнаева, 2011].

С.Ф. Шатилов выделяет следующие компоненты содержания обучения:

- ✓ языковой материал;
- ✓ знание правил оперирования лингвистическим материалом;
- ✓ навыки и умения, обеспечивающие владение различными видами речевой деятельности;
- ✓ тексты (связный речевой материал);
- ✓ воспитание эмоциональной сферы обучающегося, их этическое и эстетическое воспитание [Шатилов, 1986].

Согласно Г.В. Роговой, в содержание обучения иностранным языкам входят компоненты:

- 1) лингвистический (фонетический, грамматический, лексический минимумы и речевой материал);
- 2) психологический (формирование навыков и умений использования изучаемого языка в целях общения);
- 3) методологический (обучение рациональным приёмам учения, познания нового языка, формирование навыков и умений его использования в целях коммуникации) [Рогова, 1991].

Н.Д. Гальскова в своём исследовании выделяет два аспекта содержания обучения: предметный и процессуальный. В предметный включаются: а) сферы и ситуации общения; б) темы и тексты; в)

коммуникативные цели и намерения; г) страноведческие и лингвострановедческие знания; д) языковой материал (лексический, грамматический, фонетический, орфографический). В процессуальный входят: а) навыки и умения устной и письменной коммуникации [Гальскова, 2006].

Е.И. Пассов выделяет 4 аспекта процессуального содержания обучения:

1) культурологический (факты культуры страны, включая язык как неотъемлемый компонент этой культуры в её диалоге с родной культурой);

2) психологический (способности осуществлять речевую деятельность, общение, учебную деятельность и др.);

3) педагогический (нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая культура, эстетическая культура, экологическая культура и др.);

4) социальный (умения говорить, читать, аудировать, писать) [Пассов, 2000].

По мнению А.Н. Щукина, содержание обучения также имеет процессуальный и предметный аспекты и может быть представлено в виде следующих составляющих:

1) средства общения (фонетические, грамматические, лексические, страноведческие, лингвострановедческие);

2) знания того, как такими средствами пользоваться в общении;

3) навыки и умения, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения;

4) сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения);

5) культура, образующая материальную основу содержания обучения [Щукин, 2017].

Таким образом, изучив точки зрения различных исследователей на проблему выделения компонентов содержания обучения, мы пришли к выводу, что неизменным у всех авторов остаётся выделение предметного и процессуального аспекта, хотя и в разной формулировке.

При отборе содержания обучения, направленного на формирование способности лингвиста к передаче культурно-маркированной информации, представляется уместным учесть точку зрения Е.И. Пассова об учёте межкультурного аспекта овладения языком, что представляет собой не столько понимание другой культуры, сколько духовное совершенствование обучающихся на основе новой культуры в ее диалоге с родной [Пассов, 2000].

Кроме того, для формирования способности переводчика к передаче культурно-специфических смыслов колумбийского национального варианта испанского языка особое значение имеют такие аспекты содержания обучения, выделенные Н.Д. Гальсковой, как сферы коммуникативной деятельности, коммуникативные роли, комплекс особых речевых умений, характеризующих владение иностранным языком как средством межкультурного общения, знания национально-культурных особенностей страны изучаемого языка [Гальскова 2006].

Процессуальный компонент содержания обучения лингвистов передаче культурных смыслов представлен комплексом речевых навыков и умений, обеспечивающих адекватную передачу средствами языка перевода культурно-маркированной информации, заключённой в особых словах, словосочетаниях, фразеологизмах и текстах колумбийского национального варианта испанского языка.

В настоящем исследовании принимается точка зрения, согласно которой под речевым навыком понимается операция, доведённая до автоматизма [Азимов, Щукин, 2009]. В то время как, речевое

(коммуникативное) умение представляет собой способность осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных речевых навыков и приобретённых знаний [Азимов, Щукин, 2009]. Речевое умение «характеризуется творческим применением знаний в новых условиях общения» [Шамо́в, 2007: 22].

Отдельно следует отметить важность специфических переводческих навыков (переводческой транскрипции и транслитерации; калькирования) и умений (осуществлять: транскрипцию (транслитерацию), калькирование, описательный перевод, смешанный приём, уподобление, генерализацию, конкретизацию, использовать слова-заимствования), составляющих процессуальный аспект.

В нашем исследовании формируются следующие навыки и умения:

навыки:

- ✓ навык выделить в тексте культурно-маркированные лексические единицы;
- ✓ навык переводной и беспереводной семантизации;
- ✓ навык использования одного из переводческих приёмов для передачи культурно-маркированных единиц (транскрипция/транслитерация, калькирование, описательный перевод, смешанный перевод, уподобление, генерализация, конкретизация, использование слов-заимствований);
- ✓ навык скоростного пользования различными словарями, справочниками, базами данных электронных ресурсов;
- ✓ навык корректного оперирования системой международной переводческой транскрипции и транслитерации;

умения:

- умение выявлять и анализировать ценностные установки, образцы и стереотипы поведения, нормы и обычаи, носителей колумбийского варианта;
- умение использовать единицы с национально-культурным компонентом значения в разных коммуникативных ситуациях;
- умение отличать культурно-маркированные лексические единицы колумбийского национального варианта испанского языка от пиренейского стандарта;
- умение анализировать лингвистический контекст (узкий и широкий), в котором употреблена данная лексическая единица;
- умение использовать фоновые знания для анализа экстралингвистического контекста;
- умение выделять и интерпретировать в языковой единице культурную коннотацию;
- умение подобрать нейтральное соответствие культурно-маркированной лексической единице,
- умение выбрать переводческий приём для корректной передачи культурно-маркированных речевых единиц с колумбийского варианта испанского языка на русский.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения С.Ф. Шатилова, который выделял три этапа формирования навыков, а именно ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующее-ситуативный [Шатилов, 1986]. На первом, ориентировочно-подготовительном, этапе студенты знакомятся с новым языковым явлением и выполняют первичные языковые операции по предлагаемому образцу. На втором, стереотипизирующе-ситуативном, этапе студенты выполняют задания на автоматизацию языкового навыка путем многократного повторения. На третьем, варьирующе-ситуативном, этапе студенты продолжают формировать языковые

навыки, формируя их гибкость путем выполнения повторяющихся действий в вариативных речевых ситуациях.

Вслед за Л.П. Тарнаевой в предметном аспекте содержания обучения мы рассматриваем прагматический и лингвистический компоненты [Тарнаева, 2011]. В прагматический компонент включаются знания основных сфер использования национально-культурных единиц, а также знания национально-культурной специфики общения представителей колумбийской и русской лингвокультур. Лингвистический компонент включает в себя знания о способах перевода культурно-маркированных языковых единиц, а также языковой и речевой учебные материалы. В языковой материал входят культурно-маркированная общеупотребительные лексические и фразеологические единицы. Как отмечается в Главе 1 п.1.3.1, следуя мнению влиятельных исследователей (В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий, Н.М. Шанский), мы относим фразеологизмы к лексическим единицам.

Речевой материал составляют тексты, представляющие наиболее частотные жанровые формы, в которых встречаются культурно-маркированные лексические единицы (публицистический, художественный, разговорный).

Отбор и организация учебного материала в настоящем исследовании осуществляется таким образом, чтобы он в максимальной степени отражал прагматические и лингвистические компоненты содержания обучения, а также обладал максимально возможным потенциалом в плане формирования и развития переводческих навыков и умений, необходимых для передачи национально-культурной информации.

2.3. Отбор и организация учебного лингвистического материала для обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского варианта испанского языка.

В методической литературе под единицами отбора и организации учебного материала понимаются «единицы языка и речи, отобранные в качестве исходных для формирования речевых навыков и умений. К ним относятся слова, словосочетания, ситуативные клише, готовые фразы, парадигмы грамматических форм, речевые образцы» [Азимов, Щукин, 1999: 77].

В культурно-ориентированных лингводидактических исследованиях в качестве единиц отбора речевого материала выделяются лингвокультуремы, представленные на уровне слова, словосочетания, предложения, микро- и макротекста [Тарнаева, 2000].

Лингвокультуремы отбираются на основе их способности отражать фоновые знания, необходимые участникам для осуществления межкультурной коммуникации. В структуре фоновых знаний с методических позиций выделяют: а) информационную культуру (исторические, географические, экономические и т.п. факты; б) культурные ценности (литература, живопись и т.п.); в) поведенческую культуру (нормы вербального и невербального поведения) [Воробьева, 1999].

Основываясь на точке зрения о культурно-маркированных единицах (Глава1, п.1.3.1) в настоящем исследовании за единицу отбора учебного материала принимается лингвокультурема, представленная словом, свободным словосочетанием и словосочетанием-фразеологизмом.

В рамках данного исследования следует определить минимум, необходимый для успешного овладения обучающимися основной лексической базой колумбийского национального варианта испанского

языка в рамках ограниченного количества учебных часов. В методической литературе термин *минимум* определяется как набор определённых языковых и речевых средств, необходимых для усвоения и обеспечивающих определённый уровень владения языком в заданных учебной программой параметрах [Азимов, Щукин, 1999].

Щукин, ссылаясь на работы Л.В. Щербы и И.В. Рахманова выделяет ряд основных принципов, играющих важную роль при отборе учебного лингвистического материала:

1) принцип сочетаемости, согласно которому ценность лексики определяется в зависимости от ее способности сочетаться с другими словами;

2) принцип стилистической неограниченности (что означает отбор слов, не связанных узкой сферой употребления);

3) принцип семантической ценности, т. е. включение в словарь лексических единиц, обозначающих понятия и явления, наиболее часто встречающиеся в художественной и общественно-политической литературе;

4) принцип словообразовательной ценности (т. е. способность слов образовывать производные единицы и создавать предпосылки для лексической догадки и самостоятельной семантизации);

5) принцип многозначности слова;

6) принцип строевой способности (подчеркивающий ведущую роль строевых элементов языка для высказывания и смыслового восприятия);

7) принцип частотности [Щукин, 2017].

Рассматривая проблему отбора лингвистического материала для обучения студентов переводу культурно-маркированных языковых единиц, Л.П. Тарнаева считает, что необходимо принять во внимание два основных фактора: 1) соответствие учебного материала социокультурному фону коммуникации между представителями разных лингвокультур; 2) возможность эффективного использования

отобранных единиц в учебных действиях по отработке специфических переводческих приёмов перевода культурно-маркированного языкового материала [Тарнаева, 2011]. При этом автор подчёркивает важность принципа культурологической насыщенности, то есть степень национально-культурной окрашенности лексической единицы [Тарнаева, 2011].

Для нашего исследования важное значение имеет принцип функциональности, который проявляется в том, что отбираемые языковые единицы группируются, исходя из их функциональной роли в ситуациях межкультурного общения, опосредованного переводом [Тарнаева, 2011]. В нашем исследовании данный принцип реализуется с позиции минимализации числа лексических единиц, то есть отбираются общеупотребительные, функционально ценные лингвокультураны колумбийского варианта испанского языка.

Принцип аутентичности, который заключается в использовании в качестве учебного материала подлинных текстов колумбийского национального варианта испанского языка, также играет важную роль в нашем исследовании. Аутентичный языковой материал представляет собой тексты, которые были созданы в Колумбии для использования колумбийцами, но нашли своё применение в учебном процессе [Колесникова, 2001].

Существует точка зрения о разграничении подлинной и педагогической аутентичности. Подлинная языковая аутентичность заключается в использовании лингвистических средств в целях реальной коммуникации. В то время как под педагогической аутентичностью понимается использование языковых средств в учебных целях.

Мы принимаем точку зрения о методической (педагогической) аутентичности. В соответствии с данной точкой зрения, материал реальной коммуникации, используемый в обучении, может подвергаться методической обработке: сокращению, но не адаптации [Тарнаева,

2010]. В нашем исследовании принцип аутентичности реализуется в использовании оригинальных колумбийских текстов. При этом допускается изъятие фрагмента из большого по объёму аутентичного текста без внесения каких-либо изменений.

Наряду с выделенными принципами для нашего исследования важным является принцип употребительности, который А.Н. Щукин рассматривает как комплексный показатель частотности и распространённости, заключающийся в свойстве лексической единицы встречаться в каком-либо количестве источников с определённой частотой [Щукин, 2017].

Также мы считаем необходимым включить принцип коммуникативной ценности, то есть использование слов, необходимых для осуществления коммуникации [Щукин, 2017].

Таким образом, для отбора лексико-фразеологического материала важными представляются следующие принципы:

- ✓ принцип культурологической насыщенности,
- ✓ принцип употребительности (частотности и распространённости),
- ✓ принцип аутентичности,
- ✓ принцип коммуникативной ценности,
- ✓ принцип функциональности.

Для отбора учебно-речевого материала на уровне текстов на передний план выходят принципы культурологической насыщенности и аутентичности.

Отбор учебного материала явился результатом подбора и анализа определённой совокупности источников, отражающих культурную специфику разговорной речи Колумбии. Среди основных источников есть электронные версии статей из главных колумбийских периодических изданий El Tiempo, El Espectador, El Colombiano, колумбийское радио и телевидение – Caracol TV, опрос информантов, блоги в социальных сетях Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, корпуса

испанского языка – CORDE, CREA, CLICC, NALEC, художественная литература – произведения G. García Márquez, J. Pinilla Sánchez, песни – Chocquibtown, Carlos Vives.

Структурной формой организации отобранного учебного материала для обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц является тематический кластер, который представляет собой учебный материал, структурированный таким образом, чтобы он отражал основные сферы функционирования колумбийских лингвокультурем.

Весь учебный материал разделён на семь тематических кластеров, согласно классификации, представленной в п.1.3.2:

I. «La vida política y social» («Политическая и общественная жизнь»)

II. «Personalias» («История и исторические персоналии»)

III. «Flora y fauna» («Мир природы»)

IV. «La vida habitual» («Быт»)

V. «Mitos, leyendas y religión» («Мифологическая и духовная жизнь»)

VI. «Folclor» («Фольклор»)

VII. «Los medios de comunicación y cine» («СМИ, кино»)

В каждый кластер входит блок культурно-маркированных лексическо-фразеологических единиц и блок текстов по определённой тематике.

В первом кластере «La vida política y social» («Политическая и общественная жизнь») рассказывается о политико-административном устройстве Колумбии, департаментах, региональных особенностях, в том числе языковых, политической власти, представляются актуальные политические деятели и партии с их переводом на русский язык, демонстрируются символы страны, общественные организации и общества, даётся общая лингвистическая характеристика испанского

языка в Колумбии, представляется ряд упражнений на закрепление прослушанного материала.

Во втором кластере «Personalias» («История и исторические персоналии») даётся историческая справка, называются прославленные колумбийцы, указывается символические места, связанные с их именами, представляется ряд упражнений на закрепление прослушанного материала.

В третьем кластере «Flora y fauna» («Мир природы») указывается географическое положение страны, рельеф, натуральные природные зоны, основные животные и растения, происхождение их названий из индейских и африканских языков, представляется ряд упражнений на закрепление прослушанного материала.

В четвёртом кластере «La vida habitual» («Быт») рассказывается про повседневную жизнь колумбийцев, основную региональную разницу жизни в разных департаментах, перечисляются основные блюда и напитки, предметы одежды и быта, рассматриваются формы обращений, формальный и неформальный языки, сленг, представляется ряд упражнений на закрепление прослушанного материала.

В пятом кластере «Mitos, leyendas y religión» («Мифологическая и духовная жизнь») описывается духовная жизнь колумбийцев, их вероисповедание, традиционные легенды и мифы, мифологические персонажи, музеи, соборы, церкви, места, связанные с духовной жизнью, представляется ряд упражнений на закрепление прослушанного материала.

В шестом кластере «Folclor» («Фольклор») делается акцент на песенное и танцевальное народное творчество, указываются основные жанры, в частности находящиеся под охраной ЮНЕСКО, приводятся выдержки из книг и статей, анализируются способы их перевода на русский язык, представляется ряд упражнений на закрепление прослушанного материала.

В седьмом кластере «Los medios de comunicación y cine» («СМИ, кино») приводится историческая справка, даётся характеристика колумбийским СМИ и кино, называются актуальные колумбийские деятели, знаменитые личности, программы теле- и радиовещания, характеризуется язык современных СМИ, приводится ряд упражнения на перевод статей и телепрограмм, а также отрывки из телесериала «Yo soy Betty la fea» и тексты печатной колумбийской рекламы. Включение рекламных текстов обусловлено тем, что они содержат большое число культурной информации о национальных особенностях страны, менталитете её жителей [Трубицина, 2017].

2.4. Комплекс упражнений для обучения переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка

На базе отобранного и организованного согласно целям и задачам данного исследования учебного материала разрабатывается комплекс упражнений.

Под комплексом упражнений в настоящем исследовании понимается совокупность целенаправленных, взаимосвязанных действий, выполняемых соответственно нарастанию языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера актов речи [Азимов, Щукин, 1999].

Основой разработанного комплекса упражнений являются следующие принципы: принцип культурной направленности, принцип учёта особенностей вариантов испанского языка, ситуативности, активизации мыслительной деятельности, последовательности, нарастания языковых и коммуникативных трудностей [Бим, 1991; Пассов, 2000; Тарнаева, 2011].

Принцип лингвокультурной направленности подразумевает учёт культурной составляющей лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка.

Принцип учёта особенностей вариантов испанского языка состоит в использовании упражнений на сравнение колумбийского национального варианта испанского языка с пиренейским стандартом.

Принцип ситуативности, который в соответствии с задачами, решаемыми в данном исследовании, реализуется в использовании упражнений на языковом материале, отражающем типичные ситуации общения, где под ситуацией понимается динамичная система взаимоотношений коммуникантов, порождаемая потребностью к целенаправленной деятельности в решении речемыслительных задач и которая основывается на отражении объектов и событий внешнего мира в данных условиях [Пассов, 2000]. Также принимается во внимание точка зрения И.Л. Бим, согласно которой моделирование в упражнении ситуации общения должно отражаться в формулировке задания, которому необходимо придать характер коммуникативной или условно-коммуникативной задачи [Бим, 1991].

Принцип активизации мыслительной деятельности заключается в использовании упражнений, включающих решение проблемных задач.

Принцип последовательности проявляется в том, что упражнения, организуются таким образом, чтобы они отражали поступательный характер овладения навыками и умениями перевода культурно-маркированных языковых единиц.

Принцип нарастания языковых и коммуникативных трудностей отражается в последовательном усвоении лексических явлений в зависимости от заданий разного уровня сложности.

Вслед за Б.А. Лapidусом, под упражнениями мы понимаем целенаправленную деятельность, в процессе которой студенты усваивают языковой материал и приобретают навыки оперирования

этим материалом в соответствующем виде речевой деятельности [Лapidус, 2006].

В методической литературе существуют различные классификации типов и видов упражнений.

Согласно точке зрения В.А. Бухбиндера, упражнения делятся на три типа: информационные, операционные и мотивационные, объясняя такое деление тремя стадиями усвоения лексико-грамматического материала (осмысление, автоматизация, закрепление) [Бухбиндер, 1991].

И. В. Рахманов выделяет: а) языковые и речевые упражнения; б) упражнения, связанные и не связанные с текстом; в) переводные и беспереводные упражнения [Рахманов, 1980].

В своей классификации Б.А. Лapidус предлагает рассматривать упражнения как: чисто тренировочные, элементарные комбинированные и комбинированные [Лapidус, 2006].

В нашей работе мы основываемся на точке зрения, в соответствии с которой все упражнения делятся на языковые (предречевые, некоммуникативные), условно-речевые (условно-коммуникативные) и подлинно-речевые (коммуникативные), где в качестве исходного критерия выделяется цель упражнения согласно этапу становления речевого навыка [Рахманов, 1980; Шатилов, 1986; Пассов, 2006; Бим, 1991; Щукин, 2017 и другие].

По мнению С.Ф. Шатилова, языковые упражнения сказываются положительно на становлении речевых навыков и умений, поэтому их использование необходимо на этапе семантизации лексических единиц [Шатилов, 1986].

Разработанный нами комплекс упражнений представляет собой две группы: I – упражнения, нацеленные на овладение навыками и умениями семантизации и активизации культурно-маркированных лексических единиц колумбийского варианта испанского языка, II – упражнения, нацеленные на овладение навыками и умениями перевода

культурно-маркированных лексических единиц. Обе группы упражнений включают в себя языковые, условно-речевые и подлинно-речевые упражнения. Упражнения на перевод мы рассматриваем как подлинно-речевые, так как они представляют собой осуществление творческой деятельности [Тарнаева, 2011]. Все упражнения приводятся в сокращённом виде в целях экономии места.

Группа 1. Упражнения, нацеленные на овладение навыками и умениями семантизации и активизации культурно-маркированных лексических единиц колумбийского варианта испанского языка

Пример упражнений, направленных на формирование навыка выделения в тексте культурно-маркированных лексических единиц.

1) *Lea el texto y diga qué colombianismos se usan en el texto. ¿Qué realia representan? (Определите, какие колумбизмы были использованы в данном тексте. Скажите, какую культурную реалию они обозначают).*

Текст:

Después de una noche arrunchados, se toman cada uno un tinto. Ella se prepara para enfrentar el trancón en su carro. Él intentará evitarlo en su cicla. Y por la noche se juntarán a hacer parche...

Пример упражнений, направленных на формирование навыка беспереводной семантизации.

1. *Coordine los colombianismos con sus definiciones (Соедините колумбизм с его определением).*

Chopinar	a) Negarse a dar o pagar algo que previamente se había ofrecido.
Enmochilar	b) Hablar mal de algo que afecta directamente a quien

Escupir para arriba	lo hace.
...	c) Acto de comer platos relacionados con el chorizo, el pincho y la arepa.
	...

Пример упражнения, направленные на формирование навыка переводной семантизации.

1. Coordine los colombianismos con sus equivalentes en ruso (Соедините колумбизм с его эквивалентом в русском языке):

Vacano	Машина
Carro	Кофе
Tinto	Хороший
...	...

Пример упражнений, направленных на формирование умения выявлять и анализировать ценностные установки, образцы и стереотипы поведения, нормы и обычаи, носителей колумбийского варианта.

1. Escuche la canción de un grupo colombiano famoso Chobquiptown “Salsa y Choke” y diga ¿de qué región de Colombia es? (Прослушайте песню с опорой на текст известной колумбийской группы Chobquiptown “Salsa y Choke” и скажите, из какого региона Колумбии, по вашему мнению, данная группа?)

2. ¿Qué aspectos culturales aparecen en la canción? (Определите, какие культурные аспекты, характерные для Колумбии, затрагиваются в песне?)

3. En la canción marque los colombianismos y tradúzcalos al ruso. (Выделите культурно-маркированные лексические единицы

колумбийского национального варианта испанского языка в песне и переведите их на русский язык).

Текст:

Óyelo!

ChocQuibTown con el Ñejo

Ya tú sabes

El Pacífico en la casa

Choco

ChocQuibTown

Así que dime lo que quieres, salsa y choque

Dímelo otra vez, salsa y choque

Salsa y choque, para quien lo vacile y lo goce

Para que mi gente se alborote...

Пример упражнений, направленные на формирование умения использовать единицы с национально-культурным компонентом значения в разных коммуникативных ситуациях.

1. Comprene las frases con los colombianismos siguientes. (Составьте предложения с приведёнными ниже колумбизмами).

Abrirse – покидать, уходить, arruncharse – нежно обнимать, carro – машина, cascar – ударить, celular – мобильный телефон, choro – вор, comer callado – не заявлять о како-то несправедливости.

2. Usando los colombianismos del ejercicio anterior, invente y represente el diálogo. (Используя колумбизмы из предыдущего упражнения, составьте и разыграйте диалог).

3. Escriba el cuento sobre “Mi viaje a Colombia” usando las palabras nuevas. (Напишите рассказ на тему «Моё путешествие в Колумбию» с использованием новой лексики).

4. Comente la frase “Cuando el dinero se marcha por la puerta, el amor salta por la ventana” usando palabras nuevas. (Прокомментируйте

реплику “*Cuando el dinero se marcha por la puerta, el amor salta por la ventana*” с использованием новых слов).

Пример упражнений, направленных на формирование умения отличать культурно-маркированные лексические единицы колумбийского национального варианта испанского языка от пиренейского стандарта.

1. *Coordine los colombianismos con su equivalente del español de España y invente las frases con estas palabras. (Соедините колумбизм с его пиренейским аналогом и составьте предложение, в котором будет использоваться колумбийский и пиренейский вариант для обозначения одной и той же реалии):*

- | | |
|----------------|--------------------|
| 1) chorro | a) la persona |
| 2) dar papaya | b) café solo |
| 3) tinto | c) no importar |
| 4) valer huevo | d) dar oportunidad |
| 5) el man | e) mucho |

Пример упражнений, направленных на формирование умения выделять и интерпретировать в языковой единице культурную коннотацию.

1. *Lea las frases con colombianismos en negrilla. ¿Qué información cultural está escondida en estas palabras? (Прочитайте предложения с колумбизмами, выделенными цветом. Как вы думаете, какая культурная информация скрывается за данными лингвокультурами?)*

1) Creo que cuando un periodista **da papaya** es que se va de manera temeraria a explorar temas del narcotráfico (dar oportunidad).

2) ¡No me grite **llave**, ya voy (amigo)!

3) Que **guayabo**, me duele la cabeza como si hubiera bebido la botella completa (tipo de fruta). ...

Пример упражнений, направленных на формирование умения подбирать нейтральное соответствие культурно-маркированной лексической единице.

1. Lea las definiciones de los colombianismos y de su descripción neutral en español. (Прочитайте определения колумбизмов и дайте его нейтральное описание на испанском языке):

1. Chimbo: Algo de mala calidad o que no cumplió con las expectativas.

2. El algo: Una comida ligera que toma por la tarde, entre el almuerzo y la comida. Algunos le dicen ‘onces’. La misma merienda en horas de la mañana, entre el desayuno y el almuerzo, también se conoce como ‘mediasnueves’. ...

Группа 2. Упражнения, нацеленные на овладение навыками и умениями перевода культурно-маркированных лексических единиц

Пример упражнений, направленных на формирование навыка использования одного из переводческих приёмов для передачи культурно-маркированных единиц (транскрипция/транслитерация, калькирование, описательный перевод, смешанный перевод, уподобление, генерализация, конкретизация, использование слов-заимствований).

1. ¿De qué manera es mejor traducir estos colombianismos? Explique su punto de vista. (Какой приём целесообразно использовать для каждого из выделенных колумбизмов? Объясните вашу точку зрения).

1) El 5 de septiembre, minutos antes del partido frente a Argentina, el Tino sale a la grama del estadio Monumental y, mientras habla por celular, levanta una mano hacia la tribuna que lo chifla y lo insulta a rabiar, y con los dedos les anuncia que va a marcar dos goles.

2) Lo hacía por el gusto, pero terminó por ser parte de mi oficio gracias a la ligereza de lengua de los grandes cacaos de la política.

...

Пример упражнений, направленных на формирование навыка скоростного пользования различными словарями, справочниками, базами данных электронных ресурсов.

1. Traduzca las frases con los colombianismos en negrilla con ayuda de los diccionarios e Internet. (Переведите предложения с выделенными колумбизмами, пользуясь словарями, Интернет-ресурсами).

- a) **Doctor**, aquí le traje **las hojas de vida**.
- b) ¿Me **regala** su número de **cédula**? **Regálame** su dirección.
- c) Ayer fuimos a tomar **chicha** con mis hermanas y mi familia.
- d) Nuestro compañero Carlos Ochoa nos habla de la producción ‘Regreso a la **guaca**’ que empieza este lunes a las 11:30 am.

Пример упражнений, направленных на формирование навыка корректного оперирования системой международной переводческой транскрипции и транслитерации.

1. Traduzca al ruso usando el modo de transliteración. (Переведите на русский язык, используя приём транслитерации):

Iván Duque Márquez – Alvaro Uribe Velez – Claudia Nayibe López Hernández

Bogotá – Bolívar – Medellín ...

2. Traduzca al español los nombres colombianos usando el modo de transliteración. (Переведите колумбийские персоналии на испанский язык, пользуясь приёмом транслитерации).

Симон Боливар – Франсиско Хосе де Паула Сантандер

Лукас Фернандес де Пьедраита – Хосе Антонио Галан ...

Пример упражнений, направленные на формирование умения догадаться о значении культурно-маркированных лексических единиц, исходя из узкого лингвистического контекста.

1. *Traduzca las frases según el contexto. (Переведите данные предложения, содержащие колумбизмы, исходя из контекста).*

1) Detrás del tapabocas se le asoman los tatuajes, también se le escurren por las mangas y el dorso de las manos.

2) Uy parece que guayabo, no puedo salir hoy.

3) Vietto, tras gran jugada personal, tuvo el tercero para el Atlético en sus botas a falta de tres minutos para terminar el encuentro, pero su remate final volvió a topar con un Edgar Badia que supo aguantar la posición.

...

Пример упражнений, направленные на формирование умений перевода на основе догадки с опорой на догадку по широкому лингвистическому контексту.

1. *Mire un fragmento del capítulo de la serie conocida en Colombia «Yo Soy Betty La Fea» y diga ¿dónde, cuándo y con quién ocurren los sucesos? (Посмотрите отрывок из серии 74 (8:15 – 10:52) популярного колумбийского телесериала «Yo Soy Betty La Fea» и скажите, где, когда и с кем происходит действие сериала, кем приходятся друг другу герои)? (Ответ: действие сериала происходит в доме одной колумбийской семьи, к которой на день рождения пришёл молодой человек девушки. Отец девушки немного перебрал алкоголя и начал вспоминать истории из своей жизни).*

2. *Traduzca el fragmento de la serie. Adivine el significado de los colombianismos depende del contexto. (Переведите фрагмент транскрипта телесериала. Догадайтесь о значении колумбизмов исходя из контекста всего отрывка).*

Текст:

Padre de Betty: Ahora, que lo más importante en la historia del viejo Lázaro Pinzón fue lo que ocurrió dos años antes de su muerte, doctor, ¿sabe qué le pasó?

¡sacó el gordo de la lotería! (se ríe)

Madre de Betty: M'hijo, vamos a acostarnos...

El padre la interrumpe hablando junto con ella.

Padre de Betty: Magínese poco antes de morir y se gana.. (se ríe) (a su mujer) pero Julia, no me interrumpa, deje que estoy contando la historia del viejo Pinzón y estoy en lo mejor, además el doctor Mendoza está fascinado, mírelo, mírelo, (al doctor) ¿cierto, doctor? ...

Пример упражнений, направленные на формирование умения использовать фоновые знания для анализа экстралингвистического контекста при переводе.

1. A) *Lea un fragmento del libro de G.G. Márquez “Memorias de mis putas tristes”. Traduzca la frase en negrilla al ruso. (Прочитайте отрывок из произведения Г.Г. Маркеса «Воспоминания о моих грустных шлюхах». Переведите дословно выделенную фразу).*

Текст:

Nos sentamos bajo un cobertizo de palma, donde las grandes matronas negras servían **pargos fritos con arroz de coco y tajadas de plátano verde.**

(Ответ: По словарям данное выражение можно перевести «жареные пагры с жареным в кокосовом масле рисом и кусочки зелёного банана»).

B) *Lea el fragmento traducido por O. Chesnocova. (Прочитайте перевод данного отрывка, предложенный О.С. Чесноковой).*

Перевод:

«Мы устроились под пальмовым навесом, где пышные негритянские матроны готовили жареных пагров с рисом в кокосовом масле и патаконы».

B) Explique ¿por qué el autor traduce esta frase como «патаконы»? (Объясните, почему автор перевёл данное словосочетание «кусочки жареных бананов» переведены словом «патаконы»). (Ответ: потому что переводчик имеет фоновые знания, то есть знает, что на колумбийском варианте испанского языка кусочки жареных бананов называются патаконы, то есть патаконы – это колумбизм).

Пример упражнений, направленных на формирование умения выбирать приём для перевода языковых единиц.

1. Traduzca un fragmento del texto, prestando atención a los colombianismos. Complete el cuadro según el modo de la traducción. (Переведите отрывок из текста, обращая особое внимание на перевод выделенных слов и словосочетаний. Распределите слова и словосочетания в четыре колонки в соответствии с использованным переводческим приёмом).

Транскрипция/ транслитерация	Калькирование	Описание	Генерализация

Текст:

Que un tinterillo haga leguleyadas para que su caso quede en un juzgado amigable es hasta comprensible, pero que un expresidente recurra a esa artimaña es inaceptable. Peor aún que lo haga el presidente en ejercicio, pues es una ruptura del Estado de derecho que no creo que ningún juez vaya a validar...

2.5. Ход и результаты экспериментального обучения

Предложенный нами комплекс упражнений по обучению студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка в настоящее время проходит экспериментальную проверку в МГЛУ.

Целью эксперимента является подтверждение или опровержение эффективности предложенной нами методики обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка.

Эксперимент состоит из трёх этапов.

Первый этап является предэкспериментальным. В рамках данного этапа была выдвинута и сформулирована гипотеза, цели и задачи эксперимента, описана его структура, определены объекты исследования и выполнен отбор лексического материала. Проведён предварительный эксперимент и анализ его результатов.

Второй этап является экспериментальным. На втором этапе производится обоснование, организация, проведение, описание и интерпретация результатов эксперимента, направленного на решение практических проблем обучения. В результате изучения лингвистических, исторических, педагогических и методических источников была сформулирована рабочая гипотеза экспериментального исследования и обоснована идея о том, что овладение лингвокультурологическими знаниями о колумбийском варианте испанского языка будет способствовать более качественной подготовке специалистов в области перевода, при соблюдении следующих условий:

✓ обучение будет основываться на лингвокультурологическом подходе с использованием материалов колумбийских СМИ, диалогами информантов, художественными произведениями колумбийских авторов;

✓ обучение будет осуществляться на основе специально разработанного комплекса упражнений.

Рабочая гипотеза предполагает, что благодаря целенаправленному обучению переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка на русский язык, улучшается качество перевода.

В рамках рабочей гипотезы организация процесса обучения переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка предполагает:

✓ отбор содержания обучения, соответствующий задачам формирования умений перевода культурно-маркированных лексических единиц колумбийского варианта испанского языка;

✓ направленность обучения на формирование лексических навыков и умений и навыков и умений перевода.

В процессе проведения эксперимента применялись следующие методы экспериментального исследования:

- опрос;
- тестирование;
- анализ результатов тестирования;
- статистическая обработка данных.

Задача эксперимента состояла в обучении студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц с использованием особого комплекса упражнений.

Для достижения цели и решения основной задачи эксперимента была определена структура экспериментальной части исследования. В неё вошли предварительный эксперимент, направленный на уточнение гипотезы, основной эксперимент и итоговый эксперимент.

С помощью предварительного эксперимента определяется исходный уровень знаний, развития лексических и переводческих навыков и умений студентов филологического факультета, и

обоснование необходимости разработки методики обучения переводу данных лексических единиц. В ходе основного эксперимента проверяется эффективность предлагаемой методики обучения культурно-маркированным лексическим единицам колумбийского национального варианта испанского языка. Итоговый срез будет проводиться с целью установления уровня овладения культурно-маркированными лексическими единицами колумбийского национального варианта испанского языка, а также способами их перевода на русский язык.

Предэкспериментальный этап

Предэкспериментальный этап проводился с апреля 2020 года до мая 2021 года. Целью предэкспериментального этапа являлось подтверждение и уточнение гипотезы экспериментального исследования.

Задачами, реализуемыми в ходе предэкспериментального этапа, являлись следующие:

1) произвести выборку наиболее употребительных культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка;

2) провести тестирование студентов-лингвистов для определения исходного уровня знаний, развития лексических и переводческих навыков и умений;

3) сравнить владение лингвокультурологическими знаниями и умениями в области перевода студентов-лингвистов различных вузов.

Предэкспериментальный этап состоял из двух частей. Первая часть заключалась в осуществлении выборки 206 лингвокультурем колумбийского национального варианта испанского языка. В качестве основных принципов отбора нами использовался принцип

культурологической насыщенности и принцип употребительности, включающий в себя принцип частотности и распространённости.

При отборе информации использовались ресурсы сети Интернет и словаря колумбизмов. Вторичный отбор производился по опросам информантов и на основе данных корпусов испанского языка CORDE, CREA, CLICC, NALEC. Список отобранных единиц представлен в Приложении 1.

Вторая часть предэкспериментального этапа состояла в проведении предварительного эксперимента, заключающегося в диагностическом тестировании двух групп студентов-лингвистов 3-го курса Московского лингвистического университета в количестве 24 человек, группы студентов-лингвистов 3-его курса Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена в количестве 14 человек и группы Санкт-Петербургского государственного университета в количестве 11 человек. У всех протестированных студентов первый язык – испанский.

Целью предварительного эксперимента являлось определение знания студентами-лингвистами колумбийских культурно-окрашенных единиц и умения осуществлять их перевод на русский язык. Сводные таблицы с результатами тестирования приведены в Приложении 2.

Тестирование проводилось на базе Google forms. Тестирование состояло из трёх заданий. Первое – на определение варианта испанского языка. Участникам тестирования было предложено 9 предложений, 5 из которых относились к колумбийскому национальному варианту испанского языка и 4 – к пиренейскому стандарту. Второе задание заключалось в выявлении колумбийской лингвокультуры, представленной в виде лексической единицы в составе предложения. В задании входило 6 предложений разной тематики. В третьем задании участникам было предложено осуществить перевод фразы, содержащей культурно-маркированную лексическую единицу. Во время

тестирования участникам не запрещалось пользоваться словарями, техническими средствами, а также интернетом.

Результаты предварительного эксперимента:

➤ 90% опрошенных смогли правильно определить вариант испанского языка;

➤ большинство участников – 90% – смогли определить лингвокультуру, представляющую предмет колумбийского фольклора;

➤ только 18% опрошенных смогли правильно определить колумбийский фразеологизм в тексте;

➤ лексические единицы, отличающиеся от пиренейского стандарта по принципу межвариантной омонимии, смогли определить 0%;

➤ от общего числа было получено 20% правильных и 17% частично правильных переводов предложений, содержащих культурно-маркированные лексические единицы колумбийского национального варианта испанского языка;

➤ культурно-маркированные лексические единицы, отличающиеся от пиренейского стандарта по принципу межвариантной омонимии, полисемии и синонимии, были правильно переведены на русский язык в 39% случаях, при этом 9% правильных переводов составляют культурно-маркированные лексические единицы, отличающиеся от пиренейского стандарта по принципу межвариантной полисемии, 36% правильных переводов приходится на культурно-маркированную лексическую единицу, отличающуюся от пиренейского стандарта по принципу межвариантной омонимии и 45% – на культурно-маркированную лексическую единицу, отличающуюся от пиренейского стандарта по принципу межвариантной синонимии;

➤ самый высокий процент правильных ответов был у студентов РГПУ им. А.И. Герцена – 55% от числа опрошенных, 49% правильных

ответов приходится на МГЛУ. Студенты СПбГУ имеют 40% правильных ответов.

Результаты предварительного эксперимента позволили сделать следующие выводы:

- ✓ студенты плохо владеют умением подбора и использования переводческих приёмов;
- ✓ не умеют выделять и интерпретировать в тексте культурно-маркированные лексические единицы;
- ✓ не умеют анализировать лингвистический контекст, в котором употреблена культурно-маркированная лексическая единица;
- ✓ не обладают достаточными фоновыми знаниями для осуществления анализа экстралингвистического контекста;
- ✓ не могут подобрать нейтральное соответствие культурно-маркированной лексической единице.

Обучающий эксперимент

Экспериментальная проверка разработанного комплекса упражнений проводится с апреля 2021 года с двумя группами обучаемых в количестве 25 человек. Эксперимент проходит на базе Московского лингвистического университета на филологическом факультете. Методика обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц реализуется как часть курса испанского языка.

В эксперименте принимают участие две группы студентов-лингвистов 3-го курса Московского лингвистического университета. Одна группа – экспериментальная, вторая группа – контрольная.

Все студенты, принимающие участие в эксперименте, находятся в равных условиях: изучают испанский язык с первого курса, для обучения студентам отводится одинаковое количество времени. Студенты экспериментальной группы обучаются в соответствии с

предложенной нами методикой по разработанному экспериментальному комплексу упражнений для обучения переводу культурно-маркированных лексических единиц.

После 8 занятий по практическому курсу речевого общения на испанском языке было проведено тестирование, результаты которого показали, что студенты смогли перефразировать лексические единицы, присущие колумбийскому варианту испанского языка с помощью лексических единиц пиренейского стандарта. Этот факт демонстрирует то, что студенты овладели умением отличать культурно-маркированные лексические единицы колумбийского национального варианта испанского языка от пиренейского стандарта. В просмотренном отрывке телесериала студенты смогли определить колумбизмы и догадаться о их значении, исходя из контекста всего отрывка. Это свидетельствует о том, что студенты овладели навыком выделения в тексте культурно-маркированных лексических единиц и умением перевода с опорой на догадку по широкому лингвистическому контексту. Кроме того, студенты смогли определить переводческий приём, с помощью которого были переведены колумбизмы в книге Г.Г. Маркеса, что говорит о овладении студентами навыка определять приём для перевода языковых единиц.

На данный момент эксперимент ещё не завершён, продолжается и будет продолжен в рамках работы над кандидатской на базе РГПУ им. А.И. Герцена и МГЛУ.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

1. Основой методики обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных единиц был определён лингвокультурологический подход, заключающийся в овладении системой лингвокультурологических знаний, позволяющих формировать коммуникативные умения переводчика.

2. Были выделены следующие принципы, среди которых принцип культурной специфичности отобранных лексических единиц, принцип общеизвестности культурно-маркированной лексической единицы для всех носителей данного языкового варианта и культуры, принцип учёта географических, природных, исторических, социальных условий, верований, традиций и образа жизни колумбийского этноса и т.д.
3. Содержание обучения было представлено в виде совокупности предметного и процессуального компонентов. В процессуальный компонент входят определённые речевые умения и навыки, обеспечивающие адекватный перевод культурно-маркированных лексических единиц. Предметный компонент включает в себя прагматический и лингвистический компоненты. Прагматический компонент требует знаний основных сфер функционирования культурно-маркированных лексических единиц. Лингвистический компонент заключается в знании языкового и речевого учебных материалов и способах их перевода. Языковой материал настоящего исследования представлен в 200 общеупотребительных лексических единицах. Речевой материал составляют аутентичные публицистические, художественные и разговорные тексты.
4. Единицей отбора является лингвокультурема, выраженная словами, словосочетаниями и фразеологизмами. В качестве основных принципов отбора лексического материала были определены принцип культурной насыщенности, употребительности, коммуникативной ценности, аутентичности, функциональности, актуальности содержания предлагаемой к изучению информации.
5. Основными источниками учебного текстового материала явились колумбийские газеты, телепрограммы, сериалы, блоги, корпуса испанского языка. Учебный материал представлен в виде семи тематических кластеров, согласно основным сферам функционирования колумбийских лингвокультурем.

6. Был выделен ряд принципов, послуживший основой разработанного комплекса упражнений: принцип лингвокультурной направленности, принцип учёта других вариантов испанского языка, принцип ситуативности, принцип активизации мыслительной деятельности, принцип последовательности, принцип нарастания языковых и коммуникативных трудностей.
7. Упражнения разработанного комплекса были разделены на две группы: I – языковые, условно-речевые и подлинно-речевые упражнения, нацеленные на овладение лексическими умениями и навыками, II – условно-речевые и подлинно-речевые упражнения, нацеленные на овладение умениями и навыками перевода культурно-маркированных лексических единиц.
8. Предэкспериментальный этап показал, что студенты в недостаточной степени владеют умением подбора и использования переводческих приёмов; умением выделять и интерпретировать в тексте культурно-маркированные лексические единицы; умением анализировать лингвистический контекст, в котором употреблена культурно-маркированная лексическая единица; умением использования фоновых знаний для осуществления анализа экстралингвистического контекста; умением подобрать нейтральное соответствие культурно-маркированной лексической единице. Данные факты послужили основой проведения обучающего эксперимента.
9. Обучающий эксперимент показал, что студенты успешно овладели навыками выделения в тексте культурно-маркированных лексических единиц, определения и использования переводческого приёма для перевода языковых единиц, а также умениями отличать культурно-маркированные лексические единицы колумбийского национального варианта испанского языка от пиренейского стандарта и перевода с опорой на догадку по лингвистическому контексту.

10. Целью эксперимента является подтверждение или опровержение эффективности методики обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка. Эксперимент состоит из трёх этапов: предэкспериментального, экспериментального и постэкспериментального. На предэкспериментальном этапе были сформулированы условия обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц, рабочая гипотеза, цели и задачи эксперимента, перечислены методы, применяемые в ходе эксперимента. Также на предэкспериментальном этапе была осуществлена выборка лексических единиц и проведён предварительный эксперимент, который заключался в организации диагностического тестирования студентов 3 курса университетов МГЛУ, СПбГУ и РГПУ им. А.И. Герцена. По результатам предварительного эксперимента были сформулированы выводы. Диагностическое тестирование продемонстрировало необходимость обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка, а также позволило выделить ряд лексических групп наиболее трудных для перевода. К ним относятся лексические единицы колумбийского национального варианта испанского языка, отличающиеся от пиренейского стандарта по принципам межвариантной полисемии, омонимии и синонимии и фразеологизмы. Обучающий эксперимент будет продолжен в сентябре и октябре 2021 года на базе университета МГЛУ и РГПУ им. А.И. Герцена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем исследовании была разработана методика обучения студентов-лингвистов переводу культурно-маркированных лексических единиц колумбийского национального варианта испанского языка. Были рассмотрены страноведческие, культурологические, лингвистические и лингвокультурологические основы обучения в заданных условиях и предложена методика обучения студентов-лингвистов передаче культурно-маркированной информации.

С учётом необходимости подготовки специалистов, владеющих различными вариантами испанского языка, в настоящем исследовании предложена методика обучения переводу культурно-маркированной лексики колумбийского национального варианта. Особое внимание к обучению культурно-маркированной лексике обусловлено тем, что именно в лексическом составе в наибольшей степени проявляются особенности вариантов испанского языка.

В процессе обучающего эксперимента студенты овладели навыками выделения культурно-маркированных лексических единиц, определения и использования переводческих приёмов для их перевода и умениями отличать культурно-маркированные лексические единицы колумбийского национального варианта испанского языка от пиренейского стандарта и перевода с опорой на догадку по лингвистическому контексту.

Разработанный комплекс упражнений может быть использован в дальнейшем в курсе испанской лексикологии, лингвокультурологии, для обучения практическим аспектам испанского языка в вузах, а также для подготовки переводчиков.

БИБЛИОГРАФИЯ

Список использованной литературы

1. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. – Т.1: Лексическая семантика. – М.: Языки русской культуры, 1995.
2. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач// Общая методика обучения иностранному языку. - М.: Русский язык, 1991. - С. 99-110
3. Богуславская, О.Ю. Учёт базы знаний адресата в процессе номинации и референции// Диалоговое взаимодействие и представление знаний. Новосибирск, 1985.
4. Бухбиндер В. А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М., 1991. С. 92–99
5. Веденина Л. Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранные языки в школе. 1997. № 3. С. 72+76, 110.
6. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. [Текст]/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров – М.: Индрик, 2005. —1038 с.
7. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., «Русский язык», 1976.
8. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990.
9. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1972. – 616 с.
10. Виноградов В.С. Перевод. Романские языки: общие и лексические вопросы: учебное пособие. – 6-е изд. – М.: ИД КДУ, 2017. – 238 с.
11. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). — М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, — 224 с.

12. Виноградов, В.С. Перевод. Общие и лексические вопросы: учеб. пособие / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во КДУ, 2004. – 240 с.
13. Влахов, С.И. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 342 с.
14. Влахов, С.И., Флорин, С.П. Непереводимое в переводе. – Изд. 5-е. – М.: «Р.Валент», 2012. – 406 с.
15. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М., 1997.
16. Воробьёв, В.В. Лингвокультурология: Монография. – М.: РУДН, 2008. – 336с.
17. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф.дис. ...д-ра культурологии [Текст]/ Л.А. Городецкая – М., 2007. – 48 с.
18. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 2003. – 288 с.
19. Дмитрусенко И.Н. Принципы отбора лексических единиц для формирования рецептивной лексики в процессе самостоятельного чтения при модульной системе обучения [Текст] / И.Н. Дмитрусенко// Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». Том 7. №1. – 2015. – С. 69-74.
20. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "Филологическое образование"/ Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 351 с.
21. Елизарова, Г.В. Культурологическая лингвистика (Опыт исследования понятия в методических целях). – СПб.: Изд-во «Бельведер», 2000. – 140 с.
22. Ермакова, О.Н., Земская, Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского

диалога)// Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М., 1993.

23. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим, 2010. – С. 299.

24. Зиновьева, Е. И., Юрков, Е. Е. Лингвокультурология: теория и практика / Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юрков. - Санкт-Петербург: МИРС, 2009. - 291 с.

25. Кабакчи, В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. – 227 с.

26. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English <=> Russian. Серия: Изучаем иностранные языки. – СПб.: Издательство Союз, 2001. – 320 с.

27. Колесникова, И.Л., Долгина, О.И. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балт. информац. Центр БЛИЦ, 2001. – 224 с.

28. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Учебное пособие. - М.: ЧеРо, 1999. – 136 с.

29. Костомаров В.Г, Бурвикова Н.Д. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 3-6.

30. Костомаров, В.Г., Бурвикова, Н.Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. – СПб.: Златоуст, 2001.

31. Красных, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология [Текст]/ В.В.Красных – М.: Гнозис, 2002. –

32. Лapidус Б. А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений // ИЯШ. 2006. № 4. С. 112–122.

33. Лapidус, Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лapidус. – М.: Высш. шк., 1986. – 145 с.

34. Ляховицкий, М.В., Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]: учебник/ М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
35. Марковина, И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию: учеб.пособие. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010.
36. Маслова, В.А. Лингвокультурология. [Текст]/ В.А. Маслова – М.: Академия, 2001. – 208 с.
37. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе: Из опыта работы [Текст] / А.И. Домашнев, К.Г. Вазбуцкая, Н.Н. Зыкова и др. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с
38. Мисюнайте, О.-Л. М. Отбор грамматического минимума для начального этапа обучения в языковом вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.-Л. М. Мисюнайте. - М., 1981.
39. Панин, В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория// Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2004.
40. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. – М., 2006. – 236 с.
41. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» [Текст]/ Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 159 с.
42. Постовалова, В.И. Картина мира и жизнедеятельности человека// Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С.8-69
43. Прокахина, Д.А. Семиотические особенности системы междометий современного испанского языка: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.05 / Д.А. Прокахина. – Санкт-Петербург, 2012. – 260 с.

44. Прошина З.Г. Теория перевода (с английского на русский и с русского на английский язык) 2 изд, перераб. – Владивосток: ДВГУ, 2002. – 239 с.
45. Рахманов, И.В. Обучение устной речи на иностранном языке [Текст]/ И.В. Рахманов. – М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
46. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
47. Ромова, О.М. Понятие «реалия» в ряду других научных терминов в лингвистике [Текст]/ О.М. Ромова// Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика №2. – 2010. – 60-63 сс.
48. Сабитова, З.К. Лингвокультурология: учебник [Текст]/ З.К. Сабитова. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 528 с.
49. Садиков А.В. Испанский язык сквозь призму лексики. Проблемы испанской и испанско-русской лексикографии [Текст]/ А.В. Садиков. – М.: 2019. – 328 с.
50. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. - М.: Издательство МГУ, 1998. 260 с.
51. Соколянская Н. Н. О некоторых группах региональной лексики в «Описании земли Камчатки» С. П. Крашенинникова // Идеи, гипотезы, поиск. – Вып. 2. – Магадан: Изд-во Северн. междунар. ун-та, 1995. – С. 63–66.
52. Степанов, Г.В. К проблеме языкового варьирования [Текст] / Г. В. Степанов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 328с.
53. Степанов, Г.В. К проблеме языкового варьирования: испанский язык Испании и Америки. — М.: Наука, 1979.
54. Степанов, Г.В. О национальном языке в странах Латинской Америки // Вопросы формирования и развития национальных языков / Под ред. М.М. Гухман. — М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960.

55. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. [Текст]/ Ю.С. Степанов – М., 1997.
56. Сэпир, Э. Положение лингвистики как науки// В.А. Звегинцев. История языкознания XIX и XX веков в очерках и изречениях. – Ч. II. – М.: Просвещение, 1965. – С.231-254.
57. Тарнаева Л.П. Обучение студентов языковых вузов письменной речи в контексте диалога культур (английский язык как второй иностранный). Дисс...канд.пед. наук. – СПб., 2000. – 205 с.
58. Тарнаева, Л.П. Изучение языков и культур. Тенденции в методике преподавания иностранных языков [Текст]/ Л.П. Тарнаева// Актуальные вопросы методики преподавания английского языка: Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, Чувашгоспедуниверситет, 2006. – 158-163 сс.
59. Тарнаева, Л.П. Критерии и единицы отбора лингвистического материала для обучения переводчиков трансляции культурно-маркированной информации институционального делового дискурса [Текст]/ Л.П. Тарнаева // Вестник ПГЛУ. – 2010. №4 – 286-289 сс.
60. Тарнаева, Л.П. Культурная специфика языкового знака в лингводидактическом аспекте [Текст]/ Л.П. Тарнаева // Университет им. В.И. Вернадского. Том 1. – 2008. №3(13) – 64-70 сс.
61. Тарнаева, Л.П. Культурно-ориентированная парадигма в лингводидактике и проблемы подготовки переводчиков [Текст]/ Л.П. Тарнаева // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – 64-70 сс.
62. Тарнаева, Л.П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального

дискурса : дисс. ... д. пед. наук : 13.00.02 / Тарнаева Лариса Петровна. – СПб, 2011. – 545 с.

63. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: От мировидения к миропониманию // Славянское языкознание: докл. рос. делегации. М., 1993. С. 309.

64. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

65. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]/ С.Г. Тер-Минасова – М.: Издательство МГУ, 2004.

66. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб.пособие) [Текст]/ С.Г. Тер-Минасова – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

67. Томахин, Г.Д. Прагматический аспект лексического фона слова // Филологические науки. 1988. № 5.

68. Томахин, Г.Д. Реалии – американизмы/ Г.Д. Томахин// Пособие по страноведению: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1988. – 239 с.

69. Трубицина, О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст]/ О.И. Трубицина. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 384 с.

70. Фененко И. А. Язык реалий и реалии языка / под ред. А.А. Кретьова. Воронеж: ВГУ, 2001.

71. Филиппова, О.В. Языковые реалии как вербальное выражение специфических черт национальных культур [Текст]/ О.В. Филиппова// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, – 2009. №1(3). – 196-201 сс.

72. Фирсова, Н.М. Испанский язык и культура в испаноязычных странах [Текст] / Н. М. Фирсова. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 178с.

73. Фирсова, Н.М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки [Текст] / Н.М. Фирсова. – М.: АСТ, 2007. – 352 с.
74. Фирсова, Н.М. Современный испанский язык в Колумбии. Лексика [Текст] / Н. М. Фирсова.– М.: Изд-во УДН, 1984. – 86 с.
75. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: изд-во Мордов. Ун-та, 1993. – 124 с.
76. Хроленко А. Т. Лингвокультуроведение/ А.Т. Хроленко ; Регион. открытый социал. ин-т. - Курск : РОСИ, 2001. - 178 с.
77. Чеснокова, О.С. Испанский язык в Колумбии. Лингвокультурологическое исследование [Текст] / О.С. Чеснокова. – Саарбрюкен: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 116 с.
78. Чеснокова, О.С. Латиноамериканский предметный мир в семиотике романа Г. Гарсиа Маркеса «Memoria de mis putas tristes» [Текст] / О.С. Чеснокова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Теория языка. Семиотика, Семантика». М.: РУДН, 2010. №3. – С. 91-97.
79. Чеснокова, О.С. Этнические и региональные реалии Колумбии [Текст] / О.С. Чеснокова // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». №4. – 2013. – С. 77-84.
80. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: Учебное пособие. Изд. 6-е. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 272 с.
81. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» - 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
82. Шведова, Н.Ю. Результаты, полученные в работе над «Русским семантическим словарём»// Вопросы языкознания. – 1999. – №1. – С.3-16

83. Швейцер, А.Д., Никольский, Л.Б. Введение в социалингвистику [Текст] / А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский. – М.: Высшая школа, 1978. – 216 с.
84. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Издательство ИКАР, 2017. – 336 с.
85. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов [Текст]/ А.Н. Щукин. – М.: Издательство Икар, 2017. – 454 с.
86. Юлдашева, Л.В. Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды // Русский язык в школе. 1990. № 4. С. 41.
87. Beinhauer, W. El español colloquial. 3ª edición [Текст]/ W. Beinhauer. – Madrid: Gredos, 1985. – 556 с.
88. Bello, A. Gramática: gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Otra ed.: de la 3ª ed. de Obras completas. Tomo Cuarto [Текст]/ Andrés Bello – Caracas: La Casa de Bello, 1995. – 510 p.
89. Betancourt, R. Posición y doctrina [Текст] / Rómulo Betancourt – California: Editorial Cordillera, 1959. – 294 p.
90. Bravo-García, E. El español de América en la historia y en su contexto actual// Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana. Segunda edición [Текст]/ Eva Bravo-Garcia – Bloomington, Indiana, 2010. – 1-18 pp.
91. Espejo Olaya, M^a.B. Una lengua de prestigio. El español bogotano// Lenguas del Mundo. Por la Ruta de Babel. Edición núm.71 [Текст]/ María Bernarda Espejo Olaya – Bogotá, 2005. – 203-209 pp.
92. Flórez, L. Apuntes de español: pronunciación, ortografía, gramática, léxico, extranjerismos, el habla en la radio y la televisión,

enseñanza del idioma y de la gramática en Colombia [Текст] / L. Flórez. – Bogotá, 1977. – 229 p.

93. Flórez, L. Del español hablado en Colombia y su altas lingüístico [Текст] / Luis Flórez // THESAURUS. – Tomo XVIII. – Num.2. – 1963. – 356 p.

94. Flórez, L. Del español hablado en Colombia. Seis muestras de léxico [Текст] / L. Flórez. – Bogotá, 1975. – 198 p.

95. Flórez, L. Temas de castellano. Notas de divulgación [Текст] / Luis Flórez. – Bogotá, 1967. – 383 p.

96. Fontanella de Wienberg, M^a B. Gramática descriptiva de la lengua española / coord. por Violeta Demonte, Ignacio Bosque, Vol. 1, 1999 (Sintaxis básica de las clases de palabras) [Текст] / M^a Beatriz Fontanella de Wienberg – ISBN 84-239-7918-0. – P. 1399-1426.

97. Frago Gracia, J.A. Historia del español de América. Textos y contextos [Текст]/ Juan Antonio Frago Gracia. – Madrid: Gredos, 1999. – 350 p.

98. García Márquez, G. Doce cuentos peregrinos [Текст]/ Gabriel García Márquez. – Madrid: Literatura Random House, 2002. – 232 p.

99. García-Zapata, C. Hágale, marcador conversacional en el habla coloquial de Medellín// Lingüística núm. 69 [Текст]/ Carlos García-Zapata – Medellín, 2016. – 315-338 pp.

100. Lipski, J. M. El español de América [Текст] / John M. Lipski – Madrid: Ed. Cátedra, 1996. – 447 p.

101. Lozano Ramírez, M. El habla bogotana: bogotanismos ¿un legado a la usanza cachaca o bogotana?// Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 8 [Текст]/ Mariano Lozano Ramírez – Tunja, Colombia, 2006. – 37-42 pp.

102. Marimón Llorca, C. El español en América: de la conquista a la Época Colonial [Текст]/ Carmen Marimón Llorca. – Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006. – 16 p.

103. Mestre de Caro, P. Alternancia de pronombres en el habla de Bogotá// Enunciación Vol. 16, núm. 2 ISSN 0122-6339 [Текст]/ Pilar Mestre de Caro – Bogotá, Colombia, 2011. – 17-30 pp.
104. Montes Giraldo, J.J. Motivación y creación léxica en el español de Colombia [Текст] / José Joaquín Montes Giraldo – Bogotá: Publicaciones del instituto Caro y Cuervo. LXVII, 1983. – 179 p.
105. Montes Giraldo, J.J., Chumaceiro, I., Malaver, I. El Español de América. Cuadernos bibliográficos. Colombia. Venezuela [Текст]/ José Joaquín Montes Giraldo, Irma Chumaceiro, Irania Malaver – Madrid: Editorial Arco/ Libros, S.L., 1999. – 152 p.
106. Montes, J.J. El español hablado en Colombia// Historia y presente del español de América [Текст]/ José Joaquín Montes – Bogotá, 1992. – 519-542 pp.
107. Palmer, G.B. Toward a theory of cultural linguistics. Austin: University of Texas Press, 1996. – 348 p.
108. Patiño Rosselli, C. Apuntes de lingüística colombiana// Forma y Función 13 [Текст]/ Carlos Patiño Rosselli – Bogotá, 2000. – 67-84 pp.
109. Patiño Rosselli, C. Aspectos del lenguaje en Colombia// Cuadernos del CES, núm. 4 [Текст]/ Carlos Patiño Rosselli – Bogotá, 2004. – 16 p.
110. Pinilla Sánchez, J. Variaciones sobre la impericia [Текст]/ Johan Pinilla Sánchez – Bogotá, 2016. – 30 p.
111. Plazas Salamanca, A.M. Caracterización léxica sobre el habla de los jóvenes// Folios y humanidades y pedagogía [Текст]/ Adriana Margarita Plazas Salamanca – Bogotá, 2013. – 65-73 pp.
112. Ramírez Cruz, H. La inconcordancia de género y número en el contacto de lenguas// Forma y Función vol. 22, núm. 2 [Текст]/ Héctor Ramírez Cruz – Bogotá, 2009. – 165-195 pp.

113. Rimgaila, B., Rimgaila, M. T. C. La familia, el ciclo de vida y algunas observaciones sobre el habla bogotana// En Thesaurus. Tomo XXI [Текст]/ Bárbara y María Teresa Crist Rimgaila – Bogotá, 1966. – 101 p.
114. Rosenblat A. El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación. – Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación 1962, p. 52
115. Samper Palillo, J.A. Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades de España y América [Текст] / J. A. Samper Palillo. – Las Palmas de Gran Canaria, 1997. – 263-293 pp.
116. Stella Castañeda, L. El parlache: resultados de una investigación lexicográfica// Forma y Función 18 [Текст]/ Luz Stella Castañeda – Bogotá, 2005. – 74-101 pp.
117. Tobón Betancourt, J. Colombianismos [Текст]/ Julio Tobón Betancourt. – Medellín: Ediciones UNAULA y Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2013. – 386 p.
118. Tomaselli, D. Italiano y español: dos lenguas diferentes// Actas del VIII Congreso de Lingüística General. [Текст]/ D.Tomaselli – Madrid, 25-28 de junio de 2008. – 1913-1929 pp.
119. Uber, D.R. The dual function of Usted: forms of address in Bogotá, Colombia [Текст]/ D. R. Uber// Hispania. – 1997. – №68. – P. 388-392.
120. Velásquez Upegui, E.P. Entonación de mandatos y ruegos en cuatro dialectos colombianos// Lingüística y Literatura, ISSN-e 0120-5587, núm. 69 (Ejemplar dedicado a: Montes Giraldo) [Текст]/ Eva Patricia Velásquez Upegui – Medellín, 2016. – 31-49 pp.
121. Zamora Vicente, A. Dialectología española. [Текст] / A. Zamora Vicente// Editorial Gredos. – Nueva Revista de Filología Hispánica (NRFH) 14(3/4):341: Madrid, 1960. - 394 pp.

Список словарей

1. Азимов, Э.Г. Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). [Текст]/ Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., дополненное [Текст]/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

3. Словарь колумбизмов: [сайт]. URL: <https://linguanet.ru/sveden/education/spvo/>

4. Breve diccionario de colombianismos / Academia colombiana de la lengua. 4ª edición revisada. – Bogotá, 2012. –123 p.

5. Diccionario de americanismos (DA): [сайт]. URL: <http://lema.rae.es/damer/>

6. Diccionario de la lengua española (DRAE): [сайт]. URL: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

7. Diccionario del español de México (DEM): [сайт]. URL: <http://dem.colmex.mx/>

8. Diccionario panhispánico de dudas (DPD): [сайт]. URL: <http://lema.rae.es/dpd/>

Список интернет-источников

1. Большая российская энциклопедия – электронная версия: [сайт]. URL: <https://bigenc.ru/>

2. Институт Каро и Куэрво: [сайт]. URL: <http://www.caroycuervo.gov.co/>

3. Информационный портал Колумбии Pulzo: [сайт]. URL: <http://www.pulzo.com/>

4. Информационный портал Колумбии: [сайт]. URL: <http://www.colombia.com/>

5. Информационный сайт: [сайт]. URL: <https://es.slideshare.net/>

6. Испанская газета El País: [сайт]. URL: <https://elpais.com/>
7. Колумбийская газета El Colombiano: [сайт]. URL: <http://www.elcolombiano.com/>
8. Колумбийская газета El Espectador: [сайт]. URL: <http://www.elespectador.com/>
9. Колумбийская газета El Tiempo: [сайт]. URL: <http://www.eltiempo.com/>
10. Официальный сайт посольства РФ в Колумбии: [сайт]. URL: <https://colombia.mid.ru/kolumbia>
11. Свободная энциклопедия: [сайт]. URL: <https://es.wikipedia.org/>
12. Сеть Facebook: [сайт]. URL: <https://www.facebook.com/>
13. Сеть Инстаграм: [сайт]. URL: <https://www.instagram.com/>
14. Телеканал Колумбии, Caracol Televisión: [сайт]. URL: <http://www.caracoltv.com/>
15. Cuando se habla en spanish y no en español. Mónica Quintero Restrepo. 15.08. 2016. ELCOLOMBIANO.COM, TENDENCIAS): [сайт]. URL: <http://www.elcolombiano.com/tendencias/cuando-se-habla-en-spanish-y-no-en-espanol-FN4780986>
16. Google Books: [сайт]. URL: <https://books.google.ru/>
17. Pontificia Universidad Javeriana: [сайт]. URL: <http://www.javeriana.edu.co/>
18. YouTube: [сайт]. URL: <https://www.youtube.com/>

Список корпусов испанского языка

1. Corpus del Español (CdE): [сайт]. URL: <https://www.corpusdelespanol.org/>
2. Corpus de Referencia del Español Actual (CREA): [сайт]. URL: <http://corpus.rae.es/creanet.html>

3. Corpus Diacrónico del Español (CORDE): [сайт]. URL: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>
4. Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC): [сайт]. URL: <http://alec.caroycuervo.gov.co/>
5. Corpus Lingüísticos del Instituto Caro y Cuervo (CLICC): [сайт]. URL: <http://clicc.caroycuervo.gov.co/>

Список информантов

1. студент фил. фак-та, 26 лет, г. Богота
2. инженер с высшим образованием, 33 года, г. Богота
3. студент псих. фак-та, 22 года, г. Богота
4. частный преподаватель англ., 40 лет, г. Богота
5. преподаватель франц./ исп. в ун-те, 35 лет, г. Богота
6. выпускник худ.ф-та, 27 лет, г. Богота
7. служащий тел. компании со средним образованием, 24 года, г. Богота
8. хозяйка магазина с высшим образованием, 55 лет, г. Богота

Приложение 1

**Культурно-маркированные лексические единицы
колумбийского национального варианта испанского языка**

Общеупотребительная лексика и фразеология

1. ¿Entós qué, loco? – saludo con tono agresivo de desafío.
2. A los dijés – una jugada sucia.
3. Abrirse = largarse – покидать, уходить.
4. Achira (из кечуа) – вид канны, традиционное блюдо;
5. Ah carachas – interjección que significa una confirmación de sorpresa.
6. Ají (из таино) = chile – острый перец
7. Alcagüetiar – cohonestar, ser permisivo en exceso con algo. →
alcagüeta
8. Alto turmequé – se refiere a reuniones o eventos a los que asisten altas personalidades.
9. Amacizar – 1) abrazar de manera lujuriosa y con segundas intenciones; 2) bailar de manera muy apretada.
10. Amañado – se refiere a cuando una persona se adapta y se siente a gusto en un ambiente nuevo.
11. Amarrado – tacaño.
12. Amigazo – 1) término un tanto lumpenesco para referirse a alguien grato. 2) alias.
13. Арачахар (из науатль) – нежно обнимать.
14. Арасаха (из кечуа) – растение, растущее в холодных землях Перу, Колумбии, Эквадора, Венесуэлы.
15. Арепа (из языка кумангота) – кукурузный хлеб.
16. Arepizza. Engendro culinario que consiste en disfrazar una arepa de pizza añadiéndole ingredientes propios de este plato. El engendro supremo es la arepizza jagüayana, es decir, una arepa con piña y jamón encima.

17. Arrecho – 1) en la región de los Santanderes, cerca de la frontera con Venezuela, alguien ‘arrecho’ es alguien bravo, fuerte, furioso; 2) alguien que está excitado sexualmente.
18. Arruncharse – abrazarse
19. Arrunchis – un abrazo prolongado que por lo general llega a mayores.
20. Avión. Persona astuta, despierta, mentalmente ágil.
21. Bacano – 1) cuando algo está tremendo o muy bueno; 2) cuando alguien es muy amable, algo bueno y que cae bien.
22. Bailando amacizado – bailar muy juntos, pegados.
23. Barbichona. Señora con cara de muñeca Barbie y cuerpo de lechona, suele ser una chica gorda.
24. Berraco/a – una persona valiente o que ha enfrentado una situación muy difícil.
25. Billudo. Billete, dinero.
26. Bizcocho – 1) mujer bonita / hombre bien parecido; 2) la silla del inodoro.
27. Boleta = lámpara – una persona que es muy extravagante o fanfarrón.
28. Boliar. Repartir de manera indiscriminada.
29. Botar (echar, tirar, gastar) corriente – tener una discusión intelectual, pensar profundamente.
30. Buseta – el bus viejo.
31. Cacharrear – aprender sin educación especial.
32. Caer - es empezar a dar muestras del interés que se tiene sobre alguien.
33. Caer – se usa para decir que una persona aparece en un momento dado.
34. Caifás con el Villegas – expresión poco amable para pedirle a alguien que pague.

35. Calidoso – es una persona buena, buena honda o la que hace bien su trabajo.
36. Camellar. Trabajar, por lo general en exceso y a cambio de casi nada.
37. Саоба (из карибского) – вид дерева.
38. Carro – машина.
39. Cascar – golpear.
40. Casquiliviana = casquivana – que no le pone demasiado problema a una insinuación sexual.
41. Cayetano – una persona que calla por mucho rato, que se mantiene callada.
42. Celular = móvil.
43. Chaíto suerte – tipo de despedida (del ciao).
44. Changua (из муиска) – тип супа из лука (Bogotá): leche caliente con papas.
45. Charro – algo o alguien aburrido, un aguafiestas o de mal gusto.
46. Chévere – класно
47. Chibchombia – una característica folclórica de Colombia: la cultura chibcha y Colombia.
48. Chicanear – hacer alarde de algo.
49. Chicanero – una persona a la que le gusta exhibirse de lo que es o lo que tiene, aunque de una forma tal vez poco refinada.
50. Chicha (из араукского или чибча) – una bebida alcohólica del maíz fermentado, напиток из маиса,
51. Chichí = pipí – palabra usada, generalmente por niños, para decir que tienen que ir al lavabo (ir a orinar).
52. Chiflón – se le dice a una corriente de aire.
53. Chimbo – 1) algo de mala calidad o que no cumplió con las expectativas; 2) algo bagano.
54. Chino/ china (из кечуа) – una persona joven.

55. Chitiado. Torcido. Término propio de la metalmecánica que se utiliza en otros frentes.
56. Chiviado – algo de poco valor o falso.
57. Chocha = chochita = chimba – órgano femenino.
58. Chopinar – una empresa colombiana de fast food.
59. Chorear – robar.
60. Choro – un ladrón.
61. Chorro – 1) mucho; 2) una bebida alcohólica; 3) marca de alcohol colombiana.
62. Chorro – tomarse un trago de una bebida alcohólica o incluso la botella entera.
63. Chucha – человек, от которого воняет потом.
64. Chumbimba – disparos.
65. Chupar – ingerir bebidas alcohólicas de manera desenfrenada.
66. Chupar gladiolo – morir.
67. Chuspa – bolsa del supermercado.
68. Cicla = bicicleta.
69. Coca – 1) cocaína; 2) el recipiente en el que se empaca la comida para llevar.
70. Comer callado – no denunciar.
71. Comerse el cuento – creer algo (que generalmente es mentira).
72. Computador = ordenador.
73. Cosita seria = joyita seria – persona de cuidado, uno que tiene mal comportamiento.
74. Cuadrar – palabra que se usa para describir situaciones en las que se necesita planear una situación o pactar un trato.
75. Cuadrarse – hacerse pareja, novios.
76. Cuba (из муиска) – маленький ребенок.
77. Cuca – 1) = cuquita = coño; 2) un tipo de golpe en fútbol.

78. Cuchibarbi – se usa para referirse a una señora entrada en años que se resiste a aceptar el paso del tiempo y se somete a toda suerte de cirugías para parecer mucho más joven.
79. Culebra – una deuda.
80. Culebrón – un problema.
81. Culicagao – 1) un niño/a, 2) joven – inmaduro.
82. Cumbia – название танца
83. Dar papaya – dar oportunidad – propiciar una situación que puede ser potencialmente mala para si mismo.
84. Dar un yeyo – desmayarse.
85. Déjame masticarlo – déjame pensarlo.
86. Del putas – офигенно.
87. Desayunar alacrán – iniciar el día de mal genio.
88. Desparche – sin plan, sin oficio, sin nada que hacer.
89. Echar cantaleta – cuando una persona regaña o repite muchas veces el mismo tema o asunto y termina siendo molesto para la otra persona.
90. Echar los perros = estar cayendo – cortejar a alguien, decirle piropos.
91. Echarle mente – pensar mucho en algo para tomar decisión.
92. *Eh, Ave María* – una expresión muy común entre los paisas, los habitantes de Antioquia, y personas del eje cafetero, para denotar alegría, decepción o incluso sorpresa.
93. El putas – se dice cuando uno lo hace muy bien.
94. El sombrero vueltaio – el sombrero tradicional.
95. Embarrarla = cagarla = meter la pata – equivocarse terriblemente o hacer algo mal.
96. Embejucarse = emputarse = emberracarse – enfurecerse; estar absolutamente molesto frente a alguien o algo.
97. Encoñarse – establecer una relación amorosa cuyo eje central es el deseo y la pasión más que establecer un hogar duradero.

98. Engallar – adornar, decorar en exceso, por lo general con el ánimo de hacer ver algo más fino de lo que es (suele referirse a los carros, computadores y etc.).

99. Enmermelado – aquel que ha recibido mermelada del gobierno y se pone de su lado.

100. Escupir para arriba – hacer algo estúpido, hablar mal de algo que afecta directamente a quien lo hace.

101. Estar en la juega (jugada) = estar mosca = estar pendiente = estar pilas.

102. Estar enguayabado = tener guayabo – 1) tener resaca; 2) un sentimiento de tristeza o nostalgia por alguna situación.

103. Estar prendido/a – una persona cuando ha estado ingiriendo alcohol y se encuentra apenas en un estado ligero de ebriedad.

104. Fritanga – uno de los platos típicos de Colombia.

105. Guaca (из кечуа) – 1) урна с прахом человека; 2) contenedores de dinero de los narcos.

106. Guacal (из науатль) – 1) деревянная постройка, для хранения урожая, будка; 2) переносная конструкция для перевозки котов, собак и т.д.

107. Guache (из кечуа) – мужчина, который плохо обращается с женщиной.

108. Guarapo (из кечуа) – сок из сладкого тростника, parecido a aguarapela.

109. Guaricha (из языка куманато) – легкодоступная женщина.

110. Guaró = aguardiente.

111. Guiso = lobo/a – persona con mal gusto para vestirse o la decoración.

112. Habla más que una lora mojada – про человека, который очень много болтает.

113. Hacer un catorce – hacer un favor.

114. Hacer un cruce = hacer un favor.
115. Hostigante – hablando de los postres que pueden empalagar.
116. Intenso – cansón, insistente.
117. Ir de recocha o ser recochero – ir de fiesta.
118. Jartera – 1) cuando algo causa fastidio o molestia; 2) el aburrimiento o hastío.
119. Jincho/jincha – borracho.
120. juma (пьянка, исп. borrachera),
121. La ruana – el vestimiento tradicional.
122. Leguleyada – maniobra o recurso fraudulentos con apariencia de legalidad.
123. Líchigo – tacaño.
124. Limosnero – el que pide mucho.
125. Llaves – 1) ключи; 2) amigos.
126. Lucas – 1) dinero; 2) mil pesos.
127. Mamar gallo – 1) шутить, дурачиться; 2) no hacer nada.
128. Mamera – pereza o disgusto con algo.
129. Man = todos los hombres.
130. Masato (из карибского) – напиток из манса или риса,
131. Mecato = galguerías – dulces o paquetes que se consumen entre las comidas.
132. Mermelada – partida presupuestal que un gobernante distribuye entre los congresistas para que adelantaran inversiones en sus respectivas regiones y comprar voluntades políticas, según la Revista Semana.
133. Meter/ hacer mico (из карибского) – crear las leyes vacías.
134. Miti miti – пятьдесят на пятьдесят.
135. Mochila arhuasa – является популярной колумбийской ремесленной сумкой, изготовленной народом архуако в Сьерра-Неваде.
136. Mochilero – el que viaja por el país llevando solo una mochila.
137. Mono/a – una persona rubia.

138. Montar – допекать, доставать.
139. Morral = mochila.
140. ñame – ямс.
141. Ñapa – una porción extra o un obsequio.
142. Ollas – lugares donde se venden drogas.
143. Onces – una merienda que se toma entre el almuerzo y la comida o, en algunos lugares, entre el desayuno y el almuerzo.
144. Paila – 1) una sartén; 2) algo está mal, es feo, o hay mala suerte.
145. Palanca – tener influencia para acceder a algo – связи.
146. Panela – 1) un dulce típico colombiano; 2) una aguapanela con queso de onces – típico desayuno.
147. Panteón – кладбище.
148. Papa – картошка.
149. Papayera – banda de música popular que interpretan temas típicos de una región.
150. Parar bola – poner máxima atención – обращать внимание.
151. Parce = parcerero – amigo del alma, el que parece un hermano, porque en Colombia, los amigos también son parte de la familia. Así también saludan de manera amigable los colombianos.
152. Parche = grupo.
153. Pargos – парги (вид рыбы).
154. Pasar de agache – 1) colarse por debajo, 2) cumplir el mínimo necesario.
155. Patacón – plátano frito.
156. Pecueca – el mal olor proveniente de los pies de una persona.
157. Pedir casao – клянчить.
158. Pelao = chino – una persona joven.
159. Pola – cerveza personal.
160. Pola – cerveza.

161. Polvo – 1) пыль; 2) sexo; 3) una persona con la que hay interés por tener sexo.

162. Porogo quimbaaya – попоро - это устройство, используемое культурами коренных народов нынешней и доколумбийской Южной Америки для хранения небольшого количества извести, полученной из сожженных и измельченных морских раковин – un símbolo de Colombia.

163. Porro – 1)
cigarrillo liado, de marihuana, o dehachís mezclado con tabaco; 2)
música y canto originarios de la costa
norte de Colombia, con influencia de los ritmos africanos.

164. Propio – el personaje indicado en un determinado oficio.

165. Querido – una persona simpática y amable.

166. Recocha = guachafita – diversión desordenada y ruidosa.

167. Regalar – давать;

168. Rumbear – salir de fiesta a divertirse.

169. Rusa – lugar donde trabajan los obreros de construcción.

170. Ruso – los obreros de construcción.

171. Sacar la piedra – сильно разозлить кого-то.

172. Salar – tener o dar mala suerte – сглазить.

173. Sapo/a – una persona que no puede mantener un secreto o que al ver una situación irregular acude sin más ante una autoridad para informarlo – ябеда.

174. Ser feo como el hambre – быть очень некрасивым.

175. Ser maluco/a – no generar un buen sentimiento o causar una mala sensación.

176. Sumercé – expresión para referirse a una persona en lugar de decir Usted o tú.

177. Tarabocas – mascarillas.

178. Tener plata = tener dinero.

179. Tener un filo = tener hambre

180. Tinto– café solo – черный кофе.
181. Tirar – tener sexo.
182. Tirar/ echar candela – disparar los juegos artificiales.
183. Tombos – los policías de bajo rango.
184. Toque – un concierto dado por una banda pequeña generalmente en locaciones a su vez pequeñas.
185. Traga – una persona que hace suspirar de amor a otro – my crash.
186. Trancón – atasco.
187. Vaca (hacer una vaca) – recolectar dinero para un fin determinado.
188. Vaina – una cosa cualquiera.
189. Valer huevo = valer hambre – no importar
190. Vieja = todas las mujeres.

Персоналии

Политические деятели:

1. Iván Duque Márquez – актуальный президент Колумбии.
2. Alvaro Uribe Velez – яркий политический деятель Колумбии.
3. Claudia Nayibe López Hernández – мер столицы Колумбии, Боготы.
4. Juan Manuel Santos Calderón – бывший президент Колумбии.

Исторические персоналии:

1. Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar – один из наиболее известных и влиятельных руководителей войны за независимость от Испании. Основатель и первый президент государства Великая Колумбия.

2. Francisco José de Paula Santander y Omaña (1792-1840) – военный и политический деятель, прославившийся в войне за независимость, национальный герой Колумбии.

3. Antonio Amador José de Nariño Bernardo del Casal (1765-1823) – колумбийский революционер, политический деятель.

Артисты (певцы, танцоры и т.д.):

1. Shakira – современная колумбийская певица.

2. JBalvin – современный колумбийский певец.

3. Maluma – современный колумбийский певец.

4. Juanes – современный колумбийский певец.

5. Carlos Vives – современный колумбийский певец.

6. Chobquibtown – колумбийская музыкальная группа региона Чосо.

7. Sofía Vergara – колумбийская фотомоделль, актриса.

Художники и писатели:

1. Fernando Botero – колумбийский художник, известный во всём мире. Его произведения представлены на улицах Барселоны, в Эрмитаже.

2. Gabriel García Márquez – колумбийский писатель, публицист.

Приложение 2

Процент правильных ответов по университетам.

Университет	РГПУ	СПбГУ	МГЛУ
ЗАДАНИЕ 1			
1	100%	100%	50%
2	50%	100%	50%
3	100%	100%	75%
4	75%	67%	100%
5	100%	33%	50%
6	75%	100%	75%
7	75%	100%	75%
8	100%	100%	75%
9	75%	0%	50%
ЗАДАНИЕ 2			
1	0%	100%	25%
2	100%	100%	75%
3	0%	полностью: 33% частично: 33%	0%
4	полностью: 25% частично: 75%	полностью: 33% частично: 33%	частично: 100%
5	75%	67%	100%
6	0%	0%	0%
ЗАДАНИЕ 3			
1	0%	0%	0%
2	25%	67%	100%
3	полностью: 25% частично: 25%	полностью: 33% частично: 33%	25%
4	полностью: 25% частично: 50%	частично: 33%	частично: 25%

5	0%	0%	0%
6	50%	33%	0%
Всего:	55%	40%	49%