

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА



ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

Санкт-Петербург  
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена  
2020

УДК 811.1  
ББК 81.431  
Г41

*Печатается по решению ученого совета Института  
иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена*

*Ответственный редактор:* д-р филол. наук, проф. **Т. И. Воронцова**

*Технический редактор:* канд. филол. наук, доц. **Е. А. Жеребина**

*Рецензенты:* д-р филол. наук, проф. **И. Б. Руберт** (Санкт-Петербургский государственный экономический университет); д-р филол. наук, проф. **Е. Г. Хомякова** (Санкт-Петербургский государственный университет)

*Редакционная коллегия:* д-р филол. наук, проф. **Т. Г. Аркадьева**; д-р пед. наук, проф. **Ю. В. Ерёмин**; д-р филол. наук, проф. **Н. Ю. Зайцева**; д-р филол. наук, проф. **И. А. Караголова**; д-р филол. наук, проф. **В. Ю. Клейменова**; д-р филол. наук, проф. **О. Н. Морозова**; д-р филол. наук, доц. **З. М. Чемодурова**; д-р филол. наук, проф. **И. А. Щирова**; канд. филол. наук, доц. **А. З. Атлас**; канд. пед. наук, доц. **А. Ден**; канд. филол. наук, доц. **Н. Б. Ершова**; канд. филол. наук, доц. **Е. А. Жеребина**; канд. пед. наук, доц. **С. В. Колядко**; канд. филол. наук, доц. **О. Ю. Кустова**; канд. пед. наук, доц. **М. С. Перевёрткина**; канд. пед. наук, доц. **И. Ф. Савельева**; канд. филол. наук, доц. **Ю. В. Сергаева**; канд. пед. наук, доц. **О. И. Трубицина**; канд. филол. наук, доц. **Н. В. Урсул**; канд. филол. наук, доц. **Н. С. Федотова**; канд. филол. наук, доц. **Т. В. Юдина**; канд. пед. наук, доц. **Т. В. Якунина**

Г41 **Герценовские чтения. Иностранные языки:** сборник научных трудов / под ред. Т. И. Воронцовой. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. — 652 с.

ISBN 978-5-8064-2913-2

В сборнике научных трудов освещается широкий спектр вопросов, находящихся в центре внимания современной филологии и лингводидактики. Результаты исследований представлены в разделах: текст и дискурс в парадигме современного гуманитарного знания; когнитивно-прагматические аспекты языка и речи; когнитивная лексическая семантика; теория, практика и дидактика перевода; актуальные вопросы межкультурного общения; лингвистические аспекты индивидуальной и социальной речевой деятельности; герменевтические проблемы художественного текста; новые понятия и новые методы исследования истории и грамматики иностранных языков; лингвокультурология и фразеология как отражение менталитета народа; вопросы изучения и преподавания восточных языков; инновационные технологии в теории и практике обучения иностранным языкам в средней и высшей школе; проблемы филологии и современных технологий в преподавании иностранного языка. Материалы сборника могут представлять интерес для научных сотрудников, преподавателей иностранных языков, русского языка как иностранного, студентов, магистрантов, аспирантов.

УДК 811.1  
ББК 81.431

ISBN 978-5-8064-2913-2

© Коллектив авторов, 2020  
© С. В. Лебединский, оформление обложки, 2020  
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2020

HERZEN STATE PEDAGOGICAL  
UNIVERSITY OF RUSSIA



HERZEN'S READINGS  
FOREIGN LANGUAGES

Saint Petersburg  
Herzen University Publishing House  
2020

*Managing Editor:* Doctor in Philology, Professor **T. I. Vorontsova**

*Technical editor:* PhD in Philology, Associate Professor **E. A. Zhrebina**

*Reviewers:* Doctor of Philology, Professor **I. B. Rubert** (Saint-Petersburg State University of Economics); Doctor of Philology, Professor **E. G. Khomyakova** (Saint-Petersburg State University)

*Editorial board:* Doctor of Philology, Professor **T. G. Arkad'eva**; Doctor of Pedagogy, Professor **Yu. V. Eremin**; Doctor of Philology, Professor **N. Yu. Zaytseva**; Doctor of Philology, Professor **I. A. Kargapolova**; Doctor of Philology, Professor **V. Yu. Kleymenova**; Doctor of Philology, Professor **O. N. Morozova**; Doctor of Philology, Associate Professor **Z. M. Chemodurova**; Doctor of Philology, Professor **I. A. Schirova**; PhD in Philology, Associate Professor **A. Z. Atlas**; PhD in Pedagogy, Associate Professor **A. Den**; PhD in Philology, Associate Professor **N. B. Ershova**; PhD in Philology, Associate Professor **E. A. Zhrebina**; PhD in Pedagogy, Associate Professor **S. V. Kolyadko**; PhD in Philology, Associate Professor **O. Yu. Kustova**; PhD in Pedagogy, Associate Professor **M. S. Perevertkina**; PhD in Pedagogy, Associate Professor **I. F. Savel'eva**; PhD in Philology, Associate Professor **Yu. V. Sergaeva**; PhD in Pedagogy, Associate Professor **O. I. Trubitsina**; PhD in Philology, Associate Professor **N. V. Ursul**; PhD in Philology, Associate Professor **N. S. Fedotova**; PhD in Philology, Associate Professor **T. V. Yudina**; PhD in Pedagogy, Associate Professor **T. V. Iakunina**

**Herzen's Readings: Foreign Languages:** Collection of academic papers / Ed. by T. I. Vorontsova. — SPb.: Herzen University Publishing House, 2020. — 652 p.

The collection of academic papers embraces a wide range of issues which are focused at modern philology and linguodidactics. The research results are presented in the following fields: text and discourse in the paradigm of contemporary human science; cognitive and pragmatic aspects of language and speech; cognitive approach to lexical semantics; theory, practice and didactics in translation/interpreting; relevant issues of cross-cultural communication theory; linguistic and stylistic aspects of individual and social languaging; hermeneutical aspects of literary text analysis; new concepts and new methods in studying the history and grammar of foreign languages; linguoculturology and phraseology as a nation's mentality reflection; studying and teaching oriental languages issues; innovative technologies in the theory and practice of teaching foreign languages in secondary and higher schools; philology and advanced technologies issues in teaching a foreign language. The papers presented in the collection may be relevant to researchers, foreign language teachers, instructors of Russian language to foreign students, undergraduates and graduate students.

*Посвящается ученым-герценовцам,  
внесшим неоценимый вклад в дело победы  
в Великой Отечественной войне*

*Dedicated to the Herzen University academicians  
who made an invaluable contribution  
to the victory in the Great Patriotic War*

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Журавицки М.</i> Использование китайского мобильного приложения для обмена сообщениями WeChat немцами, постоянно проживающими в Китае . . . . .	28
<i>Еленевская М.</i> Лингвистический ландшафт в социолингвистике и педагогике . . .	33
<i>Глейзер О.</i> В лабиринте оригинала — о проблематике литературного перевода автобиографических текстов на примере перевода с русского на немецкий язык автобиографической прозы Е. Б. Белодубровского «Тринадцать петербургских пальто» . . . . .	37

## ТЕКСТ И ДИСКУРС

### В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

<i>Андреева В. А.</i> Персуазивный потенциал нарратива . . . . .	47
<i>Богуславская И. В.</i> К вопросу об использовании анализа темпоральной структуры для типологизации научных текстов (на материале немецкоязычных текстов по археологии) . . . . .	50
<i>Воронцова Т. И.</i> К вопросу о структуре художественного дискурса . . . . .	53
<i>Гальчук Д. С.</i> Мультиmodalность в дискурсе реагирования в сети Интернет . . .	55
<i>Гришанова В. А.</i> Нарративная стратегия в художественном и политическом дискурсах . . . . .	57
<i>Гузь М. Н., Пигина Н. В.</i> Вербальный и визуальный компонент как отражение позиции «свой — чужой» в политической рекламе . . . . .	60
<i>Зенкевич С. М.</i> Анализ просодических компонентов в авторских ремарках (на материале романа Э. Гаскелл «Жены и дочери») . . . . .	63
<i>Ильин М. И.</i> Дискурс несогласия в рамках американской политической коммуникации в Twitter и Facebook . . . . .	66
<i>Качоровская А. Е.</i> К вопросу о жанровой специфике австрийской криминальной литературы в массмедийном дискурсе (на материале рассказа Лизы Лерхер «Автогол» (2011)) . . . . .	68
<i>Кенжигожина К. С., Дуйсекова К. К.</i> Конверсационный анализ английской разговорной речи (на материале диалога дружеского взаимодействия) . . . . .	71
<i>Коллерова М. В.</i> Особенности начала эмоционального состояния и перехода из одного состояния в другое в рассказах С. Кинга . . . . .	74

<i>Комлева Е. В.</i> Языковая реализация социокультурного взаимодействия адресанта и адресата в тексте автобиографии (на материале современного немецкого языка) .....	76
<i>Кравченко Т. Ю.</i> Политический дискурс как разновидность институционального дискурса .....	79
<i>Кузьменко А. Н.</i> К вопросу о жанровой специфике компьютерной игры .....	82
<i>Локонова А. Е.</i> Роль контраста в организации политического текста .....	85
<i>Мансурова М. А.</i> О понятии и некоторых особенностях синкретизма текстов научной фантастики и литературной критики .....	88
<i>Минева А. В.</i> Языковые средства формирования эмоционально-смысловой доминанты «одиночество» в психологических рассказах С. Хилл .....	90
<i>Мовчан М. К.</i> Альтернативность в историко-биографических текстах эпохи разделённой Германии .....	93
<i>Небеснюк У. А.</i> Прототипические черты этнокультурного немецкого текста «Календарная история» (нем. «Kalendergeschichte») .....	96
<i>Николаева Н. В.</i> Жанровые особенности американской исповедальной лирики (на материале поэтического творчества Сильвии Плат) .....	99
<i>Никонова Е. А.</i> Жанровая специфика политического эссе (на примере англоязычного политического дискурса) .....	101
<i>Плотницкий Ю. Е.</i> Структурно-семантические характеристики музыкальных видео, содержащих хореографический компонент .....	103
<i>Силина А. В.</i> Реализация авторских ценностных ориентаций в рассказах Дж. К. Оутс (на материале рассказа „Accomplished Desires“) .....	106
<i>Синельникова В. Н.</i> Интертекстуальные включения в современном англоязычном путеводителе .....	110
<i>Смирнова Т. Ю.</i> Прагматическое значение versus дискурсивное значение грамматической единицы .....	113
<i>Строкан Е. В.</i> Сравнение как средство репрезентации оценки в медиатексте .....	116
<i>Тананыхина А. О.</i> Полидискурсивность современного англоязычного сказочного текста .....	119
<i>Токарева К. Д.</i> О природе и функциях автокоммуникации в мемуарном тексте .....	122
<i>Фатьянова И. В.</i> Национально-маркированные концепты в англоязычном политическом дискурсе XX–XXI вв. ....	125
<i>Филатова А. Г.</i> Персуазивные функции лингвокреативных средств в текстах немецкого политического плаката .....	128
<i>Цуциева М. Г.</i> «Politik» как базовый концепт языковой личности политика .....	131
<i>Шугуров И. Е.</i> Функции экфрасиса в романе Д. Тартт «Щегол» .....	133
<i>Щерба О. Ю.</i> Текст или дискурс? Приоритет в обучении иностранному языку .....	136
<i>Яловенко М. А.</i> Изображая... себя: к вопросу о самопрезентации в эстетике постмодернизма .....	139
<i>Янковская А. Н.</i> Эвфемизация в американском военном дискурсе (на материале газет Guardian и Military Times 2019) .....	142

## КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ

<i>Гудкова К. В.</i> Особенности убеждения в дискурсе постистины . . . . .	146
<i>Гурочкина А. Г.</i> Роль аффорданса и фасцинации в интерпретации языкового значения . . . . .	149
<i>Дегтярева Е. Г.</i> Прагматические факторы употребления пассивных конструкций в текстах СМИ ( на примере материалов ВВС) . . . . .	151
<i>Емельянова О. В.</i> Лингвистическая репрезентация потребности в групповой идентичности и эффекта подражания в английском языке . . . . .	154
<i>Кирееenkova Е. Е.</i> К вопросу о становлении терминосистемы области кохлеарной имплантации . . . . .	157
<i>Кириченко М. А.</i> Особенность однородных речевых актов . . . . .	160
<i>Кишко С. Н., Стрельцова В. А.</i> Сказать «нет» по-английски . . . . .	163
<i>Кобринa О. А.</i> К вопросу о синтаксическом статусе абсолютных конструкций . . . . .	166
<i>Макурова Д. А.</i> К вопросу о дезинформации в массмедийной коммуникации . . . . .	169
<i>Мальцева Н. Б., Соколова Н. С.</i> 'X is interested'. Косвенные речевые акты, выражающие интерес . . . . .	170
<i>Михайлова Е. Н., Яковлева Е. В.</i> Фактор адресата в испанско-французских разговорниках Сезара Удэна (1560?–1625) . . . . .	173
<i>Мозгачева Е. А.</i> Художественная концептосфера волшебного мира Дж. К. Роулинг в серии романов «Гарри Поттер» . . . . .	176
<i>Основина А. В.</i> Эмоциональные и экспрессивные аспекты функционирования конструкций сослагательного наклонения в рассказах О. Генри . . . . .	180
<i>Панкратова С. А.</i> К вопросу о когнитивно-прагматическом потенциале технической образности . . . . .	183
<i>Петрова С. А.</i> Синестетические коллокации в искусствоведческих комментариях . . . . .	185
<i>Радюшкина А. А.</i> Образ победителя и побежденного в политическом дискурсе М. Тэтчер (на материале выступления по итогам Фолклендской войны) . . . . .	187
<i>Салье Т. Е.</i> Источники и функционирование аллюзивных пейоративных номинаций . . . . .	190
<i>Сафьянова И. В.</i> Vrexit: языковая репрезентация в медиадискурсе . . . . .	193
<i>Спиридонова В. А.</i> К вопросу о когнитивно-прагматических особенностях процесса порождения текста интернет-комментария . . . . .	196
<i>Таланина А. А.</i> Экспликация связности лекций в составе лекционного курса . . . . .	199
<i>Хрисонопуло Е. Ю.</i> Номинация экспериенциальной схемы и событийного фрейма при описании бытийной ситуации в англоязычном политическом дискурсе . . . . .	202

## КОГНИТИВНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА

<i>Абильдинова Ж. Б.</i> Сопоставительный анализ социобиологического концепта «ребенок\бала\child» в русском, казахском и английском языках по данным ассоциативного эксперимента . . . . .	206
---	-----



<i>Оспанова Ж. Т.</i> Идиоэтнические особенности ориентационных метафор . . . . .	210
<i>Саруханиян Н. И.</i> Рэп-жанр как источник неологизмов современного английского языка . . . . .	213
<i>Сидоров А. В.</i> К вопросу о категориальном значении проприальных псевдонимов англоязычных авторов . . . . .	216
<i>Сысоева Е. С., Питарева О. В.</i> Особенности терминологической эпонимизации в научно-техническом дискурсе . . . . .	218
<i>Токарева О. В.</i> Семантическая деривация в английском языке посредством метафорического переноса из концептосферы «человек» . . . . .	221
<i>Федорюк А. В., Терехова М. А.</i> Экологические термины в когнитивном аспекте . . . . .	223

## ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА

<i>Алексейцева Т. А.</i> К вопросу об обучении взаимодействию с различными участниками переводческого процесса при последовательном переводе . . . . .	226
<i>Анфиногенова А. И.</i> Русская лексема «гнев», её дериваты и её английские переводческие трансформации . . . . .	229
<i>Ачкасов А. В.</i> Лингвистические аспекты поисковой оптимизации . . . . .	232
<i>Балабан А. И., Кондратьева Е. А., Мазняк М. М.</i> Трудности перевода неологизмов Валери Рузо: синтаксис и семантика . . . . .	237
<i>Бондарева Н. А.</i> Проблемы контрастивного анализа . . . . .	240
<i>Воробьева Е. В.</i> Алгоритм определения границ прагматической адаптации в литературном переводе . . . . .	243
<i>Вьюнова Е. К., Петрова Е. С.</i> Социально-сопроводительный перевод: теория и дидактика . . . . .	246
<i>Денисова Н. В.</i> К вопросу о постредактировании авторизованного перевода . . . . .	247
<i>Дьячков Д. А.</i> Способы адаптации англоязычных кросс-медийных проектов на русский язык (на материале серии комиксов и художественного фильма «Хранители») . . . . .	250
<i>Елизарова Л. В., Кустова О. Ю.</i> Дидактические аспекты переводческого анализа . . . . .	253
<i>Кубачева К. И., Петухова П. А.</i> Развитие переводческой компетенции у студентов медицинских вузов посредством текстов медицинской направленности . . . . .	256
<i>Лекомцева И. А., Абдульманова А. Х.</i> Нарушение лексической сочетаемости при переводе . . . . .	258
<i>Лекомцева И. А.</i> Переводческие ошибки: языковой аспект . . . . .	260
<i>Малаховская М. Л.</i> О принципах употребления в переводе англицизмов-неологизмов . . . . .	261
<i>Наговицына И. А.</i> Алгоритм подготовки к заказу на устный перевод: что важно знать студенту . . . . .	264
<i>Прийма Т. И.</i> К вопросу о синтаксических заимствованиях методом калькирования . . . . .	267

<i>Радыгина Т. В.</i> Глоссарий устного переводчика: методический аспект . . . . .	270
<i>Сигарева Н. В.</i> Передача категории некатегоричности при переводе научных текстов . . . . .	273
<i>Ткачева А. Н.</i> Приемы передачи имен собственных при переводе французских киноназваний . . . . .	276
<i>Хрущева О. А.</i> Использование краудсорсинг-проектов в практике обучения переводу . . . . .	279
<i>Чистов В. А.</i> Вариативность английских переводов русских диалогических высказываний в прагматическом аспекте . . . . .	281
<i>Юдина Т. В.</i> Категориально-текстовый подход в переводоведении . . . . .	284

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

<i>Антонова А. М.</i> Заимствование в англоязычных исторических ксенонимах русской культуры . . . . .	287
<i>Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Федотова Н. С., Шарри Т. Г.</i> Методические рекомендации преподавателям РКИ по ведению научного диалога со студентом-иностранцем . . . . .	291
<i>Бүрина Е. В., Дунаева Л. А.</i> Специфика межкультурной коммуникации в процессе овладения иностранным языком в российских вузах . . . . .	294
<i>Володина О. В.</i> Целевой компонент модели развития интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами иноязычного образования . . . . .	301
<i>Деревянченко Е. А.</i> К вопросу о структуре и характеристиках межкультурной компетенции . . . . .	304
<i>Казыдуб Н. Н.</i> Стратегии управления культурными и языковыми различиями в поликодовой коммуникативной среде . . . . .	307
<i>Кокошкина С. А., Симонато Е. И.</i> Особенности херитажного французского языка швейцарских эмигрантов в Причерноморье . . . . .	310
<i>Кубанев Н. А., Набилкина Л. Н.</i> Истоки формирования американской культуры: от «плавильного котла» до «блюда с салатом» . . . . .	313
<i>Самарина М. С.</i> Итальянская диаспора Крыма: задачи возрождения и развития . . . . .	317
<i>Соколова Н. Ю.</i> Русская литература как средство самоидентичности английской языковой личности . . . . .	320
<i>Якушкина К. В.</i> К вопросу о роли фактора политкорректности при формировании международного имиджа страны в СМИ Ибероамерики (на примере ЧМ-2018) . . . . .	323

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Атлас А. З.</i> Вторичный текст: традиционные женские персонажи в феминистских сказках . . . . .	326
<i>Гладкова О. Х.</i> Репрезентация пространства в путевых заметках . . . . .	327
<i>Гончарова Е. А.</i> Телеологический подход к интерпретации стиля текста . . . . .	330
<i>Елькина Д. С.</i> Репрезентация темпорального правдоподобия анималистической сказки . . . . .	333
<i>Ивлиева Е. А.</i> Этапы формирования испанской компьютерной терминологии . . . . .	336
<i>Макарьева А. П.</i> О некоторых константах в речах французского президента . . . . .	339
<i>Никитина Е. Я., Соловьева М. В.</i> Своеобразие употребления петраркистских одночленных метафор и других видов непрямого номинации в любовных сонетах Жана де Спонда . . . . .	341
<i>Тарамжина Л. В., Василькова И. Г.</i> Некоторые особенности текстов научной тематики на английском языке . . . . .	344
<i>Урусова Н. А.</i> Механизмы выдвигания образа Петербурга в постмодернистском биографическом романе Дж. Кутзее . . . . .	347
<i>Чемодурова З. М.</i> Игровые аспекты персонажной номинации в постмодернистских художественных текстах . . . . .	350
<i>Чукиш В. А.</i> Функции диалектизмов в газетном дискурсе (на материале электронных версий австрийских газет) . . . . .	353
<i>Щирова И. А., Сергеева Ю. В.</i> О современных подходах к стилистике . . . . .	356

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Ворончихина И. А.</i> Детский детектив: становление жанра и основные характеристики . . . . .	359
<i>Зонина Н. В.</i> «Маска» в поэтике английской драмы XVII века . . . . .	361
<i>Иванова Н. В.</i> Оценка исторического события через способы его именования в художественном тексте: Гражданская война в Испании в автобиографическом романе Мануэля Риваса «Las Voces Bajas» . . . . .	365
<i>Левина А. О.</i> Функции интертекстуальных включений в рассказах Э. Монро . . . . .	368
<i>Муцинина Л. Н.</i> Композиты в комедиях Плавта . . . . .	371
<i>Романова О. В.</i> Лексические средства выражения категории хронотопа в романе Э. Резерфорда 'London' . . . . .	373
<i>Щербак Н. Ф.</i> Феминизм в британской литературе: современные английские писательницы, традиции и инновации . . . . .	376

НОВЫЕ ПОНЯТИЯ И НОВЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ  
И ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Галушко Т. Г.</i> К вопросу о конструктивизме в лингвистике . . . . .	379
<i>Ефремова Д. А., Мухин С. В.</i> Конвергенция лингвостилистических средств в эле- гиях экстерской книги . . . . .	382
<i>Зубкова М. Н.</i> Соотношение выделительного сочетания <i>c'est...que/qui</i> и вопро- сительного оборота <i>est-ce que</i> во французском языке (диахронный анализ) . . . . .	385
<i>Третьякова В. В.</i> Изучение вопросительных предложений французского языка . . . . .	390
<i>Хуторецкая О. А., Чистякова С. Е.</i> Об употреблении видо-временных форм глаголов во французских сложных предложениях с континуативным при- даточным . . . . .	393

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЯ  
КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА

<i>Внук Т. В.</i> «Показательные» кинемы во фразеологическом фонде немецкого языка . . . . .	396
<i>Войку О. К.</i> Русские фразеологизмы в СМИ Латинской Америки . . . . .	399
<i>Воложанина Т. С., Талашова Н. Г.</i> Концепт <i>success/успех</i> в популярно-деловом дискурсе . . . . .	401
<i>Дракулнич-Прийма Д.</i> Сербские пословицы семантической группы <i>глад (голод)</i> . . . . .	404
<i>Каминская Л. Н.</i> О некоторых зооморфных метафорах в албанском языке как способе характеристики человека . . . . .	407
<i>Копчук Л. Б.</i> Слова как знаки эпохи (на примере эволюции немецкой лексемы « <i>Szene</i> ») . . . . .	410
<i>Коханова А. В.</i> Сравнительный анализ русских и английских фразеологизмов в лексико-семантическом поле «драгоценные металлы» . . . . .	413
<i>Кривоногова М. М.</i> Особенности фразеологии французского языка Луизианы . . . . .	416
<i>Мансур М. Х. С.</i> Прагматика фразеологических эвфемизмов в русской и араб- ской лингвокультурах . . . . .	419
<i>Немцева К. И.</i> Концептуализация темы жизни и смерти через обрядовость в исп- панской фразеологии . . . . .	422
<i>Оливарс Нахера Д. Г.</i> Идиоматические выражения о человеке в русском и испан- ском языках . . . . .	425
<i>Пушкина А. В.</i> Сопоставительный анализ вербализации понятия «друг» в рус- ском и французском языках . . . . .	428
<i>Романова Е. А.</i> Публицистический текст как материал исследования этнокуль- турной составляющей немецкого языка . . . . .	431
<i>Трецёва Н. В.</i> Некоторые особенности национальных вариантов французского языка . . . . .	433

## ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Белявская Н. А.</i> Интерактивный сервис Quizlet как способ повышения учебной мотивации студентов в изучении китайского языка в языковом вузе . . . . .	436
<i>Ден А.</i> Комплекс упражнений для развития умений чтения как способа совершенствования учебно-познавательной компетенции у обучающихся старших курсов (на материале корейского языка) . . . . .	438
<i>Дондоков Д. Д.</i> К вопросу о взаимоотношении понятий «дискурс», «языковая картина мира», «языковая личность» . . . . .	441
<i>Дудченко Г. Б.</i> Графический разряд как новое понятие китайской иероглифики . . . . .	444
<i>Иоффе Т. В.</i> К вопросу об интеграции предметных областей в процессе преподавания китайской литературы в языковом вузе . . . . .	447
<i>Кикнадзе Д.</i> Проблемы функционирования и восприятия литературы на классическом японском языке <i>бунго</i> в современной Японии . . . . .	450
<i>Константинова Е. А.</i> Учебное пособие «Китайский язык. HSK 2» для студентов неязыковых специальностей . . . . .	453
<i>Лян Цуйчжень</i> Актуальность и проблема в устном переводе с китайского на русский язык . . . . .	456
<i>Пономарева А. К.</i> О необходимости разработки вводного курса по китайскому языку для учащихся начальной школы . . . . .	458
<i>Репнякова Н. Н., Решетнёва У. Н.</i> К вопросу о терминологической синонимии при изучении категории эвиденциальности китайского языка . . . . .	461
<i>Сайферт И. В.</i> Мнемотехнические приёмы в изучении японской письменности . . . . .	464
<i>Спис М. А.</i> Трансформация устоявшейся картины мира в процессе изучения второго (китайского) языка . . . . .	467
<i>Якунина Т. В.</i> Особенности отбора и организации лексического материала при профессионально-ориентированном обучении китайскому языку . . . . .	469
<i>Яурова Е. К.</i> Использование моделирующих языковую ситуацию видео как интерактивного метода в преподавании китайского языка . . . . .	472

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

<i>Алина И. А.</i> Анализ самооценки студентами трудностей в процессе прохождения педагогической практики . . . . .	474
<i>Багмет В. А., Быкова Н. М.</i> Комплексное формирование языковой и речевой компетенции при обучении английскому языку учащихся старшей школы с помощью приложения «ABA English» . . . . .	476
<i>Баграмова А. Б.</i> О некоторых способах повышения эффективности обучения иностранным языкам студентов неязыковых факультетов . . . . .	479

<i>Баграмова Н. В.</i> О роли методики обучения второму иностранному языку в формировании полилингвальной личности . . . . .	481
<i>Баева Т. А., Синуцына Т. А.</i> Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам в вузе . . . . .	484
<i>Белова Е. Н.</i> Формирование метакогнитивных навыков студентов неязыковых вузов в контексте автономного обучения иноязычной грамматике . . . . .	487
<i>Богданова М. В.</i> Формирование учебно-познавательных умений у учащихся основной школы . . . . .	490
<i>Булатова А. Б.</i> К вопросу о применении сетевого сервиса ВЕБ 2.0 «Облако слов» в обучении иностранному языку . . . . .	492
<i>Ванягина М. Р.</i> Рекомбинация как один из принципов моделирования иноязычной подготовки студентов . . . . .	494
<i>Варлакова Е. А.</i> Использование командной интеллектуальной игры как эффективное средство развития лексических навыков студентов технических специальностей . . . . .	498
<i>Вацковская И. С., Абросимова Н. А.</i> Онлайн обучение как новый и эффективный инструмент открытого образования в российских вузах . . . . .	501
<i>Воловатова Т. Н.</i> Цифровизация современного общества: вызов системе подготовки учителей иностранных языков . . . . .	503
<i>Глухова Ю. Н.</i> К вопросу о стратегиях повышения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в современных условиях . . . . .	505
<i>Кадис С. В.</i> Проблема выбора оптимальной технологии при обучении иностранному языку в техническом вузе . . . . .	507
<i>Кигель Тали.</i> Pinterest как ресурс для обучения второму языку . . . . .	510
<i>Кобзарь Е. Г.</i> Реализация концепции образования в течение всей жизни в контексте обучения взрослых иностранным языкам . . . . .	512
<i>Крашенинникова Н. Н.</i> Структура иноязычной учебно- исследовательской компетенции магистрантов . . . . .	515
<i>Кузнецова Е. С.</i> Интегрированный комплекс упражнений для обучения говорению и критическому мышлению . . . . .	518
<i>Кузнецова И. В.</i> Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку с использованием аутентичного видео . . . . .	521
<i>Лоренц В. В., Шакирзянов В. Г.</i> Формирование межкультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка . . . . .	523
<i>Мартыненко Л. Г., Шлыкова К. О.</i> Применение инфографики в обучении иноязычной диалогической речи . . . . .	527
<i>Новосельцева О. О.</i> Элементы электронного учебного курса на платформе Moodle для формирования фонетических навыков английского языка как второго иностранного . . . . .	529
<i>Патарая Е. С.</i> Как учить иностранным языкам поколение Z . . . . .	532
<i>Перевёрткина М. С., Золотарёва М. Д.</i> Перспективы освоения стратегий медиации при обучении иностранным языкам в профильной школе . . . . .	535

<i>Попова Г. Ф.</i> Технология развития критического мышления на занятиях деловой корреспонденцией в вузе .....	537
<i>Рымарчук Й.</i> «Говорящая ручка» и иллюстрированные словари как средства обучения произношению и правописанию на уроках английского языка . . .	540
<i>Серегина А. О.</i> Развитие читательской компетенции школьников с использованием технологии витагенного обучения на уроках иностранного языка . . .	543
<i>Суркова Е. А.</i> Из опыта организации внеурочной проектной деятельности по английскому языку .....	546
<i>Трубицина О. И., Шегай Н. А.</i> Ценностные аспекты иноязычной подготовки учащихся в школе .....	548

### ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

<i>Всеволодова А. Х.</i> Обучение ESP в вузах .....	551
<i>Галушко Т. Г.</i> К вопросу о конструктивизме в лингводидактике .....	554
<i>Голякова О. А., Слипченко Е. Г.</i> К вопросу поиска эффективных форм и методов обучения: технология «перевернутого обучения» .....	557
<i>Еремин Ю. В., Насыбуллина Е. Ю.</i> Отношение действия к деятельности в профессиональной подготовке учителя иностранного языка .....	560
<i>Еришова Н. Б., Кулиш Г. Н.</i> К проблеме продуктивного чтения в высшей школе	563
<i>Жеребина Е. А.</i> Роль учебников иностранного языка в современном образовательном процессе .....	566
<i>Зайцева Н. Ю., Ивкина А. В., Абдуллина А. Ф.</i> Учебный тезаурус как средство формирования профессионально-ориентированной креативности студентов. ....	568
<i>Зубрилина Е. Н., Панкратьева Г. И.</i> Использование творческих видов деятельности при обучении английскому языку младших школьников (на примере письменной речи) .....	571
<i>Исакович А. П.</i> «Flipped classroom» как средство повышения эффективности обучения английскому языку в гимназии .....	573
<i>Каталкина Н. А., Панкратьева Г. И., Афанасьева Е. А.</i> Методы и приемы, обеспечивающие устойчивое развитие на разных этапах изучения иностранного языка в высшей школе .....	576
<i>Кац Н. Г.</i> Дидактико-коммуникативный подход как основа моделирования профессионально направленной подготовки учителя иностранного языка в педагогическом вузе .....	580
<i>Козлова П. В.</i> Особенности английского языка профессионально-ориентированных медицинских текстов (на материале описаний клинических случаев — case reports) .....	582
<i>Крылова Е. А., Ван Ши</i> Использование мессенджеров на уроках английского языка как иностранного .....	585

<i>Крылова Е. А., Гималетдинова Д. Т.</i> Использование сервисов быстрых сообщений при обучении иностранному языку . . . . .	587
<i>Крылова Е. А., Каримова Н. М.</i> К вопросу о создании иноязычной образовательной среды с помощью технологии мобильного обучения . . . . .	590
<i>Курбатова С. Г.</i> Возможности использования аутентичных литературных произведений при обучении домашнему чтению . . . . .	593
<i>Ладыжникова В. И.</i> Применение технологии проектного портфолио при обучении иностранному языку в вузе . . . . .	597
<i>Ладыжникова Т. Д.</i> Иностраный язык (немецкий) в профессиональной коммуникации при подготовке специалистов лингвистических специальностей . . . . .	599
<i>Лютюмская И. Л., Афанасьева Е. А., Рипачева Е. А.</i> К вопросу об обучении реферированию в техническом вузе . . . . .	602
<i>Мадорская Н. Я.</i> Чтение дневников иноязычных авторов и ведение собственного дневника на иностранном языке как эффективный прием обучения . . . . .	605
<i>Машина А. О.</i> К вопросу о целесообразности знакомства школьников с окказиональной лексикой на уроках иностранного языка . . . . .	608
<i>Машинская М. В.</i> Аргументативная компетенция как цель обучения английскому языку студентов юридических специальностей . . . . .	611
<i>Михайлова Т. В., Навий Л.</i> Современные педагогические технологии в формировании межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции студентов . . . . .	614
<i>Москалева А. А., Кулиш Г. Н.</i> К вопросу о применении веб-квест технологии в самостоятельной работе студентов по иностранному языку . . . . .	617
<i>Нилова Ю. Г.</i> Особенности использования Selkouutiset на уроках финского языка для студентов начального уровня обучения . . . . .	620
<i>Овсянников А. О.</i> К вопросу об обучении чтению на втором иностранном языке на неязыковых факультетах гуманитарного вуза . . . . .	622
<i>Осьмак Н. А.</i> Обучение в формате PEER-TO-PEER на начальном этапе изучения финского языка . . . . .	625
<i>Пантелеева Л. В.</i> Научно-исследовательская компетенция как компонент иноязычного профессионально-ориентированного обучения аспирантов . . . . .	628
<i>Рубцова А. В.</i> Продуктивный метод обучения иностранным языкам в высшей школе. . . . .	631
<i>Соколова Ю. М.</i> К вопросу о системе методов обучения иностранному языку в воспитательном аспекте образования . . . . .	633
<i>Стрельникова Н. В.</i> Формирование коммуникативного лидерства языковой личности посредством аргументации на английском языке . . . . .	635
<i>Урванцева Н. Г.</i> Лингводидактический потенциал прагматонимов на уроках русского языка как иностранного (на материале лексико-тематической группы «Кондитерские изделия») . . . . .	638



<i>Урсул Н. В., Гасанова И. М.</i> Культурологические аспекты при обучении чтению .....	641
<i>Федотова В. С.</i> Изучение зарубежного педагогического опыта работы в цифровой образовательной среде в процессе профессионального развития учителя .....	643
<i>Фрис М. Д., Шрамко Л. И.</i> Метод диалектической тетради как средство развития навыков в иностранном языке в XXI веке .....	646
<i>Швинк Л.</i> Функции артиклей в современном английском языке .....	649

# CONTENTS

## PLENARY SESSIONS

<i>Szurawitzki M.</i> The Chinese Messaging App WeChat used by German-speaking expatriates in China . . . . .	28
<i>Yelenevskaya M.</i> Linguistic landscape in sociolinguistics and pedagogy . . . . .	33
<i>Gleiser O.</i> In the darkness of the original — on the problem of literary translations of autobiographical texts, as demonstrated by the example of the Russian to German translation of the Evgenij Belodubrovskij’s novella “13 St. Petersburger Mäntel” . . . . .	37

## TEXT AND DISCOURSE IN THE PARADIGM OF CONTEMPORARY HUMAN SCIENCE

<i>Andreeva V. A.</i> The persuasive potential of narratives . . . . .	47
<i>Boguslavskaya I. V.</i> On the issue of using text temporal structure for scientific texts typology (based on German texts on archaeology) . . . . .	50
<i>Vorontsova T. I.</i> On the issue of the structure of artistic discourse . . . . .	53
<i>Galchuk D. S.</i> Multimodality in follow-up discourse on the Internet . . . . .	55
<i>Grishanova V. A.</i> Narrative strategy in literary and political discourses . . . . .	57
<i>Guz M. N., Pigina N. V.</i> Verbal and visual components as the reflection of the “our own vs the alien” opposition in political advertising . . . . .	60
<i>Zenkevich S. M.</i> Prosodic features in author’s words (based on E. Gaskell’s novel “Wives and Daughters”) . . . . .	63
<i>Ilin M. I.</i> Disagreement discourse in the framework of American political communication in Twitter and Facebook . . . . .	66
<i>Kachorovskaya A. E.</i> On the genre specifics of Austrian criminal literature in mass media discourse (based on the story of Lisa Lercher «Own Goal» (2011)) . . . . .	68
<i>Kenzhigozhina K. S., Duissekova K. K.</i> Conversational analysis of friendly talks in American English . . . . .	71
<i>Kollerova M. V.</i> The peculiarities of the beginning and the transition from one emotional state to another in S. King’s novels . . . . .	74
<i>Komleva E. V.</i> The language implementation of the socio-cultural interaction of the addressant and the address in the text of autobiography (on modern German) . . . . .	76
<i>Kravchenko T. Yu.</i> Political discourse as a kind of institutional discourse . . . . .	79

<i>Kuzmenko A. N.</i> On the genre features of the computer game . . . . .	82
<i>Lokonova A. E.</i> The role of contrast in the structure of the political text . . . . .	85
<i>Mansurova M. A.</i> On the concept and some features of syncretism in the sci-fi texts and texts of literary criticism . . . . .	88
<i>Mineeva A. V.</i> Language means of forming emotional dominant ‘Loneliness’ in psycho- logical short stories by S. Hill . . . . .	90
<i>Movchan M. K.</i> Alternativity in biographical historical texts of the epoch of the di- vided Germany . . . . .	93
<i>Nebesnyuk U. A.</i> Prototypical features of the ethnocultural German text «Calendar Story» (Ger. «Kalendergeschichte») . . . . .	96
<i>Nikolayeva N. V.</i> American confessional lyric poetry genre features (on the material of Sylvia Plath’s poetry) . . . . .	99
<i>Nikonova E. A.</i> Political essay: features of the genre (by the material of political dis- course) . . . . .	101
<i>Plotnitskiy Y. E.</i> Structural and semantic characteristics of music videos containing a choreographic component. . . . .	103
<i>Silina A. V.</i> Realization of the author’s value orientations in the stories by J. C. Oates (based on the story “Accomplished Desires”) . . . . .	106
<i>Sinelnikova V. N.</i> Intertextual insertions in modern English — language guidebooks	110
<i>Smirnova T. Yu.</i> Pragmatic meaning versus discursive meaning of a grammatical unit	113
<i>Strokan E. V.</i> Simile as a device of evaluation representation in media texts . . . . .	116
<i>Tananykhina A. O.</i> Poly-discursivity of modern English fairy tale text . . . . .	119
<i>Tokareva K. D.</i> About the nature and functions of auto-communication in memoir text	122
<i>Fatyanova I. V.</i> Key national concepts in the Anglo-American political discourse of the 20-th and 21-st centuries . . . . .	125
<i>Filatova A. G.</i> Persuasive functions of linguocreative means in the texts of German political posters . . . . .	128
<i>Tcutchieva M. G.</i> «Politik» as a basic concept of a language personality of the politician	131
<i>Shugurov I. E.</i> The functions of ekphrasis in the novel „Goldfinch“ by Donna Tartt . . .	133
<i>Shcherba O. Yu.</i> Text or discourse? Priority in teaching a foreign language . . . . .	136
<i>Ialovenko M. A.</i> Portraying...the self: self-representation in postmodernism . . . . .	139
<i>Yankovskaya A. N.</i> Euphemisms in American military discourse (on the Guardian and Military Times newspapers’ material 2019) . . . . .	142

#### COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS OF LANGUAGE AND SPEECH

<i>Gudkova K. V.</i> Specific features of persuasion in post-truth discourse . . . . .	146
<i>Gurochkina A. G.</i> The role of fascination and affordance in formation and interpre- tation the meaning of linguistic sign . . . . .	149
<i>Degtyareva E. G.</i> Pragmatic factors of using passive constructions in media texts (with focus on BBC news reports). . . . .	151

<i>Emelianova O. V.</i> Linguistic representation of need for group identity and effect of imitation . . . . .	154
<i>Kireenkova E. E.</i> On the issue of cochlear implantation term system formation . . . . .	157
<i>Kirichenko M. A.</i> Particularity of homogeneous speech acts of irony . . . . .	160
<i>Kishko S. N., Streltsova V. A.</i> To say ‘no’ in English . . . . .	163
<i>Kobrina O. A.</i> On the issue of the syntactical status of absolute constructions . . . . .	166
<i>Makurova D. A.</i> On the issue of disinformation in mass-media communication . . . . .	169
<i>Maltseva N. B., Sokolova N. S.</i> ‘X is interested’. Indirect speech acts expressing interest . . . . .	170
<i>Mikhaylova E. N., Yakovleva E. V.</i> Addressee’s factor in Spanish-French phrasebooks of César Oudin (1560?–1625) . . . . .	173
<i>Mozgacheva E. A.</i> Sphere of concepts in magic world-view in the series of «Harry Potter» novels by J. K. Rowling . . . . .	176
<i>Osnovina A. V.</i> Emotional and expressive aspects of using the subjunctive mood in O. Henry’s short stories . . . . .	180
<i>Pankratova S. A.</i> On the issue of the cognitive-pragmatic capacity of the technical imagery . . . . .	183
<i>Petrova S. A.</i> Synesthetic collocations in artistic comments . . . . .	185
<i>Radyushkina A. A.</i> The image of the victor and the vanquished in the political discourse of M. Thatcher (as exemplified in the Falklands War Victory speech) . . . . .	187
<i>Sallier T. E.</i> Sources and functioning of allusive pejorative nominations abstract . . . . .	190
<i>Safyanova I. V.</i> Brexit: linguistic representation in media discourse . . . . .	193
<i>Spiridonova V. A.</i> On the issue of cognitive-pragmatic peculiarities of Internet comment generation . . . . .	196
<i>Talanina A. A.</i> Explication of lectures coherence within the lecture course . . . . .	199
<i>Khrisonopulo E. Yu.</i> The designation of experiential scheme and event frame in the descriptions of existential situations in English- political discourse . . . . .	202

## COGNITIVE APPROACH TO LEXICAL SEMANTICS

<i>Abildinova Zh. B.</i> Contrastive analysis of the social and biological concept ‘child’ in Russian/Kazakh/English languages according to association . . . . .	206
<i>Ospanova Zh. T.</i> Idioethnic peculiarities of orientation metaphors . . . . .	210
<i>Sarukhanian N. I.</i> Rap genre as the source of neologisms in the modern English language . . . . .	213
<i>Sidorov A. V.</i> On the categorial meaning of proprial pseudonyms of English writers . . . . .	216
<i>Sysoieva Ye. S., Pitareva O. V.</i> Features of terminological eponymization in scientific and technical discourse . . . . .	218
<i>Tokareva O. V.</i> Semantic derivation in the English language based on metaphorical transfers from the human domain . . . . .	221
<i>Fedorjuk A. V., Terekhova M. A.</i> Ecological terms in the cognitive aspect . . . . .	223

THEORY, PRACTICE AND DIDACTICS  
IN TRANSLATION/INTERPRETING

<i>Alexeytseva T. A.</i> Interaction with other players of interpretation process in consecutive interpreting training . . . . .	226
<i>Anfinogenova A. I.</i> The russian lexem ‘gnev’, its derivatives and its English transformations . . . . .	229
<i>Achkasov A. V.</i> Linguistic aspects of search engine optimization . . . . .	233
<i>Balaban A. I., Kondrat’eva E. A., Mazniak M. M.</i> Lost in translation: Valérie Rouzeau and her neologisms facing semantical and syntactical complexity of writing . . .	237
<i>Bondareva N. A.</i> Problems of contrastive analysis . . . . .	240
<i>Vorobyeva E. V.</i> Algorithm for determining the boundaries of pragmatic adaptation in literary translation . . . . .	243
<i>Vyunova E. K., Petrova E. S.</i> Community interpreting: theory and didactics . . . . .	246
<i>Denisova N. V.</i> On the issue of post-editing of a target text edited by a bilingual author . . . . .	247
<i>Dyachkov D. A.</i> Adaptation methods of English language cross-media projects (based on the comics’ series and the film “Watchmen”) . . . . .	250
<i>Elizarova L. V., Kustova O. Yu.</i> Didactic aspects of the translation-oriented analysis . . .	253
<i>Kubacheva K. I., Petukhova P. A.</i> Translation competence development through medical texts among medical students . . . . .	256
<i>Lekomtseva I. A., Abdulmanova A. H.</i> Collocation errors in translation . . . . .	258
<i>Lekomtseva I. A.</i> Translation errors from linguistic perspective . . . . .	260
<i>Malakhovskaya M. L.</i> Some guidelines for using recent Anglicisms in translation . . .	261
<i>Nagovitsyna I. A.</i> Advance preparation in interpreting: what a student should know . . .	264
<i>Priima T. I.</i> On the issue of syntactic calques . . . . .	267
<i>Radygina T. V.</i> Interpreter’s glossary: teaching approach . . . . .	270
<i>Sigareva N. V.</i> The translation domain of communicative strategy of hedging in scientific texts . . . . .	273
<i>Tkacheva A. N.</i> Methods of translation of anthroponyms in the French film titles . . .	276
<i>Khrushcheva O. A.</i> Crowdsourcing projects in translation training . . . . .	279
<i>Chistov V. A.</i> Variation of English translations of Russian dialogical utterances in the pragmatic perspective . . . . .	281
<i>Yudina T. V.</i> Text-category-based approach in translation studies . . . . .	284

RELEVANT ISSUES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION THEORY

<i>Antonova A. M.</i> Borrowing in historic xenonyms of Russian culture-oriented English . . . . .	287
<i>Arkadeva T. G., Vasilyeva M.I., Vladimirova S. S., Fedotova N. S., Sharry T. G.</i> Methodological recommendations for teachers of the Russian language as a foreign conduct of a scientific dialogue with a foreign student . . . . .	291

<i>Bourina H. V., Dunaeva L. A.</i> The specificity of intercultural communication in a process of learning foreign languages in Russian universities . . . . .	294
<i>Volodina O. V.</i> The target component of the model of developing the intellectual culture of undergraduate students in pedagogy by way of foreign language education . . .	301
<i>Derevyanchenko E. A.</i> On the issue of the structure and characteristics of intercultural competence. . . . .	304
<i>Kazydub N. N.</i> Strategies of managing cultural and linguistic differences in multiple-codes communicative environment . . . . .	307
<i>Kokoshkina S. A., Simonato E. I.</i> Some features of the heritage French of the Swiss settlers on the Northern Black Sea coast . . . . .	310
<i>Kubanev N. A., Nabilkina L. N.</i> The roots of foundation of American culture: from “melting pot” to “salad bowl” . . . . .	313
<i>Samarina M. S.</i> The Italian diaspora of Crimea: challenges of revival and development . . . . .	317
<i>Sokolova N. Yu.</i> Russian literature as a means of self-identity of the English language personality . . . . .	320
<i>Iakushkina K. V.</i> On the problem of political correctness role in media styling of international country image in the Iberoamerican press (as exemplified in the 2018 FIFA World Cup) . . . . .	323

#### LINGUISTIC AND STYLISTIC ASPECTS OF INDIVIDUAL AND SOCIAL LANGUAGING

<i>Atlas A. Z.</i> Female fairy-tale characters in feminist rewritings . . . . .	326
<i>Gladkova O. H.</i> Representation of space in travel notes . . . . .	327
<i>Goncharova E. A.</i> Teleological approach to the interpretation of the text style . . . . .	330
<i>El'kina D. S.</i> Representation of temporal believability of animalistic fairy tale . . . . .	333
<i>Ivlieva E. A.</i> Stages of formation of Spanish computer terminology . . . . .	336
<i>Makareva A. P.</i> On some constants in the speeches of the French President . . . . .	339
<i>Nikitina E. Ya., Solovieva M. V.</i> The originality of the use of Petrarchist metaphors <i>in absentia</i> and other types of indirect nomination in Jean de Sponde's love sonnets . . .	341
<i>Taramzhina L. V., Vasil'kova I. G.</i> Some specific features of scientific texts in the English language . . . . .	344
<i>Urusova N. A.</i> Mechanisms of foregrounding the image of Petersburg in J. Coetzee's postmodernist biographical novel . . . . .	347
<i>Chemodurova Z. M.</i> The ludic aspects of character nomination in postmodernist fiction . . . . .	350
<i>Chukshis V. A.</i> The functions of dialecticisms in newspaper discourse (based on Austrian online newspapers) . . . . .	353
<i>Schirova I. A., Sergaeva Y. V.</i> On modern approaches to stylistics . . . . .	356

## HERMENEUTICAL ASPECTS OF LITERARY TEXT ANALYSIS

<i>Voronchikhina I. A.</i> Children's detective books: genre formation and key features . . .	359
<i>Zonina N. V.</i> "Masque" in the structure of English drama of the XVII th century . . .	361
<i>Ivanova N. V.</i> Evaluation of a historical event by means of its denomination in a literary text: Spanish civil war in the Manuel Rivas' autobiography "Las Voces Bajas"	365
<i>Levina A. O.</i> Functions of intertextual inclusions in A. Munro's stories . . . . .	368
<i>Mushchinina L. N.</i> Compound words in Plautus comedy . . . . .	371
<i>Romanova O. V.</i> Lexical means of expressing the category of chronotope in E. Rutherford's novel 'London' . . . . .	373
<i>Scherbak N. F.</i> Feminism in British literature: contemporary English writers, tradition and innovation . . . . .	376

## NEW CONCEPTS AND NEW METHODS IN STUDYING THE HISTORY AND GRAMMAR OF FOREIGN LANGUAGES

<i>Galushko T. G.</i> On the issue of constructivism in linguistics . . . . .	379
<i>Efremova D. A., Mukhin S. V.</i> Convergence of linguostylistic means in the elegies of the exeter book . . . . .	382
<i>Zubkova M. N.</i> The relationship between the <i>c'est... Que / qui</i> cleft and the interrogative <i>est-ce que</i> in French language (diachronic analysis) . . . . .	385
<i>Tretyakova V.V.</i> The study of French interrogative sentences . . . . .	390
<i>Khutoretskaya O. A., Chistyakova S. E.</i> On the usage of aspectual-temporal verb forms in French complex sentences with a continuative clause . . . . .	393

## LINGUOCULTUROLOGY AND PHRASEOLOGY AS A NATION'S MENTALITY REFLECTION

<i>Vnuk T. V.</i> "Illustrative" kinemes in the phraseological fund of the German language	396
<i>Voiku O. K.</i> Russian fraseologism in the media of Latin America . . . . .	399
<i>Volozhanina T. S., Talashova N. G.</i> Concept success/ycnex in business discourse . . .	401
<i>Drakulić-Priima D.</i> Serbian proverbs on semantic group <i>glad (hunger)</i> . . . . .	404
<i>Kaminskaia L. N.</i> On some zoomorphic metaphors in the Albanian language as a means to characterise a person . . . . .	407
<i>Kopchuk L. B.</i> Words as signs of the era (on the example of evolution of the German lexema "Szene"). . . . .	410
<i>Kokhanova A.V.</i> On the issue of the interpreter's professional competency . . . . .	413
<i>Krivonogova M. M.</i> Distinctive features of the phraseology of the Louisiana French . . .	416

<i>Mansour M. H. S.</i> Pragmatics of phraseological euphemisms in Russian and Arabic linguocultures .....	419
<i>Nemtceva K. I.</i> Conceptualization of the theme of life and death through rites in Spanish phraseology .....	422
<i>Olivas Najera D. G.</i> Idiomatic expressions about people in Russian and Spanish languages .....	425
<i>Pushkina A. V.</i> Comparative analysis of the verbalization of the concept “friend” in Russian and French .....	428
<i>Romanova E. A.</i> Journalistic text as a material for the study of the ethnocultural component of the German language. ....	431
<i>Trescheva N. V.</i> Some features of the national versions of the French language ....	433

### STUDYING AND TEACHING ORIENTAL LANGUAGES ISSUES

<i>Belivskaia N. A.</i> Quizlet interactive service as a method for improving students’ motivation in studying Chinese language in a language university .....	436
<i>Den A.</i> A complex of exercises for developing reading skills as a way to improve the educational and cognitive competence of senior students (learning Korean language). ....	438
<i>Dondokov D. D.</i> Interrelation between notions “discourse”, “language worldview” and “linguistic personality” .....	441
<i>Dudchenko G. B.</i> Graphic category as a new notion of Chinese characters .....	444
<i>Ioffe T. V.</i> On the issue of integration of subject areas in the process teaching Chinese literature at a language university .....	447
<i>Kiknadze D.</i> Problems of functioning and perception of literature in the classical Japanese language <i>bungo</i> in modern Japan .....	450
<i>Konstantinova E. A.</i> About «Chinese language. HSK 2» for students of non-linguistic specialties. ....	453
<i>Liang Cuizhen.</i> Relevance and problems in interpretation from Chinese language to Russian .....	456
<i>Ponomareva A. K.</i> Necessity of Chinese language introductory course development in for primary school students .....	458
<i>Reprnyakova N. N., Reshetneva U. N.</i> To the issue of the terminological synonymity while studying evidential category of the Chinese language .....	461
<i>Sayfert I.V.</i> Using mnemonics to learn Japanese writing. ....	464
<i>Spis M. A.</i> Transformation of an established picture of the world in the process of learning a second (Chinese) language. ....	467
<i>Iakunina T. V.</i> Peculiarities of selection and organization of vocabulary material in professionally oriented teaching of the Chinese language .....	469
<i>Yaurova E. K.</i> Using language situation video as an interactive method in teaching Chinese language .....	472



INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING  
FOREIGN LANGUAGES IN SECONDARY AND HIGHER SCHOOLS

<i>Alina I. A.</i> Analysis of students' self-evaluation of their experience in teaching at school in the course of training . . . . .	474
<i>Bagmet V. A., Bykova N. M.</i> The comprehensive development of language and speech competence in teaching English by using the "ABA English" application . . . . .	476
<i>Bagramova A. B.</i> Some ways to make teaching foreign languages the students of non-linguistic departments more effective . . . . .	479
<i>Bagramova N. V.</i> Methods of the second foreign language teaching as a scientific proof in support of developing multilinguism . . . . .	481
<i>Baeva T. A., Sinitsina T. A.</i> Interactive learning technologies in teaching a foreign language at high school . . . . .	484
<i>Belova E. N.</i> The development of metacognitive skills within autonomous learning of foreign language grammar with reference to non-linguistic university students . . . . .	487
<i>Bogdanova M. V.</i> Acquiring of students' cognitive learning skills at secondary school . . . . .	490
<i>Bulatova A. B.</i> Revisiting the practice of Word Cloud technology in EFLT . . . . .	492
<i>Vanyagina M. R.</i> Recombination principle of modeling foreign languages teaching at higher school . . . . .	494
<i>Varlakova E. A.</i> Use of the mind team game as a means of vocabulary development in foreign language lessons for engineering students . . . . .	498
<i>Vatskovskaya I. S., Abrosimova N. A.</i> Online learning as an effective tool of open education in Russian higher educational institutions . . . . .	501
<i>Volovatova T. N.</i> Digitalization of modern society: the challenge in the system of training foreign languages teachers . . . . .	503
<i>Glukhova Y. N.</i> Strategies for developing communicative competence of low level students . . . . .	505
<i>Kadi S. V.</i> Problem of choosing the optimal technology for foreign language teaching in a technical university . . . . .	507
<i>Kigel Tali.</i> Using Pinterest materials for foreign language teaching . . . . .	510
<i>Kobzar E. G.</i> Implementation of the concept of lifelong learning to teaching foreign languages to adults . . . . .	512
<i>Krashennnikova N. N.</i> Structure of the research competence of Master students . . . . .	515
<i>Kuznetsova E. S.</i> Integrative tasks to develop speaking skills and teach critical thinking . . . . .	518
<i>Kuznetsova I. V.</i> Teaching English for specific purposes with the use of authentic video . . . . .	521
<i>Lorents V. V., Shakirzanov V. G.</i> Development of intercultural competence of students in the foreign language classroom . . . . .	523
<i>Martynenko L. G., Shlykova K. O.</i> On the issue of using infographics in teaching foreign language dialogic talk . . . . .	527
<i>Novoseltseva O. O.</i> Using Moodle e-learning platform for teaching phonetics of English as a second foreign language . . . . .	529

<i>Pataraya E. S.</i> How to teach languages to generation Z . . . . .	532
<i>Perevertkina M. S., Zolotareva M. D.</i> Prospects of implementing mediation strategies in teaching foreign languages for specific purposes . . . . .	535
<i>Popova G. F.</i> Developing critical thinking in the university course of business correspondence . . . . .	537
<i>Rymarczyk J.</i> Talking pens and picture dictionaries — fostering pronunciation in literacy acquisition in the English as a foreign language classroom . . . . .	540
<i>Seregina A. O.</i> Development of reading competence of students with the use of vitagenic technology in the foreign language classroom. . . . .	543
<i>Surkova E. A.</i> Launching project work as an extracurricular activity . . . . .	546
<i>Trubitsina O.I., Shegay N. A.</i> Value aspects of training students in foreign languages at school . . . . .	548

#### PHILOLOGY AND ADVANCED TECHNOLOGIES ISSUES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

<i>Vsevolodova A. H.</i> ESP teaching in universities . . . . .	551
<i>Galushko T. G.</i> On the issue of constructivism in linguodidactics . . . . .	554
<i>Golyakova O. A., Slipenko E. G.</i> On the issue of effective forms and methods of teaching. Flipped Classroom technology . . . . .	557
<i>Eremin Yu. V., Nasibullina E. Yu</i> On the relation of action to the activity in professional foreign language teacher training . . . . .	560
<i>Ershova N. B., Kulish G. N.</i> On the issue of productive reading in higher school . . . . .	563
<i>Zherebina E. A.</i> The role of foreign language textbooks in modern educational process . . . . .	566
<i>Zaitceva N. Yu, Ivkina A.V., Abdullina A. F.</i> The learners' thesaurus as a means of forming student's professionally-oriented creativity . . . . .	568
<i>Zubrilina E. N., Pankrateva G. I.</i> The use of creative activities in teaching English language writing to primary school children . . . . .	571
<i>Isakovich A. P.</i> Flipped classroom as enhancing the effectiveness of English teaching in high school . . . . .	573
<i>Katalkina N. A., Pankrateva G. I., Afanaseva E. A.</i> Methods and techniques for the sustainable development at different stages of foreign languages learning in higher education . . . . .	576
<i>Kats N. G.</i> Didactic-communicative approach as the basis for modelling foreign language teacher professional training at pedagogical university . . . . .	580
<i>Kozlova P. V.</i> Specific language features of the English medical case reports . . . . .	582
<i>Krylova E. A., Wan Shi.</i> Mobile instant messaging applications in ESL classroom . . . . .	585
<i>Krylova E. A., Gimaletdinova D. T.</i> Mobile learning in foreign language instruction . . . . .	587
<i>Krylova E. A., Karimova N. M.</i> On the issue of creating a foreign language educational environment by means of mobile learning . . . . .	590

<i>Kurbatova S. G.</i> Possibility of using authentic literary texts when teaching home reading	593
<i>Ladyzhnikova V.I.</i> The application of project portfolio technology to the process of teaching a foreign language at university	597
<i>Ladyzhnikova T. D.</i> Foreign language (German) in professional communication in training specialists of non-linguistic specialties	599
<i>Liutomskaja I. L., Afanasieva E. A., Ripacheva E. A.</i> On the issue of teaching text abstracting in a technical university	602
<i>Madorskaya N. Ya.</i> Reading the foreign-language literary diaries, and writing a diary of their own as an effective teaching technique	605
<i>Mashina A. O.</i> On the issue of usefulness of presentation of the occasional vocabulary in school for students at foreign language classes	608
<i>Mashinskaya M.V.</i> The persuasive competence as a purpose of teaching English for law faculties students	611
<i>Mikhailova T. V., Naviy L.</i> Modern pedagogical technologies in the process of developing intercultural professional communicative competence of students	614
<i>Moskaleva A. A., Kulish G. N.</i> Web-quest technology in the independent foreign language training	617
<i>Nilova J. G.</i> Features of using “SELKOUUTISET” in Finnish language lessons for elementary students	620
<i>Ovsiannikov A. O.</i> On the issue of teaching reading in FSL at nonlinguistic departments in humanitarian higher school	622
<i>Osmak N. A.</i> PEER-TO-PEER learning at the beginning level of Finnish language studying	625
<i>Panteeleeva L. V.</i> Research competence as component of professionally oriented foreign language teaching of postgraduate students	628
<i>Rubtsova A. V.</i> Productive method of teaching foreign languages in higher school	631
<i>Sokolova Yu. M.</i> On the system of methods of teaching a foreign language in moral aspect	633
<i>Strelnikova N. V.</i> Formation of communicative leadership of the language personality through argumentation in English	635
<i>Urvantseva N. G.</i> Linguodidactic potential of pragmatonyms in the lessons of the Russian language as foreign (on the material of the lexico-thematic group «confectionery»)	638
<i>Ursul N. V., Gasanova I. M.</i> Cultural aspects of esp reading acquisition	641
<i>Fedotova V. S.</i> Studying foreign pedagogical experience in a digital educational environment in the process of professional development of a teacher	643
<i>Freese M. D., Shramko L.I.</i> Dialectical notebook as a means of ESL teaching and 21 <sup>st</sup> century skills development	646
<i>Schwink L.</i> The function of articles in contemporary English	649

# ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

## PLENARY SESSIONS

*Michael Szurawitzki*

*The University of Duisburg-Essen  
(Essen, Federal Republic of Germany)*

### THE CHINESE MESSAGING APP WECHAT USED BY GERMAN-SPEAKING EXPATRIATES IN CHINA

*Михаэль Журавицки*

*Университет Дуйсбург-Эссен  
(Эссен, Федеративная республика Германия)*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИТАЙСКОГО МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОБМЕНА СООБЩЕНИЯМИ WECHAT НЕМЦАМИ, ПОСТОЯННО ПРОЖИВАЮЩИМИ В КИТАЕ

**Abstract.** *The present paper presents findings on how German-speaking expatriates in China use the multifunctional smartphone application WeChat, which dominates the digital sphere in the Middle Kingdom. To this end, the paper is structured as follows (drawing on Szurawitzki 2019a): After an introduction (1.), the current state of research on WeChat is presented (2). This is followed by a section on the communicative features and functionality of WeChat (3.), after which the design (4.) and the results (5.) of the online survey conducted among the German language expat community in China are presented. The discussion of the results constitutes the final part of the paper (6.).*

#### 1. Introduction

The leading Chinese messaging application *WeChat* (*Weixin*; 微信) boasts almost one billion users (Hirn 2018: 185). China is on the forefront of digital mobile development, and *WeChat*, which is also labelled an “all-in-one mobile application” (Zhou/Hentschel/Kumar 2017: 3) is an integral part of this change,

having ‘revolutionized’ the everyday life of millions of users (Zand 2016), being the *de facto* operating system of the Chinese *iPhone* (Wurzel 2017). Digital writing changes our lives (Dürscheid/Frick 2016). It seems only justified that also linguists need to analyze the communication that is made through this omnipresent and dominating app. According to recent figures of 2019, there are around 20,000 officially registered Germans alone in China. Almost all of them — many have brought their families — have one thing in common, regardless of where they reside in China: they use *WeChat*. This is partly due to the existing internet restrictions. In China, you cannot access *YouTube*, *Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, and most recently, *WhatsApp*, without the help of Virtual Private Networks (VPNs). The German speakers form one of the major foreign groups in China. There might be larger groups of other foreigners, but in terms of trade relations the German-speaking countries constitute a major force. Now, how does this group, which consists of the business players on the one hand, but also their China-based families and children on the other hand, use *WeChat*? This is the main research question that my study is going to address.

## 2. Previous Research

Zhou/Hentschel/Kumar (2017) focus on emoji use in *WeChat* and state the following: “We find that WeChat is now an integral part of daily life in China and emojis/stickers are too” (Zhou/Hentschel/Kumar 2017: 1). Szurawitzki (2016) raises the question of possible cultural specifics of emojis using the example of official emojis issued by Finland for branding and image purposes (after Ljubešić/Fišer (2016) on the global usage of emojis; see also Danesi (2017) on semiotics of emoji use, Dürscheid/Siever (2017) on writing beyond the alphabet and Pappert (2017) on emoji use in *WhatsApp*). Emojis and *WeChat* in the given research context of German speakers in China thus seem highly relevant to be included into my study (cf. Wu/Trautsch (2015) for a comparative study on emoticons in Germany and China, Albert (2015) on semiotics and syntax of emoticons, and Dresner/Herring (2010) and emoticons and illocutionary force). This is even more so since *WeChat* with verge shifts the frontiers of digitization and inevitably has become a model for Western societies’ patterns of digital transformations (Szurawitzki 2018: 139–140). Herring/Ge (2018) even go so far as to attribute the emoji sequences they analyzed in *Sina Weibo* communication to embody tendencies that got very far:

Our study largely supports the idea that emoji are developing into an independent language: They can substitute for words, and emoji sequences can resemble complete utterances with subject, verb, and object. In addition, we have shown that emoji sequences can fulfill certain communicative functions that were previously associated only with verbal utterances [...] (Herring/Ge (2018), online, no pagination)

This argumentation might be going even a bit too far, however, it still stresses the importance of further analyses of messenger communication as the one proposed here, for there are vast areas of mobile communication that have not been under a linguistic magnifying lens to date.

Liu (2018) focuses on social media marketing in China with *WeChat*. He provides us with the first German language research monograph on the app, which, however, does not have a linguistics rather than a business focus. Günthner (2018) compares practices of nominal self-reference in SMS, *WhatsApp* and *WeChat* interactions, but does not touch the issues raised and questions addressed in our study (cf. 4. below).

In summarizing the relevant previous research, we can state that there are no such studies as the one I set out to conduct. While the studies available address certain specific communication practices, they do not focus on clear-cut peer groups and their respective patterns and habits of communicating through *WeChat*. This makes my proposed research stand out in this respect. In the following section, we are going to look at *WeChat*'s features of communication.

### 3. WeChat: Features and Functionality

*WeChat*'s features and functionalities have been described in detail in Szurawitzki (2019b). The main interface strongly resembles *WhatsApp*, and you can find all the familiar chat and messaging features known from the Western application. However, there are more features to be used in *WeChat* than in *WhatsApp*. Clicking the *Entdecken* (*Discover*) icon provides one of the core differences to *WhatsApp*, it namely opens up a page on which you can post as in *Facebook*. Concerning postings, the factory settings seem to imply one has to choose a multimodal form of posting, i. e. using pictures and text (possibly hyperlinks), by pressing the camera in the upper right-hand corner. However, if you keep the respective link pressed for a couple of seconds, text-only input is possible. One can mention one's location as well.

What is also different is the page for newsfeeds, which can be accessed through the Contacts page, and which resembles a following like in *Twitter*. Below this feature, we see a link which enables us to connect with other *WeChat* users by scanning the respective QR code digital *WeChat* ID cards; subsequently, even digital business cards (paper business cards have long been a must-have in China) have been introduced. Below this, we find a *Schütteln* (*Shaking*) feature which suggests us random *WeChat* users to connect with if we fancy this (a bit like *Tinder*, if you will). The most elaborate features leading to further use beyond core communication can be accessed through the *Wallet* link (*Brieftasche*). Not only does this comprise mobile payment and bank transfer features (by which you practically can circumvent banks and directly send money to other phone numbers), but lets you access a very large number of other applications; Ankenbrand (2018) claims there are as much as 580,000.

## 4. Study Design

The study data was collected in form of an online survey between November 2018 and April 2019. 208 persons completed the survey and first provided relevant metadata, such as age, sex, location in China, purpose and duration of the stay there etc. The focus in the survey then shifts towards usage practices of *WeChat*. Its use compared to other apps is researched, also a general usage frequency, and — mainly — the use of the different communicative features: Chats, Group chats, Moments (posting), Moments (reading), Moments (liking/commenting), Voice messages, Taking photographs, Taking selfies, Sending photographs, Sending selfies, Taping videos, Sending videos, Voice calls, Video calls, Sending one's location, Real-time location, Sending red packets (Hongbao money presents), Receiving red packets (Hongbao money presents), Making money transfers, Receiving money transfers, WeChat Pay mobile payment, Sending/receiving contact cards/contact information, and Looking up persons/users. After this, the preferred language within (group) chats is addressed. Then, the informants are asked to name the dominant language they use for voice messages. The next set of questions is included in the survey because of the special German-Chinese intercultural communication setting. It is about whether the informants use German while communicating with Chinese people, or whether they use Chinese when communicating with Germans. In addition, it is asked whether the translation function that *WeChat* provides is used to understand chats and postings. Subsequently, the focus of the survey shifts towards specifics of internet language use. Survey-takers are asked to assess the frequency of their use of abbreviations such as *lol* [*laughing out loud*] etc., and whether they use emojis or stickers. The next question is on whether the informants' style of writing is more like they are actually speaking (oral) or whether they are writing (literal). The informants can comment on their *WeChat* use at the end of the questionnaire.

## 5. Results

Results will be presented on all facets of the online survey, starting with a summary of the metadata collected, moulding a prototypical informant profile and presenting the geographical distribution of the persons taking part in the survey. Then, *WeChat* use is contextualized against the backdrop of other applications. Usage frequencies are presented, as well as the use of selected main features. This part is then summarized in the form of a prototypical feature use. After this, the results of the language use part of the survey are presented, including code-switching, voice messages, the notion of using standard and correct language, the special role of German and Chinese, the automatic translation feature, internet language, emojis and stickers, as well as an assessment on whether the informants chat like they speak or like they write.

## 6. Discussion

The discussion will include feedback from the presenter and hopefully also the audience as to which further questions could be addressed drawing on the existing data, mainly in the form of correlations of different data sets.

## References

1. *Albert, Georg* (2015): Semiotik und Syntax von Emoticons. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 62(1): 3–22.
2. *Ankenbrand, Henrik* (2018): Chinas Überwachungsapp drängt in die Welt. *FAZ*, 15.1.2018. Online: <http://m.faz.net/aktuell/wirtschaft/diginomics/chinas-ueberwachung-sapp-draengt-in-die-welt-15400334.html> [16.1.2018]
3. *Dresner, Eli; Herring, Susan C.* (2010): Functions of the Nonverbal in CMC. *Emoticons and Illocutionary Force. Communication Theory* 20 (3): 249–268. DOI: 10.1111/j.1468–2885.2010.01362. x
4. *Dürscheid, Christa/Frick, Karina* (2016): Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert. Stuttgart: Kröner.
5. *Dürscheid, Christa/Siever, Christina Margrit* (2017): Jenseits des Alphabets — Kommunikation mit Emojis. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 45.2: 256–285.
6. *Günthner, Susanne* (2018): Perspektiven einer sprach- und kulturvergleichenden Interaktionsforschung: Chinesische und deutsche Praktiken nominaler Selbstreferenz in SMS-, WhatsApp- und WeChat-Interaktionen. *Gesprächsforschung — Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19: 478–514. Online: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2018/ga-guenthner.pdf> [13.03.2018]
7. *Herring, Susan C., Ge, Jing* (2018): Communicative functions of emoji sequences on Sina Weibo. *First Monday* 23, 11. 5 November 2018. Online: <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/9413/7610> [11.03.2019]
8. *Hirn, Wolfgang* (2018): Chinas Bosse. Unsere unbekanntenen Konkurrenten. Frankfurt/M.: Campus.
9. *Liu, Yinyuan* (2018): Social Media Marketing in China mit WeChat. Einsatzmöglichkeiten, Funktionen und Tools für ein erfolgreiches Mobile Business. Heidelberg: Springer.
10. *Ljubešić, Nikola/Fišer, Darja* (2016): A Global Analysis of Emoji Usage. In *The 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Proceedings of the 10th Web as Corpus Workshop (WAC-X) and the EmpiriST Shared Task*: 54–61.
11. *Pappert, Steffen* (2017): Zu kommunikativen Funktionen von Emojis in der WhatsApp-Kommunikation. In: *Beißwenger, Michael* (ed.): *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*. Berlin: de Gruyter: 175–211.
12. *Szurawitzki, Michael* (2016): Zur Kulturspezifik von Emojis. *Der Sprachdienst* 2/2016: 64–66.
13. *Szurawitzki, Michael* (2018): Bürokratie und organisationale Schriftlichkeit. In: *Habscheid, S., Müller, A., Wilton, A.* (eds.): *Sprache in Organisationen*. Berlin, Boston: de Gruyter: 126–144. (= *Handbücher Sprachwissen [HSW]* 14)
14. *Szurawitzki, Michael* (2019a): Researching Digital Communication Practices among German-Speaking Expats in China: Study Design. *Language Studies and Modern Humanities* 1.1: 22–29.



15. Szurawitzki, Michael (2019b): WeChat — Funktionsweise, technische Möglichkeiten und Emoji-Kommunikation. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 49.4: 673–695.
16. Wurzel, Steffen (2017): WeChat gefällt Apple gar nicht.
17. Online: <http://www.tagesschau.de/ausland/we-chat-101.html> [16.06.2017]
18. Zand, Bernhard (2016): Das totale Netzwerk. DER SPIEGEL 41/2016. Tablet version. No pagination.
19. Zhou, Rui/Hentschel, Jasmine/Kumar, Neha (2017): Goodbye Text, Hello Emoji: Mobile Communication on WeChat in China. Online: <http://www.tandem.gatech.edu/wp-content/uploads/2017/01/CHI17-Zhou-GoodbyeTextHelloEmoji.pdf> [20.04.2017]

**М. Еленевская**

*Технион — Израильский политехнический институт  
(Хайфа, Израиль)*

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ В СОЦИОЛИНГВИСТИКЕ И ПЕДАГОГИКЕ

**М. Yelenevskaya**

*Technion — Israel Institute of Technology (Haifa, Israel)*

## LINGUISTIC LANDSCAPE IN SOCIOLINGUISTICS AND PEDAGOGY

**Abstract.** *We will discuss how linguistic landscape helps us understand multilingualism, tensions between language policies and practices, and competition of ethnolinguistic groups for visibility. We will explore how it can be used in language pedagogies to increase students' awareness of the interaction between instrumental and symbolic functions of language and language ecology.*

Исследования лингвистического ландшафта стали интенсивно развиваться в связи с ускорившимися в конце XX века процессами глобализации, массовыми миграциями и развитием многоязычия во многих слоях населения. Социолингвисты изучают, как письменный язык, используемый в общественном пространстве, характеризует этнолингвистическую витальность национального большинства и меньшинств, носители каких языков обладают большей властью и престижем в обществе, и как этнические группы борются за присутствие и значимость в общественной жизни [4: 1–2].

Психологи, социологи и географы утверждают, что место — это пространство, наделенное значением. Из всех типов обжитого человеком

пространства наибольшая концентрация значений и смыслов аккумулируется в городе, который Ю. М. Лотман назвал котлом текстов и кодов разноустроенных и гетерогенных, принадлежащих разным языкам и разным уровням [7: 282]. Поэтому исследования лингво-пейзажа преимущественно проводятся в городах. Наиболее общее определение лингво-ландшафта было предложено Лэндри и Бурхисом:

Язык дорожных знаков, рекламных стендов, названий населенных пунктов и улиц, коммерческих предприятий, а также надписи на зданиях государственных учреждений — все вместе они складываются в лингво-ландшафт изучаемой территории, города или района [8: 25].

Любое исследование лингво-пейзажа предполагает наличие языковой мозаики, контактирования и конкуренции языков, диалектов и языковых сообществ. Поначалу изучались статичные знаки, но постепенно исследователи стали обращать внимание и на движущиеся надписи: рекламные тексты, размещенные на общественном транспорте, стикеры на машинах и мотоциклах, надписи на одежде и аксессуарах (сумках, зонтиках, мобильных устройствах, и т. д.), бегущую строку на видеозэкранах на улицах и в помещениях, а также «живую рекламу» — людей, прогуливающих по улицам с рекламными постерами на груди и на спине. Внутренние помещения зданий также представляют обширную область для исследований: какого типа информацию учреждения размещают для сотрудников, а какого типа для посетителей? Являются ли эти тексты инфомационными или регулирующими поведение? И какие стратегии вежливости (прямую или негативную) применяют авторы текстов табличек, объявлений и циркуляров? Как часто, например, используются слова «запрещено/ *interdit/ kielletty/ prohibited/zakázáno*», или авторы находят имплицитные способы воздействия, например, формулируя просьбу не бросать мусор в кашпо от имени растущих в них цветов? Даже жилище современного человека может стать объектом исследования, так как на многих предметах быта мы находим многоязычные этикетки, а электрические и электронные приборы снабжены инструкциями на разных языках [2].

Динамизм лингво-пейзажа проявляется в исторических изменениях. Вспомним массовое переименование улиц в начале постсоветского периода и более позднее решение жителей Иркутска сохранить таблички с советскими названиями улиц рядом с возвращенными дореволюционными. При смене политических режимов меняются мемориальные доски и даже надписи на памятниках, как это произошло, например, в странах СНГ. В этих надписях, а также в их переписывании недовольными можно проследить конфликт государственной идеологии и конкурирующей с ней коллективной памятью [1].

Городские власти во многих странах ведут борьбу с теми, кто размещает несанкционированные плакаты и расписывает стены и заборы. Граффити часто представляют собой диалог, или скорее полилог их авторов.

Однако борьба с этим видом уличной графики редко бывает эффективной, и сегодня во многих городах, например в Берлине, Москве и Тель-Авиве, проводятся конкурсы на лучшее граффити.

С распространением компьютерных технологий реальное городское пространство дополнилось виртуальным. Многие городские службы и коммерческие компании предпочитают общаться с клиентами на веб-сайтах, причем в некоторых странах эти сайты многоязычные. Так, например, в Израиле, веб-страницы различных государственных ведомств, банков, компаний мобильной связи, и т. д. дают информацию не только на государственных языках, иврите и арабском, но и на английском и русском, а в некоторых случаях, и на амхарском, испанском и французском языках [5]. Особо надо отметить, что этот случай многоязычного лингво-ландшафта идет вразрез с языковой политикой страны, в которой гегемония иврита была и остается краеугольным камнем идеологии государства. Однако необходимость быстро интегрировать иммигрантов в социоэкономическую жизнь, а также здоровый практицизм бизнесов, желающих привлечь клиентов из разных этнолингвистических групп, привели к распространению многоязычия как в реальном, так и виртуальном пространстве.

Проекты по изучению лингво-ландшафта требуют интенсивной полевой работы. Обычно исследователи ведут фото- или видеосъемку интересующих их объектов, дополняя видеоряд комментариями в лингвоэтнографическом дневнике. При обработке данных применяется количественный метод, если была сделана сплошная выборка на определенной территории и собрана большая база данных. Однако чаще используется качественный анализ, фиксирующий порядок языков на вывесках и объявлениях, рельефность и величину шрифта представленных языков, наличие лексической вариативности (например, использование местного сленга или диалектов) и взаимовлияние контактных языков. Метод включенного наблюдения часто дополняется интервьюированием и неформальными беседами с хозяевами бизнесов, клиентами и прохожими. В ходе таких бесед проясняются и коммуникативные интенции авторов вывесок и их восприятие адресатами [6]. Какова дискурсивная эффективность вывесок, использующих культурные коды? Что двигало владельцем магазина сувениров *RUBLĚVKA* в коммерческом районе израильского города? Понятно ли клиентам многочисленных «русских» продуктовых магазинов в разных странах, почему они называются *KALINKA*, и что за загадочное слово *MONISTO* красуется над дверью ювелирного магазина, хозяйка которого уехала с Украины ребенком, и бусинки продаваемых ожерелей подбирает легче, чем русские слова.

Лингво-пейзаж — ценный ресурс в преподавании языков [10]. Во-первых, наблюдения за лингво-ландшафтом своего или чужого города обостряют наблюдательность и погружают студентов в лингвоэкологию города. Они знакомятся с иерархическим делением знаков на *top-down*, т. е. знаки,

выпущенные властями, и *bottom-up*, — знаки, чьими авторами являются коммерческие организации или частные лица. Студенты могут проследить за стилиевой разницей этих знаков, а также предложить свою таксономию деления знаков на категории. Лингво-пейзаж дает примеры использования различной модальности и взаимодействие текстовой информации с видео-рядом. Студенты могут наглядно убедиться в высоком престиже английского языка и проанализировать, когда в его использовании преобладает инструментальная функция передачи информации, а когда его присутствие носит чисто символический характер, маркируя выход учреждения или бизнеса на международный уровень. Более того, лингво-пейзаж заставит молодых исследователей задуматься о видах и уровне грамотности в обществе [3]. Не секрет, что тексты, которые окружают нас в городе, часто могут быть использованы для тренировки по исправлению грамматических и орфографических ошибок, а также лингвопрагматических промахов. Неудивительно, что подборки курьезных надписей из разных стран уже много лет циркулируют в Интернете. Наконец, проекты по изучению лингво-ландшафта развивают критическое мышление и демонстрируют студентам значение языка в социоэкономической жизни общества.

### Литература

1. *Абуснуга, Махин* — *Abousnougou, G., & Machin, D.* (2010). War monuments and the changing discourses of war and soldiery. In Jaworski, A., & Thurlow, C. (eds.), *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. London, New York: Continuum, 219–240.
2. *Аронин, О. Лаори* — *Aronin, L., & O. Laoire, M.* (2013). The material culture of multilingualism: Moving beyond the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 10(3): 225–235.
3. *Бломаер, Мали* — *Blommaert, Jan, & Maly, Ico* (2014): “Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study”. *Tilburg Papers in Culture Studies* 100: 1–27.
4. *Гортер* — *Gorter, D.* (2006). Introduction: The Study of linguistic landscape as a new approach to multilingualism. In Gorter, D. (ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach in Multilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 1–6.
5. *Еленевская* — *Yelenevskaya, M.* (2015) An Immigrant Language in a Multilingual State: Status and Competition. *Russian Journal of Communication*, 7(2): 193–207.
6. *Еленевская, Фиалкова* — *Yelenevskaya, M, & Fialkova, L.* (2017) Linguistic Landscape and What It Tells Us about the Integration of the Russian Language into Israeli Economy. *Russian Journal of Linguistics*, 21(3): 557–586.
7. *Лотман Ю. М.* (1996) Символические пространства // Ю. М. Лотман *Внутри мыслящих миров. Человек, текст, семиосфера, история*.
8. *Лэндри, Бурхис* — *Landry, R., & Bourhis, R. Y.* (1997) Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16, 23–49.
9. *Сайер* — *Sayer, P.* (2010) Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64(2), 143–155.

10. Чеснат, Ли, Шульц — Chesnut, M., Lee, V., & Shulte, J. (2013) The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(2): 102–120.

**О. Глейзер**

*Университет Майнц-Гермерсхайм  
(Гермерсхайм, Федеративная Республика Германия)*

**В ЛАБИРИНТЕ ОРИГИНАЛА — О ПРОБЛЕМАТИКЕ  
ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРЕВОДА АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ  
ТЕКСТОВ НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА С РУССКОГО  
НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ  
ПРОЗЫ Е. Б. БЕЛОДУБРОВСКОГО  
«ТРИНАДЦАТЬ ПЕТЕРБУРГСКИХ ПАЛЬТО»**

**O. Gleiser**

*University of Mainz — Germersheim  
(Germersheim, Federal Republic of Germany)*

**IN THE DARKNESS OF THE ORIGINAL —  
ON THE PROBLEM OF LITERARY TRANSLATIONS  
OF AUTOBIOGRAPHICAL TEXTS, AS DEMONSTRATED  
BY THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN TO GERMAN  
TRANSLATION OF THE EVGENIJ BELODUBROVSKIJ'S  
NOVELLA „13 ST. PETERSBURGER MÄNTEL“**

**Abstract.** *This article deals with a special mix of literary genre. Evgenij Belodubrovskij's work is something between a novella, a novel and an autobiography. The author's memories emerge from his political and social background and describe his entire individuality and life events. Above all, the text is made more difficult by the fact that the author provides a descriptive narrative down to the very last detail, but at the same time also leaps and jumps and lapses time. As an experienced literary scholar, he requires his readers to have an in-depth knowledge of classic world literature, while at the same time confronting the reader with new lexical creations and wordplay. Ultimately, this is the job of the translator; to make the author's memories palatable to German readers without expecting any prior knowledge of Russian literary history.*

В университете Майнц-Гермерсхайм имени Иоганна Гутенберга в рамках семинара по литературному переводу возникла идея перевода автобиографической прозы петербургского писателя, набоковеда, культуролога, археографа и библиографа Евгения Борисовича Белодубровского. Сборник его рассказов называется «Тринадцать петербургских пальто» и представляет, по определению самого автора, так называемую пальтуганскую автобиографию, в которой он, соединяя воедино самые разные жанры литературы, описывает через свое личное отношение к пальто коммунальные времена ленинградской блокады, суровое послевоенное время, пятидесятые, шестидесятые и семидесятые годы, переключая их в своих описаниях и с нынешним временем. Каждое его пальто — это целая эпоха из жизни отдельного человека, это его детство, юность и взрослая жизнь, его окружение и история целого общества и страны, в которой он родился и живет. Каждое пальто связано в свою очередь как с петербургской географией, так и с историей русской, зарубежной и чисто петербургской литературы.

Евгений Белодубровский родился в Ленинграде в 1941 году, окончил Литературный институт им. А. Горького в Москве по отделению критики и публицистики, работал преподавателем литературы в РГГУ и в гимназии СПбГУ. Более десяти лет работал в Фонде культуры. С 1997 по 2011 год по приглашению Нобелевского комитета был участником на церемонии присуждения Нобелевской премии в Стокгольме. С 1987 по 2013 год — автор и ведущий публичной литературно-мемуарной программы «Былое и думы».

В своей книге воспоминаний, своеобразном литературном эпосе, повествующем как о частной, так и о литературной жизни Петербурга и его окрестностей, он выступает отнюдь не как критик, а в первую очередь как близкий друг хорошо знакомых петербургскому читателю великих деятелей русской культуры. Произвольно и непроизвольно, цитируя русскую поэзию, он довольно тщательно описывает поэтическую географию города и, с помощью мельчайших подробностей, едва заметно прочитывает читателю целую лекцию по истории литературы за последние два столетия. Столь насыщенный, свободный поэтично-документальный текст представляет невероятно сложную, почти невыполнимую задачу для переводчика.

Его воспоминания тесно переплетаются с описаниями политической и социальной действительности, они, с одной стороны, имеют документальный, с другой стороны, сугубо индивидуальный и довольно непоследовательный характер, что, однако, не мешает читателю воспринимать его текст всерьез и довольно глубоко погрузиться в уже ушедшую литературную эпоху. Описывая события, автор вовсе не дистанцируется от прошлого, он является скорее не наблюдателем, а активным участником событий, произошедших как с ним самим, так и с другими героями повествования. Осложнен этот текст еще и тем, что рассказ периодически прерывается и читатель неожиданно оказывается в совсем другом окружении и временном про-

странстве. Прошлое неожиданно оказывается будущим, цитаты скомпонованы из других скрытых цитат, автор зачастую не назван и не всегда узнаваем, что требует не только глубокого знания литературы, но и большого опыта прочтения подобных «закодированных» текстов, насыщенных неологизмами и игрой слов.

Главное действующее «лицо» — пальто — является в повествовании предметом одушевленным, отвечающим за отдельно взятый период жизни автора, его близким другом, обогревающим его душу и тело. Все пальто — молчаливые свидетели смены исторических событий, от войны и блокады Ленинграда — до послевоенной поэтической жизни города, они одновременно и хранители, и обозреватели жизни автора, его увлечений, чувств и профессионального роста. К каждому пальто автор относится с особым уважением, с любовью, преклоняясь перед его способностью оберегать человека не только от холода, но и от житейских передряг. Как и сам автор текста пальто оставляет в душе человека своеобразный отпечаток, влияя как на ход его жизни в определенный период, так и нередко определяя его будущее, его знакомства и приобретаемый опыт. Автор использует пальто для описания своей эпохи, удостоверяя с его помощью свою личность.

Эмоциональная свобода текста, смелость, повышенная метафоричность, которая требует точной передачи при переводе, и неконвенциональность служат в данном случае препятствием для переводчика, так как текст в конечном итоге должен быть доступным и интересным для немецкого читателя, не обладающего глубокими знаниями специфики и истории русской и петербургской культуры и литературы:

«Переводчику приходится искать эквиваленты таким образом, чтобы сохранился стиль автора, но текст не стал при этом более странным, необычным и тяжеловесным, чем подлинник. [...]... Единичные метафоры-окационализмы, переведенные близко к замыслу автора, могут быть настолько “чуждыми” для реципиента, что способны вызывать реакцию отторжения, неприятия» [1: 385].

Читатель зарубежной литературы может сталкиваться с проблемами восприятия и понимания, на которые автор не рассчитывал. В задачу переводчика входит предвидеть подобные проблемы и облегчать читателю работу по переработке информации о чужой культуре, не адаптируя при этом чужое и учитывая читательскую аудиторию. Так, например, русские имена часто варьируются по форме, что не только непривычно для немецкого читателя, но и непонятно, так как он при этом не знает, что речь идет об одном и том же человеке, и что употребление определенной формы имени означает еще и определенную коннотацию, с помощью которой может быть выражено отношение к человеку. Вследствие этого в переводе зачастую сокращается число вариаций и дается комментарий, который может обеспечить адекватное понимание текста. Особенно осторожно следует

передавать географические названия: в художественных текстах они могут иметь не только прямое, но и символическое значение, вызывая у читателей родной для автора культуры определенные ассоциации. Подобные названия-символы можно прокомментировать в постраничных сносках или же после текста.

В документальной новелле «Тринадцать петербургских пальто» таким символом является река Мойка, на берегах которой разворачиваются события как из жизни самого автора, так и из литературной жизни Петербурга, что петербургскому читателю хорошо известно с детства. Это географическое пространство тесно связано с именем русского поэта Александра Сергеевича Пушкина: каждому петербургскому школьнику известно, что там находится дом поэта, оказавшийся его последним адресом. Сегодня в этом доме расположен мемориальный музей-квартира, рассказывающий о последних месяцах жизни поэта. Музей хранит немало подлинных вещей, принадлежащих семье Пушкина. Как с именем Пушкина, так и с его личными и старинными вещами вообще связана в книге биография самого автора — в юности за его кудрявые волосы и любовь к поэзии у него было прозвище «Пушкин», которым он пользуется для описания событий послевоенных лет. Не только имя поэта, но и каждый упомянутый в книге предмет играет определенную роль, будь то кресло, трость, пальто, чернильница или курительная трубка — все эти и другие предметы из детства и юности автора и литературной жизни поэта связывают жизнь и эпоху одного и второго воедино, не делая различия между временем и пространством. В отличие от русского читателя немецкому читателю, не обладающему подобными знаниями, необходим исторический и культурологический комментарий с указанием географических мест, имен, а иногда и предметов быта, связанных с жизнью одного или другого знаменитого литератора.

В подобном литературном межвременном общении переводчик является связующим звеном, осторожно передвигаясь по тонкому льду литературного мира — ему нельзя провалиться в пучину недостоверности и очень важно добраться до противоположного берега, обещающего читателю понимание всего текста в целом. Его профессия опасна и нередко нежелательна, но, тем не менее, необходима для межкультурного общения, взаимодействия, понимания и внутреннего обогащения.

Основные сферы слов-реалий — это названия одежды, еды, социальных учреждений, профессии и должности, наименования праздников, топонимы, известные герои литературных произведений или фильмов, специфические для данной культуры. Есть реалии, которые являются специфическими по отношению к одной культуре и теряют свою специфику по отношению к другой. Так, некоторые блюда и особенности русской и еврейской кухни могут быть немцам, австрийцам или французам незнакомы, но популярны в Польше или в Венгрии. Все это переводчику необходимо учитывать. Воз-



можны несколько различных путей перевода слов-реалий. В немецком переводоведении используются термины *Einbürgerung* (уподобление реалии реалиям принимающей культуры) и *Verfremdung* (остранение, т. е. напоминание читателю, что речь идет о чужой культуре, что это переводной текст). При любом из этих подходов стоит дать комментарий, желательно краткий, интегрированный в сам текст.

В рамках одной и той же национальной культуры многие понятия привязаны к определенной эпохе. Многие советизмы сегодня уходят в прошлое и могут быть неизвестны более юному читателю. В тексте такой привязанной к определенному времени реалией является «коммуналка». С подобной социальной формой жизни современный немецкий читатель вряд ли сталкивался. Сам феномен коммунальной жизни насчитывает целый ряд понятий, которые включает в себя коммунальная квартира. Даже такие вещи, как антресоль или чердак могут представлять особую сложность при переводе. При этом стоит учитывать еще и то, что многим жителям Советского Союза было хорошо известно, что хранилось на антресолях — почти все квартиры походили одна на другую и многие вещи у всех были одинаковые. Достаточно было просто упомянуть слово «антресоль», для того чтобы реципиент мог представить себе образно его содержание: там можно было найти лыжи, книги, старые картонные чемоданы, елочные игрушки, инструменты и т. д. Подобного понятия, основанного на исторической памяти, в немецком языке нет, в результате чего требуется соответствующее разъяснение реалий советского быта.

Даже климатические условия составляют определенную сложность, так как предметы одежды носят совсем разный характер в Германии и в России — под зимним пальто в Германии подразумевается то, что житель Петербурга обозначил бы осенним демисезонным пальто, а зимней шапкой или свитером считается довольно тонкая одежда, которую средний статистический петербуржец носил бы в начале осени или поздней весной. Сложность для перевода представляет как и шапка-ушанка, так и ватник и скрещенный крест-накрест шарф.

Все вышеперечисленные реалии повествуют об особом образе жизни и дают представление о культуре страны и об отношении людей к их собственному быту. Здесь переводчик может столкнуться еще и с тем, что слово вовсе не имеет эквивалента, так как в принимающей культуре нет соответствующего предмета или понятия. Все тонкости ассоциаций и коннотаций множества лексем передать на другом языке невозможно. То, с какой степенью тщательности следует подойти к реалиям, зависит от жанра и содержания текста. Если речь идет об этнографическом описании, то переводу реалий должно быть уделено особое внимание, по возможности следует дополнить текст комментариями, иногда можно принять компромиссное решение, чтобы обширные объяснения не нарушили

художественной целостности автобиографического текста и не отвлекли читателя от повествования.

Намеренное нарушение языковой нормы в рассматриваемом нами тексте связано с проблемой языковой игры и с интегрированными в текст цитатами-выражениями, известными как «еврейский юмор». Здесь можно опираться и на историю еврейского народа и специфики его немецкого языка и на возможности языковой игры в литературном немецком. И то и другое требует не только времени, но и глубокого изучения похожего немецкого языкового пространства, т. е. именно того, что принято обозначать «языковой компетенцией». Уверенное владение языками тесно связано с дискурсом — через понимание, какая лексема в каких контекстах употребляется. Переводческая стратегия опирается при этом на доскональное знание как минимум двух дискурсов и двух культур, в нашем случае однако присутствует еще и третья субкультура — культура еврейского народа на территории бывшего Советского Союза. Учитывать культурный фон приходится двояким образом: на стратегию переводчика влияют решения, продиктованные культурным фоном как отправителя, так и получателя. Именно дискурсы двух и более культур являются частью процесса перевода, хотя, на первый взгляд, переводчик переводит только текст. В случае перевода автобиографической прозы переводчик имеет еще дело с миром, языком и культурой самого автора, с его личным опытом, вполне составляющим так называемое четвертое измерение сложносоставного космоса текста. В связи с этим эрудиция переводчика пополняется не просто с каждым рассказом, но и с каждым новым абзацем текста.

Сталкиваясь с проблемами языка и выбором дискурса, можно сравнить литературный перевод с комбинациями цветных стеклышек калейдоскопа: перевод автобиографической прозы состоит из мельчайших частиц эстетического восприятия, понимания и знания эпохи, которую описывает автор повествования, знания его личности, его языка, его времени и окружения, способности интерпретировать и переносить географическое и культурное пространство на язык другой культуры, понимания того, что внутри одного дискурса может скрываться еще и другой, умение жонглировать всеми навыками перевода одновременно, превращаясь из переводчика в автора и его окружение, а также одновременно и в читателя текста. Преломление документальной истории внутри частной жизни одного человека является для переводчика лабиринтом, впотьмах которого ему нужно находить выход, да еще и такой, который позволит читателю найти и свой собственный путь входа и выхода в мир автора, не заблудившись в нем.

В качестве заключения приведу отрывок из оригинала текста и его перевод на немецкий язык.

„Да! Я помню все свои пальто...“

Начиная с моего первого голубчика с парусиновым ремешком, пряжкой, змеиным хлястиком, что я носил по осени в мою самую раннюю мальчишковую пору [1], в ту самую пору, когда я был известен в округе прозвищем Пушкин [2]. Конечно же, в сто тысяч раз больше я гордился именно этим прозванием (что и говорить, я, говорят, чертовски был похож на юного поэта в юности первоначальной), чем этой вот малышкой, этим первенцем, хотя оно всенепременно было весьма необычным, ярким, кучерявым (скорее лохматым), как и я. Особенно после того, как мне прицепили к нему блестящие округлые девчоночьи пуговицы взамен коричневых, быстро утраченных в детских играх и беготне по окрестным дворам, дворам, подвалам, крышам и чердакам.

[1] *«Мальчишковое» — слово послевоенное, ленинградское, означающее «для мальчика» четырех-семи лет, на вырост... Сейчас говорят иначе...*

[2] *«Пушкин!!! Пушкин!!! Вернись сейчас же домой, надень пальто, вспотеешь, простудишься и умрешь, — кричит моя мама на весь двор, высунувшись из кухонного окна. — Где мой сын?! Сява, Сява, что ты околациваешься без толку, просто так, лучше найди Пушкина и скажи, что его мама его зовет домой переодеться»...*

*Сява (Севка Абрамов), усыновленный сын своей бездетной тетки Брони, с неохотой лезет к нам на чердак, с тоской продираясь через развешанное вдоль и поперек на веревках в прищепках сырое холодное белье (каждая веревка имеет номер своей квартиры, а прищепки — свой личный цвет), где мы устроили из кривых дощечек от бочек с огурцами (благо в первом дворе выходом на Желябку были задворки и черный ход рабочей столовой) домик, и кричит мне, что меня зовут домой... «Пушкин» же (как я назвал выше — это мое прозвище. Его вовек нельзя отменить, как почерк, походку, отчество или отпечаток большого пальца). Так оно до сих пор и осталось за мной навечно, на набережной Мойки, на четырех литературных углах — всем печально известной пушкинской веселой кондитерской «Вольфа и Беранже» (Пушкин — веселое Имя, говаривал Александр Блок), Демуртова трактира, Голландской церкви и напротив — Строгановского дворца и розвога с белым классического кружала высоченного, на тучных колоннах дома некоего поляка Косиковского, где в начале 20-х годов прошлого уже века существовал «Диск» (Дом искусств), алма mater и колыбель «Серapiоновых братьев», ведомых писателем и корабелем Евгением Замятиным; «Звучащая раковина» Гумилева; студия переводчиков Лозинского; здесь жил Мандельштам, здесь же в Елисейском закутке под лестницей мой любимый Александр Грин написал «Алые паруса»... И стены эти должно быть помнят этих своих постояльцев. Да мало ли что, не я один такой счастливый... Вот как-то, лет пять-шесть назад после радиопередачи журналистки Анны Всемирновой «Ветер в окно» с моим скромным участием, нам домой на проспект Культуры позвонил чей-то незнакомый*

*женский голос, с восторгом прокричал: «Пушкин, Женька! — ведь это ты, ты вчера рассказывал о Грине! Из нашего дома... Из второго двора... А они фамилию!..» И хлоп трубку... Она, родная, так «зашилась» от радости за меня и за наш проходной двор, что себя-то не назвала, забыла... Поди вот, ищи ее теперь как ветра в поле. А ведь сколько времени своего личного потратила эта женщина, чтобы наш телефон прозвать в справочном, да и наверное деньги взяли за справку эту... Немалые по нынешним временам... Со второго раза я все же ее узнал — это была Фирка Лютина из 120 квартиры под правой аркой. Пианистка.*

*Доктор геолого-разведочных наук Эсфирь Борисовна. Седая с детства. Из нашей 208 школы... Она была в девятом, я в седьмом. Фиркину маму и мою звали почти одинаково: моя — Лина, а ее — Лида, но я всегда считал, что они тезки... Фирка моя переехала на улицу Достоевского и там умерла в своей фатерке на первом этаже. (Узнал недавно. И совсем случайно. От едва-едва знакомых людей из соседнего дома № 40 на Мойке). Ни семьи, ни детей — одна как перст. Окончила Горный, геологиня — не до семи было, все «в поле» да «в поле»... Алмазы искала (сама была как алмаз, светла...).*

Их (пальто моих по жизни, если не брать годы нынешние, не столь приметные...) было, главных, классическим числом тринадцать. Как в известной повести Ильи Григорьевича Эренбурга трубок или у поэта из поэтов Графа Евграфа Игоря Васильевича Лотарева (Северянина) жен-поклонниц; помните: Моей тринадцатой! И как тринадцатой — последней!

## Übersetzungsprobe

Ja, selbstverständlich erinnere ich mich an alle meine Mäntel...

Ich fange mit meinem ersten, meinem Lieblingsmantel an, welcher einen schlangenartigen Stoffgürtel mit echter Schnalle hatte. Den trug ich als Bengel in meiner Jugend 1), als man mich in meinem Viertel unter dem Spitznamen Puschkin kannte. 2)

Gewiss war ich hundert Mal mehr stolz auf gerade diesen besonderen Spitznamen — ich war ja in der Tat, wie man behauptete, dem jungen Dichter in dessen frühen Jugend schrecklich ähnlich — als auf meinen allerersten Mantel, auch wenn dieser auf jeden Fall ziemlich ungewöhnlich, auffallend und wild, eher struwelig, wie auch ich, war. Besonders zerzaust sah der Mantel aus, als man anstelle der alten braunen Knöpfe, die in Kinderspielen und beim Rumrennen in den Nachbarshöfen, auf den Holzstapeln, in den Kellern und auf den Dachböden leicht abgingen, glänzende, rundliche Mädchenknöpfe dran machte.

1) *Mit Bengel meine ich mich als Jungen im Alter von 7 Jahren. Heute würde man das anders sagen.*

2) *„Puschkin!!! Puschkin!!! Komm sofort nach Hause, zieh dir deinen Mantel über, nass geschwitzt vom Rumrennen erkältest dich und stirbst womöglich*

*noch-, schreit meine Mama aus dem Küchenfenster, so laut, dass die gesamte Nachbarschaft sie hörte. „Wo ist mein Sohn?! Sjawa, Sjawa, was stehst du sinnlos in der Gegend rum, such lieber Puschkin und sag ihm, er soll sofort nach Hause kommen und sich was überziehen...Sjawa (S(j)ewka Abramow), den seine kinderlose Tante Bronja wie einen eigenen Sohn aufgenommen hatte, steigt lustlos zu uns auf den Dachboden hinauf, schlägt sich schwermütig durch die hier und da mit Wäscheklammern an der Wäscheleine befestigte nasskalte Wäsche durch und ruft mir zur, ich soll nach Hause kommen. Die Wäscheleinen da waren nach den Wohnungsnummern nummeriert und die Wäscheklammern hatten ihre eigene Farbe — je nach Lieblingsfarbe ausgewählt. Auf diesem Dachboden haben wir uns aus den Holzbrettern der Gurkenfässer einen Unterschlupf gebaut. Diese Holzbretter verdanken wir der Arbeiterkantine, deren Ausgang sich in unserem Hinterhof befand, dieser ging auf die Scheljabowa-Straße hinaus. „Puschkin“ war ja mein Spitzname, wie ich bereits erwähnt habe. So einen Spitznamen behält man sein ganzes Leben lang wie die eigene Handschrift, die eigene Gangart, den Vatersnamen oder den Daumenabdruck). (Puschkin ist ein fröhlicher Name, pflegte Alexander Blok zu sagen.)*

*So verfolgte mich der Spitzname bis auf alle Ewigkeit, so geschah es am Moika-Ufer und an weiteren vier historischen Literatur-Ecken: in der allseits tragisch bekannten, fröhlichen Konditorei „Wolf und Béranger“, im Wirtshaus Demutovs, an der Holländischen Kirche und gegenüber am Stroganow-Palastes / Palais und an dem zartrosa, im klassischen Stil errichteten Bauwerk mit massiven Säulen, das einst einem St. Petersburger Adligen polnischer Abstammung namens Kossikowskij gehörte. Dort befand sich Anfang der 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts die sogenannte „DISK“ (das Haus der Künste), Alma mater und der Treffpunkt diverser Literaturgruppen: der Serapionsbrüder unter der Ägide des Schriftstellers und Schiffbauingenieurs Jewgenij Samjatin und der Klingenden Muschel von Nikolaj Gumiljew, der Übersetzerwerkstatt von Michail Lasinski; hier lebte der Dichter Ossip Mandelstam und hier schrieb in einer kleinen Kammer unter der Treppe mein Lieblingsschriftsteller Alexander Grin seine berühmte Novelle „Purpursesegel“, und viele andere. Und in diesem Haus spürt man immer noch den Geist dieser großen Dichter. Ach was soll's, nicht nur ich hatte dieses Glück...Einst läutete in unserer Wohnung auf dem Prospekt Kultury vor etwa fünf, sechs Jahren das Telefon — das geschah nach der Ausstrahlung der Radiosendung „Veter v okno“ (Wind durchs Fenster), moderiert von der Journalistin Anna Wsemirnowa, an der meine Wenigkeit ebenfalls mitgewirkt hat — und ich hörte eine unbekannte begeisterte Frauenstimme: „Puschkin! Zhenja! Ach, du warst es doch, du hast gestern von Grin erzählt. Du, der lebhaftige Literaturgeist unseres damaligen Hauses...aus dem zweiten Hinterhof, aber statt deines berühmten Spitznamens hat man dich formell bei deinem Nachnamen genannt. “ ...und knallte den Hörer prompt auf die Gabel...Aber diese liebe Dame war so außer sich vor Freude wegen mir und ihrer Erinnerung*

*an unser Haus, dass sie komplett vergessen hat, ihren Namen zu nennen... Na sowas, versuch sie jetzt mal zu finden, sie ist wie vom Erdboden verschluckt. Und dabei hat es sie so viel Zeit gekostet, meine Telefonnummer bei der Auskunft herauszubekommen, und viel Geld mit Sicherheit auch ...Vor allem in heutiger Zeit ist das nicht wenig... Erst nach einer Weile fiel mir ein, wer die Dame war: Firka Ljutina aus der Wohnung 120, im rechten Flügel des Hauses. Pianistin. Aber dann auch habilitierte Erkundungsgeologin Esphir Borissowna Ljutina... Schon als Kind weise. Aus unserer Schule Nummer 208...(Fußnote: Glossar; kultureller Exkurs) Sie war in der neunten, ich in der siebten Klasse. Firkas Mama und meine hatten fast den gleichen Namen: ihre Lida und meine Lina, aber ich dachte immer, sie wären Namensvetterinnen... Firka zog in die Dostojewski-Straße und dort starb sie in ihrem kleinen Kämmerlein im Erdgeschoss. (Davon habe ich erst vor kurzem erfahren. Und das auch nur rein zufällig. Von kaum mir bekannten Leuten aus dem Nachbarhaus Nr. 40 an der Mojka. Keine Familie, keine Kinder, mutterseelenallein. Absolventin der Hochschule für Bergbauwesen, leidenschaftliche Geologin, gar keine Zeit für Familie, nur Feldforschung im Kopf...Sie suchte und suchte nach Rohdiamanten (und strahlte dabei selbst wie ein Diamant, so heiter...)*

Meine mich durchs Leben begleitenden Mäntel, wenn man von den letzten Jahren absieht, die nicht weiter erwähnenswert sind, waren es alles in allem dreizehn an der Zahl. Dreizehn, ganz klassisch —wie in der Novelle von Ilja Grigorewitsch Ehrenburg „Dreizehn Pfeifen“, dem russischen Leser wohl bekannt. So wie auch in der Liebeslyrik von Igor Wassiljewitsch Lotarjow, der unter dem Pseudonym Graf Jewgraf oder später auch Sewerjanin schrieb, dreizehn Lieb-schaften symbolisch sind: „für meine dreizehnte, für meine allerletzte.“

## Литература

1. Найдич Л. Э., Павлова А. В. «Трубочист или лорд?» СПб.: Златоуст, 2014. 409 с.

# ТЕКСТ И ДИСКУРС В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

## TEXT AND DISCOURSE IN THE PARADIGM OF CONTEMPORARY HUMAN SCIENCE

*В. А. Андреева*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### ПЕРСУАЗИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРРАТИВА

*V. A. Andreeva*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### THE PERSUASIVE POTENTIAL OF NARRATIVES

**Abstract.** *The main challenge of the report is to identify and describe, on the one hand, the strategies of perspectivation, which define epistemic boundaries of narrative, and, on the other hand, the strategies of „deperspectivation” designed to create an illusion of absence of the said boundaries for the purpose of manipulating the addressee.*

На фоне накопленного отечественным и зарубежным языкознанием общих знаний о нарративе и его типах как объекте и методе исследования в гуманитарных науках существует необходимость дальнейшего научного осмысления эпистемической и прагматической специфики нарратива в различных типах дискурса с учетом широкого риторического контекста на базе конкретных видов текстов и дискурсивных практик, релевантных для нашего времени. Наличие риторического контекста обосновывается тем обстоятельством, что любому, в том числе нарративному высказыванию, предшествует интенция говорящего или установка на оказание влияния с помощью этого высказывания на восприятие мира адресатом. Это влияние осуществляется на разные сферы человеческой психики, в связи с чем различают аргументацию, персуазию и суггестию — основные риторические стратегии,

которые зачастую взаимодействуют в коммуникации. Тем не менее можно говорить о доминировании одной из коммуникативных интенций, которая и определяет своеобразие использования нарратива, и о разных типах коммуникации — аргументативной, персуазивной и суггестивной.

В докладе рассматривается функционирование нарратива в условиях персуазивной коммуникации. Под персуазивностью в современной лингвистике понимается воздействие на ментальную и эмоциональную сферы одного участника коммуникации (адресата) с целью побуждения его к совершению определенных посткоммуникативных действий в интересах другого участника коммуникации (адресанта). К частным стратегиям персуазивности относятся рациональное убеждение и эмоциональное «обольщение» [4: 83], что отличает персуазию от аргументации (только убеждение) и суггестии (только «обольщение»). Важно отметить, что персуазивная коммуникация предполагает открытость намерения говорящего в отношении посткоммуникативных действий адресата, о чем адресат дает себе отчет и что обеспечивает ему свободу выбора относительно ожиданий адресанта [1: 131–135]. Однако, если адресат не распознает этих ожиданий, следует говорить о суггестии, иными словами, границы между персуазией и суггестией весьма условны, что подтверждает современный взгляд на коммуникацию как обоюдонаправленный процесс интеракции ее участников, адресанта и адресата, и роль последнего в ее успешности.

Персуазивный потенциал нарратива обусловлен базовым принципом его порождения, имманентным всем нарративным трансформациям от этапа отбора нарративного материала и его аранжировки (композиции) до этапа его формулирования (вербализации). Речь идет о *перспективации*, которая определяется как фокус преломления повествуемой действительности сквозь призму определенной точки зрения [3: 158]. Точка зрения толкуется в нарратологии как разноплановый феномен, в структуре которого план «оценки» или «идеологии», по Б. Успенскому [2: 12], обладает особой значимостью. Если оценочность выражается в тексте эксплицитно, можно говорить о нарративе как инструменте персуазивного воздействия на адресата. Если же оценочность носит имплицитный характер, следует говорить о суггестии или манипуляции:

*So war das 2014, als Russland sich die Krim unter den Nagel riss. Plötzlich standen „grüne Männchen“ im Parlament, an den zentralen Verkehrsachsen, im Hafen von Sewastopol und vor den Stützpunkten der ukrainischen Armee. Bevor Kiew überhaupt begriffen hatte, was da geschehen war, hatte es den Krieg schon verloren* [6].

В приведенном фрагменте оценочность выражена как эксплицитно с помощью стилистически маркированного фразеологизма *sich etwas unter die Nagel reisen* и метонимии *grüne Männchen*, так и имплицитно с помощью обстоятельства времени *plötzlich*, указывающего на внезапность наступления события, и «внедрения» в перечисление обстоятельств места на первую



позицию предложного словосочетания *im Parlament*, которое суггерирует представление о военном вмешательстве Российской Федерации в процесс принятия решения Верховным советом Крыма об отделении автономии от Украины. Однако в целом этот текст открыто «заявляет» о своей отнесенности к политическому нарративу об «аннексии Крыма», являющемуся мейнстримом в политическом дискурсе современной Германии.

Перспективация обуславливает эпистемические границы нарратива и отрицает возможность его объективности. Тем не менее в нарратологии достаточно распространены представления о «нейтральном» повествовании, которое предполагает «высшую степень объективности» [5: 74]. Однако речь может идти только о мнимой объективности, которая достигается с помощью приемов «денерспективации» нарратива с целью создания иллюзии его объективности как способа воздействия на участников коммуникации:

*Frank-Walter Steinmeier wird am 5. Januar 1956 in Detmold/Kreis Lippe geboren. Er ist seit 1995 mit Elke Büdenbender verheiratet. Gemeinsam haben sie eine Tochter. Nach dem Besuch des Neusprachlichen Gymnasiums in Blomberg und einer zweijährigen Bundeswehrzeit studiert Frank-Walter Steinmeier ab 1976 Rechtswissenschaften, seit 1980 zusätzlich auch Politikwissenschaften, an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. 1982 legt er seine Erste Juristische Staatsprüfung ab. Anschließend leistet er seinen Juristischen Vorbereitungsdienst in Frankfurt am Main und Gießen, den er 1986 mit der Zweiten Juristischen Staatsprüfung beendet. Danach arbeitet er als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für öffentliches Recht und Wissenschaft von der Politik an der Universität Gießen» [8].*

Приведенный фрагмент цитирует официальную биографию Франка-Вальтера Штайнмайера, размещенную на сайте федерального президента Германии <http://www.bundespraesident.de/>. Биографическое повествование строится здесь по образцу *curriculum vitae* (правда, сформулировано оно в третьем лице) — типа текста, используемого в сфере делового общения, а в данном случае призванного подчеркнуть статус политика, являющегося государственным чиновником высшего ранга. Повествование фиксирует только ту информацию (место и дата рождения, семейное положение, образование, профессиональная карьера), которая обычно сообщается при найме на работу. Биографический нарратив, построенный по типу *curriculum vitae*, суггерирует отношение к политику как чиновнику, находящемуся на службе у государства, занимающему в нем важный пост, подчеркивает его компетентность и профессионализм, что должно формировать уважение к нему со стороны граждан страны, президентом которой он является.

Учет широко риторического контекста позволяет, таким образом, обнаружить персуазивный потенциал нарратива не только в случае эксплицитной оценочности, но и в случае конструирования «объективного» или «нейтрального» нарративного высказывания.

## Литература

1. *Голоднов А. В.* Риторический метадискурс: основания прагмалингвистического моделирования и социокультурной реализации (на материале современного немецкого языка). СПб.: Астерион, 2011. 344 с.
2. *Успенский Б. А.* Поэтика композиции. СПб.: Азбука, 2000. 348 с.
3. *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2008. 300 с.
4. *Krebs B.-N.* Sprachhandlung und Sprachwirkung. Berlin: Erich Schmidt, 1993. 168 S.
5. *Petersen H. J.* Erzählssysteme: Eine Poetik epischer Texte. Stuttgart: Metzler, 1993. 200 S.
6. <http://www.bundespraesident.de/DE/Bundespraesident/Persoenliches/persoenliches-node.html> (дата обращения: 05.10.2018).
7. <http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/nato-truppen-zu-langsam-fuer-verteidigung-des-baltikums-15691511.html> (дата обращения: 05.10.2018).

*И. В. Богуславская*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНАЛИЗА ТЕМПОРАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ДЛЯ ТИПОЛОГИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ (на материале немецкоязычных текстов по археологии)

*I. V. Boguslavskaya*  
 *Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ON THE ISSUE OF USING TEXT TEMPORAL STRUCTURE FOR SCIENTIFIC TEXTS TYPOLOGY (based on German texts on archaeology)

**Abstract.** *The article deals with problems related to the category of temporality and its functions in the text. It discusses possibilities to use the text temporal structure as a foundation for typology of scientific texts on archaeology.*

Одним из перспективных направлений в современной лингвистике является изучение функционирования грамматических и функционально-семантических категорий в тексте, специфики их реализации в текстах различных типов. Такой категорией является и категория темпоральности, понимаемая, в этом случае, как функционально-семантическая категория (ФСК), которой в конкретном языке соответствует функционально-семантическое поле (ФСП) разноуровневых языковых единиц. Если трактовать данную ФСК как грам-

матическую, то следует признать, что ее структура и конститuentы соответствующего ФСП в немецком языке достаточно хорошо исследованы.

С другой стороны, темпоральность может пониматься и как текстовая категория, т. е. как способ организации времени в тексте. В этом случае изучается репрезентация ФСП, функционирование языковых средств в текстах различных типов. Об актуальности данной проблематики свидетельствует появление в последние годы целого ряда научных работ, посвященных рассмотрению текстообразующей функции времени.

Поскольку в такого рода исследованиях темпоральность рассматривается как тексто- и жанрообразующая категория, для ее обозначения авторы часто используют термин «темпоральная структура», трактуя его, вслед за З. Я. Тураевой, как «сеть отношений, связывающую языковые элементы, включающиеся в передачу временных отношений и объединенные функциональной и семантической общностью» [2: 86]. При этом отмечаются значительные различия в темпоральной структуре художественных и научных текстов. В научных текстах категория темпоральности реализуется в концептуальном времени, имеющем особенности в отражении реальности времени, во временной соотнесенности с внеязыковой действительностью [2: 86–87].

На материале немецкого, русского и других языков уже существует определенный опыт анализа темпоральной структуры некоторых типов художественных и публицистических текстов. Textoобразующие функции категории времени на материале научных текстов исследованы, однако, еще очень мало. Можно встретить лишь достаточно обобщенные утверждения о наличии определенных тенденций и норм в отборе и специфике в использовании лексических и морфологических средств для выражения временных отношений в научных текстах, вызванной такими чертами научного текста, как объективность и обобщенность изложения [3: 304]. Конститuentы ФСП темпоральности функционируют в качестве средства создания связности и завершенности научного текста, его членения на относительно самостоятельные блоки, «используются в целях проспекции и ретроспекции, передают темпоральную часть заключенной в тексте информации» [1: 3].

Из сказанного следует, что анализ категории темпоральности как текстообразующего средства в различных типах научных текстов является весьма перспективным направлением лингвистических исследований. Особый интерес представляет взаимодействие темпоральной структуры с видами информации, представленной в тексте.

Материалом предстоящего исследования будут немецкоязычные научные тексты по историко-археологической проблематике. В данной области немецкий язык традиционно является языком научного общения. Особенно это касается работ по изучению Северной Европы Средневековья, эпохи викингов.

Соответственно, отечественные историки и археологи сталкиваются также с необходимостью оформлять свои научные результаты на немецком языке.

Интерес анализируемые тексты представляют за счет специфической реализации темпоральных отношений. Надо заметить, что среди данных текстов при первичном анализе можно выделить два типа. Один представляет собой отчеты о проведенных раскопках. Специфика отчета заключается в том, что последовательность действий, хронология описываемых событий (процесс раскопок) не соответствует исторической хронологии. Тексты же второго типа содержат исторический анализ полученных материалов и, предположительно, схожи с текстами по общеисторической проблематике.

В отличие от отечественной традиции, которая строго различает указанные два типа научных археологических публикаций и предписывает авторам соблюдение определенных правил, в немецкой традиции такое разделение официально отсутствует. Однако, следует ожидать, что отличия в текстах обоих типов все же могут быть обнаружены, что принципиально важно для правильной подготовки отечественными учеными своих работ для публикации в немецкоязычных журналах, а также может представлять интерес для проведения контрастивного анализа на дальнейших стадиях исследования.

Соответственно, в качестве первичной гипотезы исследования можно предположить, что категория темпоральности для текстов историко-археологической направленности носит классифицирующий характер, что позволяет далее изучить возможности на базе специфики темпоральной структуры построить их типологию. На начальном этапе исследования необходимо отработать методику анализа темпоральной структуры немецкоязычного научного текста по археологии, проанализировать текстообразующие функции категории времени.

## Литература

1. *Минор А. Я.* Функционально-семантическая категория темпоральности и ее текстообразующие потенции (на материале немецких научных текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1985. 16 с.
2. *Тураева З. Я.* Лингвистика текста (Текст: структура и семантика): учебное пособие. М.: Просвещение, 1986. 127 с.
3. *Чаплина С. С.* Темпоральность как жанрообразующая категория // Языковое бытие человека и этноса: когнитивный и психолингвистический аспекты. V Международные Березинские чтения. Академия социального управления. Вып. 15. М., 2009. С. 303–306.

## К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

*T. I. Vorontsova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## ON THE ISSUE OF THE STRUCTURE OF ARTISTIC DISCOURSE

**Abstract.** *The article deals with the problem of structural organization of artistic discourse. It states the fact that the mechanism of the structural organization of artistic discourse is based on certain cognitive models, the type of which depends on the type of artistic discourse and its communicative function.*

Дискурс является одним из центральных понятий современного филологического знания, который рассматривается в когнитивной лингвистике как синоним речемыслительной деятельности. При изучении когнитивных моделей дискурсов за исходное берётся положение, согласно которому эксплицитное содержание дискурса обычно представляет собой только общий план. Проекция дискурса находится в непосредственной зависимости от его когнитивной модели, которая в значительной степени определяется типом повествования. Художественный дискурс — это подчиненный правилам художественной коммуникации дискурс говорящего, который оказывает определенное воздействие на духовное пространство рецепиента.

Разнообразные события, которые являются предметом повествования художественных произведений, наполняют жизнь социума, занимают в ней особое место. Восприятие и понимание событий происходит в рамках сложных контекстов и социальных ситуаций, при этом человек использует или конструирует информацию о взаимосвязях между событиями и ситуациями (У. Кинч). Событие предполагает определенную значимость, выделенность из происходящего и фиксированность в пространстве и времени. Понимание смысла события означает восстановление его реальных и потенциальных связей в релевантном для него контексте жизни, овладение более общими знаниями о таких событиях и, в конечном счёте, превращение его в некоторое множество фактов (Н. Д. Арутюнова).

Особенности ментальных представлений событий находятся в зависимости от степени их абстрагированности от окружения. На нижнем уровне этой иерархии находятся базовые формы перцептивных и процедурных

репрезентаций, тесно связанных с окружением. Более высокий уровень формируют репрезентации эпизодической памяти. Два самых высоких уровня составляют вербальные репрезентации нарративного и абстрактного уровней. Таким образом, когнитивные модели формируются на базе беспорядочных исходных данных, которые претерпевают процесс интеграции, результатом которого являются хорошо структурированные когнитивные репрезентации (У. Кинч).

Вербальные репрезентации нарративного и абстрактного уровней представляют особый интерес, так как возможно преобразование внешних, конкретных событий во внутренние модели и манипулирование этими символическими репрезентациями. Можно производить и обратное действие и устанавливать соответствия между символическими репрезентациями и внешними событиями. Следовательно, ментальная модель — это репрезентация и попытка имитации внешнего мира (А. А. Залевская). Структуры знаний (когнитивные модели), существующие в нашей памяти как упорядоченные во времени и пространстве последовательности стереотипных событий, лежат в основе моделей связных текстов разных типов, основаны на определенной стратегии планирования и процессе восприятия. К числу наиболее популярных когнитивных моделей авторы относят «фреймы» М. Минского и «сценарии» Р. Шенка и Р. Абельсона.

Смысловое поле художественного дискурса определённым образом структурировано, что даёт основания как для инвариантности проекций дискурса, так и для вариативности; оно организовано по принципу «ядро — периферия», между которыми располагается маргинальная зона, элементы которой могут входить или в ядерную или в периферийную часть проекции дискурса и таким образом обеспечивать вариативность его проекции. Каждый тип повествования обладает определённым структурно-смысловым прототипом (А. А. Залевская). В этой связи заслуживает внимания концепция У. Эко о лабиринтах повествования. Согласно его теории, существуют три типа лабиринтов распутывания повествования — простой, сложный и сверхсложный. Простой лабиринт ведёт читателя к центру и выходу и предполагает однозначную интерпретацию текста. Сложный лабиринт имеет ответвления, некоторые из которых ведут в тупик. Однако и этот лабиринт имеет один выход — одну интерпретацию. Сверхсложный лабиринт имеет множество интерпретаций и не имеет выхода (У. Эко).

Закономерности структурной организации художественного дискурса могут быть поняты только исходя из его основной коммуникативной функции, которой является воздействие на эмоционально-чувственную сферу сознания читателя через систему художественных образов.

## МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ В ДИСКУРСЕ РЕАГИРОВАНИЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

D. S. Galchuk  
Herzen State Pedagogical University of Russia

### MULTIMODALITY IN FOLLOW-UP DISCOURSE ON THE INTERNET

**Abstract.** *Being represented in the Internet environment, follow-up discourse acquires such a feature as multimodality. Including verbal and non-verbal codes, follow-up discourse individualizes the response of the recipient.*

Дискурс реагирования в сети Интернет является одним из средств отражения отношения общества к реальной действительности. Он может быть представлен не только языковой формой, но и содержать в себе знаки различных семиотических систем (изображение, аудио/видео). Иными словами, одним из формообразующих свойств дискурса реагирования становится медиальность или мультимодальность.

Термины «медиальность» или «мультимодальность» служат для обозначения определенного вида информации, способа ее хранения и передачи, а также устного или письменного канала коммуникации. Медиальность является характеристикой формирования информационных сообщений [3: 11–20].

Поскольку информация в письменном виде может быть представлена в форме символов, знаков, рисунков, удобнее рассматривать мультимодальность применительно к средствам СМИ и Интернет. Она служит средством формирования определенного информационного пространства, то есть стиля изложения информационного сообщения, взаимодействия различных форм языка и т. д.

Существует несколько трактовок данного явления. Так, например, И. В. Арнольд вводит определение «синкретическая интертекстуальность», то есть сопоставления некоего визуального образа вербальному тексту (замена одной формы информации другой) [1: 55]. Л. П. Прохорова также допускает изменение формы информации, через вербализацию семиотических систем [6: 110]. Автор определяет это явление как «интерсемиотичность».

Стоит отметить, что в иностранной литературе часто приравнивают понятия «интермедиальность» и «интертекстуальность» [10, 11, 12]. Это может быть связано с разными подходами к толкованию интертекстуальности. Тем не менее, если рассматривать интертекстуальность как взаимодействие

текстов внутри одного семиотического кода, а интермедийность как связь различных по стилю каналов, а также трансформации одного кода в другой с последующим взаимодействием, то различия станут очевидны [9].

Если анализировать интермедийные сообщения, то становится видно, что массмедийные средства и стили являются особым методом передачи информации. Однако, несмотря на то, что семиотика данных сообщений одинакова, важно понимать, что каждое из них должно подчиняться определенным правилам [4: 8]. Следствием этого становится возможность слияния различных стилей информации в одно целое. Иными словами, объединяются текст, звук и зрительный образ (цветомузыкальные действия, аудиокниги, бодиарт, перформанс, хэппенинг и т. д.) [7]. Кроме того, мультимодальность является свойством подобного рода сообщений, которое может реализовываться не только по вербальному и визуальному, но и по просодическому информационным каналам. Причем именно благодаря просодическому каналу можно улучшить информативность канала вербального, поскольку паузы, акценты, высота звука и др. позволяют лучше сформировать художественный образ [5].

Так, сформированный образ в современном мире является способом самопрезентации личности, её креативности и уникальности и, вместе с тем подчеркивает игровой сценарно-игровой характер политического дискурса реагирования [8; 2]. Он находит свое применение не только в литературном жанре, но и в дискурсе реагирования, где для интерпретации дискурсов политических акторов важно представить и собственные трактовки, которые могут отличаться от авторского замысла.

В дискурсе реагирования политической сферы мультимодальность может быть представлена гиф-изображениями, статическими изображениями, карикатурами, видео, эмоджи и др.

## Литература

1. *Арнольд И. В.* Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики. СПб., 1997. С. 55.
2. *Аманова Л. М., Прилукова Е. Г.* О роли массмедиа в политической социализации // Социум и власть. 2012. № 2 (34). С. 14–16.
3. *Гончарова Е. А.* Медиальный аспект модуса формулирования текста как проблема стилистики // Стил. 2008. № 7. С. 11–20.
4. *Ильин И. П.* Постмодернизм от истоков до конца столетия: Эволюция научного мифа. М., 1998. С. 8.
5. *Кибрик А. А.* Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования. 2010. № 4. С. 134–152.
6. *Прохорова Л. П.* Синкретическая интертекстуальность в литературной сказке // Текст: восприятие, информация, интерпретация. М., 2002. С. 110.
7. *Седых Э. В.* К проблеме интермедийности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2008. № 3–2. С. 210–214.



8. *Сергаева Ю. В.* Мультимодальный текст: читать, смотреть и/или слушать? // *Studia Linguistica*. Вып. XXIV. Язык в пространстве социума и культуры / под ред. И. А. Щириной, Ю. В. Сергаевой. СПб.: Политехника-сервис, 2015. С. 182–189.
9. *Müller J. E.* *Intermedialität: Formen moderner kultureller Kommunikation*. Münster: Nodus, 1996. 336 s.
10. *Plett H. F.* *Intertextualities // Intertextuality*. Berlin; N. Y., 1991. P. 3–29.
11. *Wagner P.* Introduction: Ekphrasis, Iconotexts, and Intermediality — the State(s) of the Art(s) // *Icons — Texts — Iconotext: Essays on Ekphrasis and Intermediality / Ed. by P. Wagner*. Berlin; N. Y., 1996. P. 1–40.
12. *Zander H.* *Intertextualität und Medienwechsel // Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen, 1985. S. 178–196.

**В. А. Гришанова**  
РГПУ им. А. И. Герцена

## НАРРАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ И ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСАХ

**V. A. Grishanova**  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## NARRATIVE STRATEGY IN LITERARY AND POLITICAL DISCOURSES

**Abstract.** *The article discusses the problem of using the narrative strategy in literary and political discourses.*

На сегодняшний день теория нарратива, зародившаяся на стыке литературоведения и лингвистики текста, представляет собой одно из наиболее актуальных направлений во многих научных дисциплинах, что связано в первую очередь с переосмыслением роли повествования в человеческой жизни.

Нарратив представляет собой одну из основных текстопорождающих стратегий представления мира в виде сюжетно-повествовательных высказываний, в основе которых лежит некая история (фабула, интрига), преломленная сквозь призму определенной (определенных) точки (точек) зрения [3: 40].

Интенсивная междисциплинарная разработка понятия нарратива привела к тому, что он был признан имманентным свойством человеческого мышления: люди склонны мыслить нарративами — «цельными цепочками событий, имеющими внутреннюю логику и динамику» [1: 75]. Такое понимание нарратива позволило использовать его в качестве «теоретической

основы исследования текстов, созданных для оказания воздействия на целевую аудиторию, социального взаимодействия и манипулирования» [8: 211], в частности в литературном и политическом дискурсах.

В. И. Тюпа рассматривает нарративную (повествовательную) стратегию в качестве фундаментальной категории, характеризующей коммуникативное единство литературного произведения «автор — повествователь — читатель» и включающей в себя нарративную картину мира (тип «мировидения»), нарративную модальность (позиция повествователя по отношению к истории) и нарративную интригу (принцип организации событийности) [10: 9].

В процессе текстопорождения автор представляет некоторую картину (фрагмент) фиктивного, вымышленного мира, который в художественном тексте представляет определенную реалию своего существования [7: 101], в виде «развернутой системы представлений, суждений, идей» [5: 74]. За выбором одной из повествовательных возможностей, заложенных в тексте, всегда стоит авторская интенция. Автор выбирает повествователя (нарратора), который в большинстве случаев воплощает в себе «единое сознание», обеспечивающее целостность структуры и композиции текста [9: 202].

Читатель, в свою очередь, выбирает в процессе повествования один из возможных сюжетных ходов, и определяет его конкретную реализацию в наррации, создавая тем самым «иллюзию некоего повествовательного акта», в котором адресат, т. е. читатель «сознательно отказывается от верификации повествуемого содержания» [3: 90] и не проявляет заинтересованность касательно реальности [5: 343]. По замечанию В. А. Андреевой, таким образом, адресант и адресат заключают некий «пакт» (выражение Ф. Лежена) о «временной отмене недоверия» (выражение З. М. Чемодуровой), который определяет фикциональный (вымышленный) характер данного текста [3: 90].

В политическом дискурсе нарративная стратегия актуализируется по похожему принципу: автор-политик оказывает целенаправленное воздействие на реципиента-электорат посредством сюжетно-повествовательных высказываний (нарративов) [1: 17]. Однако если в литературном произведении убеждение читателя в правдивости излагаемых событий является не более чем игрой (о правилах которой осведомлены оба участника коммуникации), то целью такого воздействия в политической коммуникации вследствие её персуазивного характера будет оказание реального влияния на реципиента с помощью выстраивания наиболее выгодного для себя сценария развития событий.

Достижение этой цели оказывается возможным за счёт онтологических свойств нарратива: в результате отбора и монтажа элементов событийного ряда создается «своя» история, а также перцептивная, пространственная, временная, идеологическая и языковая точка зрения, с которой воспринимаются и осмысливаются события [12: 124–127]. При этом автор-адресант конструирует свою историю таким образом, чтобы реципиенты могли опоз-

нать в нем свою собственную картину мира, то есть создает общий ментальный мир [4: 39], который может существенно отличаться от действительного положения дел и отвечать интересам исключительно адресанта.

Эффективность применения нарративной стратегии в политическом дискурсе можно объяснить его «объяснительностью», доступностью для понимания и упрощением реальности, благодаря чему нарратив «дает возможность осмысления сложных и запутанных политических ситуаций» [11]. К другим характеристикам политического нарратива Е. И. Шейгал относит: общественную значимость сюжета, сюжетную двуплановость (денотативный прототип нарратива и сам нарратив как коммуникативное событие), сочетание первичных и вторичных текстов (дискурс-стимул и дискурс-реакция), множественность повествователей и, в связи с этим, сочетание содержательного единства с множественностью модальных установок [11].

Таким образом, нарративная стратегия в обоих дискурсах призвана отображать индивидуализированный образ мира, характерный для автора того или иного произведения и задействует адресата в построении «альтернативного мира» этого автора. В случае политического дискурса реципиент не просто погружается в фикциональный мир произведения, а принимает сконструированную реальность автора в качестве своей собственной, что позволяет сделать вывод, что использование нарративной стратегии в качестве инструмента борьбы за власть имеет большой потенциал в оказании эффективного воздействия на массовое сознание людей. Научившись интерпретировать эту стратегию в литературном произведении, опытный читатель без труда сможет обнаружить и декодировать истинную интенцию речи политического деятеля.

## Литература

1. *Абраменко А. В.* Нарративная стратегия в контексте ассиметричной политической коммуникации (по материалам выступлений В. В. Путина) // Тамбов: Грамота, 2014. № 11 (49): в 2 ч. Ч. I. С. 13–18.
2. *Акерлоф Дж., Шиллер Р.* Spiritus Animalis, или Как человеческая психология управляет экономикой и почему это важно для мирового капитализма; пер. с англ. Д. Прияткина; под научн. ред. А. Суворова. М.: ООО «Юнайтед Пресс», 2010. 273 с.
3. *Андреева В. А.* Литературный нарратив: текст и дискурс. СПб.: Норма, 2006. 181 с.
4. *Гуляева Т. В.* Политический и художественный дискурс: точки соприкосновения // Вестник Пермского университета. 2009. Вып. 2. С. 36–40.
5. *Дымарский М. Я.* Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1999. 281 с.
6. *Женетт Ж.* Фигуры: в 2 т. Т. 1–2. М.: Изд.-во им. Сабашниковых, 1998. 944 с.

7. Клейменова В. Ю. Фикциональность и вымысел в тексте / В. Ю. Клейменова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 143. С. 94–101.
8. Луканина М. В., Салиева Л. К. Нарративное манипулирование // Государственное управление. Электронный вестник. Вып. 46. Октябрь 2014 г. С. 210–225.
9. Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
10. Тюпа В. И. Нарративная стратегия романа // Новый филологический вестник. 2011. № 2 (17). С. 25
11. Шейгал Е. И. Многоликий нарратив // Политическая лингвистика. 2007. № (2)22. С. 86–93. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/sheygal-07.htm>
12. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.

*М. Н. Гузь, Н. В. Пигина  
РГПУ им. А. И. Герцена*

## ВЕРБАЛЬНЫЙ И ВИЗУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПОЗИЦИИ «СВОЙ — ЧУЖОЙ» В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ

*M. N. Guz, N. V. Pigina  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

## VERBAL AND VISUAL COMPONENTS AS THE REFLECTION OF THE “OUR OWN vs THE ALIEN” OPPOSITION IN POLITICAL ADVERTISING

*Abstract. The article discusses the interaction of verbal and visual means of creating the “our own-the alien” opposition in the text of political advertising on the example of posters of the “Alternative for Germany” party.*

Современная политическая ситуация, вооруженные конфликты на Ближнем Востоке, ухудшение экономического положения привело в последнее время к росту числа беженцев и (трудовых) мигрантов в европейских странах, первое место среди которых по числу переселенцев занимает Германия.

В начале 2000-х годов в Европе проводилась политика мультикультурализма, направленная на сохранение и развитие в отдельных странах и в мире национальных культур, однако в 2010 году канцлер Германии А. Меркель признала, что попытка построить мультикультурное общество в Германии провалилась и страной был взят курс на интеграцию представителей других культур в немецкое общество [6].

В соответствии с этим курсом от мигрантов ожидают, что они будут конструктивно обходиться и уважать культурные традиции, обычаи и ценности принимающей стороны [8].

Однако процессы интеграции идут с большим трудом: мигранты, в первую очередь представители мусульманской культуры, неохотно адаптируются и интегрируются в немецкое общество, что приводит к настороженному отношению к ним немцев.

Подобные негативные настроения части населения позволили правопопулистской партии «Альтернатива для Германии» (АдГ) в сентябре 2019 года занять второе место на выборах в федеральных землях восточной Германии. В программе этой партии зафиксировано, что ««Альтернатива для Германии» признает ведущую роль немецкой культуры в обществе», при этом идеология мультикультурализма рассматривается «как серьезная угроза социальному миру и продолжению существования нации как культурной общности» [5]. Одной из опасностей для Германии АдГ считает распространение ислама и возрастающее количество мусульман, которые не интегрируются в немецкое общество.

Согласно обозначенным в программе положениям в рекламной кампании партии прослеживается четкое деление на «свой» и «чужой», значительная часть рекламных плакатов строится на данной оппозиции, при этом в качестве «чужих» выступают мигранты и, что немаловажно, сторонники миграции.

Оппозиция «свой — чужой» является базовой для любой национальной культуры, она лежит в основе национальной самоидентификации и отражает «уникальность восприятия и интерпретации реального мира» [1: 3]. Исторически данная оппозиция обусловлена первичностью психологической категории «они» и вторичностью категории «мы» как «не они» [3].

Исследователи отмечают, что в основе образа «свой» лежат общечеловеческие ценности, в основе образа «чужой» — этнические различия в ценностях [2].

В исследуемых плакатах оппозиция «свой — чужой» используется для консолидации партии с населением, увеличения числа ее сторонников, создания дистанции между обществом и правящими кругами.

Оппозиция «свой — чужой» реализуется в рассматриваемых плакатах на невербальном и вербальном уровнях. Большинство плакатов строится на полемике с «чужими» в форме вопросно-ответного единства. Позиция оппонентов включается в вербальный компонент плаката в виде вопроса в кавычках, на который затем дается ответ без кавычек, представляющий позицию партии. В визуальном компоненте представлена позиция «своих», поддерживающая вербальный ответ «своих». Фоном для всех плакатов является изображение типичных для Германии пейзажей: лугов, полей, виноградников, моря.

Вопрос представляет собой односоставное предложение, содержащее ключевые слова, которыми оперируют сторонники миграции в Германию. Так, на одном из плакатов в качестве вопроса «чужих» используется «Der Islam?». Ответ представляет собой эллипсис «Passt nicht zu unserer Küche», под ответом размещено изображение поросенка на лужайке. Два плаката посвящены проблеме ношения паранджи. В вопросе содержится название традиционной женской мусульманской одежды и используется имя существительное в единственном или множественном числе «Burka?», «Burkas?». Ответ сформулирован от первого лица (единственного или множественного числа) «Ich steh' mehr auf Burgunder!», «Wir steh'n auf Bikinis». На картинке соответственно изображены три женщины с бокалами вина и две девушки в купальниках. Обращает на себя внимание, что в именах существительных Burka, Burgunder и Bikinis присутствует аллитерация [b]. Но не только фонетический повтор объединяет имена существительные Burka / Burkas и Burgunder / Bikinis. В качестве вербального и невербального ответа указаны значимые для АдГ ценности, недопустимые в мусульманской культуре, что подчеркивает и усиливает противопоставление «свой» — «чужой».

«Голос народа» передан при помощи не только местоимений первого лица, но и графического отражения редукции безударного гласного в глаголе stehen, который имеет в данном контексте разговорную окраску — предпочитать что-либо (von jemandem, einer Sache besonders angetan sein, eine besondere Vorliebe für jemanden, etwas haben — *umgangssprachlich*) [7].

В этой серии рекламных плакатов нашли отражение и демографические проблемы. Так как АдГ выступает за повышение уровня рождаемости среди коренного населения [4], появился плакат со слоганом «Neue Deutsche?». В вопросе используется термин для обозначения граждан Германии с миграционным прошлым (как правило, из мусульманских стран). Ответ сформулирован от первого лица «Machen wir selbst», визуальный компонент представляет собой фрагмент фотографии лежащей на лужайке беременной женщины в джинсах и футболке, обнажающей живот. Типичная для европейской культуры одежда женщины и цвет кожи свидетельствуют, что она является представительницей коренного населения Германии.

Сторонники идеологии мультикультурализма используют термин Bunte Vielfalt, который также подвергается нападкам в одном из плакатов АдГ. Ответом служит реплика «Haben wir schon» и изображение женщин в национальных костюмах, представляющих региональное (Бавария, Шварцвальд) и национальное разнообразие Германии (лужицкие сербы).

Таким образом актуализация оппозиции «свой — чужой» в рассматриваемом материале происходит на всех уровнях: фонетическом, лексическом, синтаксическом, невербальном. Такая интеграция вербальных и невербальных средств усиливает их воздействие в соответствии с выбранной стратегией на общественное сознание.

## Литература

1. *Балясникова О. В.* «Свой — чужой» в языковом сознании носителей русской и английской культур: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 22 с.
2. *Качмазова А. У.* Когнитивная модель этнической стереотипизации «чужие ↔ свои» (на материале вербальных и креолизованных интернет-текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нальчик, 2015. 26 с.
3. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история. М.: Наука, 1979. 235 с.
4. Alternative für Deutschland // URL: <https://www.afd.de/familie-bevoelkerung/>
5. Alternative für Deutschland // URL: <https://www.afd.de/kultur-medien/>
6. BBC News // URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-11559451>
7. Duden // URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/stehen>
8. Initiative kulturelle Integration, Hrsg. v. O. Zimmermann. Berlin, 2017. 24 S.

*С. М. Зенкевич*

*Санкт-Петербургский государственный университет  
аэрокосмического приборостроения*

### АНАЛИЗ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ В АВТОРСКИХ РЕМАРКАХ (на материале романа Э. Гаскелл «Жены и дочери»)

*S. M. Zenkevich*

*Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation*

### PROSODIC FEATURES IN AUTHOR'S WORDS (based on E. Gaskell's novel "Wives and daughters")

**Abstract.** *The article is devoted to the problem of linguistic analysis of a fictional text in terms of prosodic features manifested in author's words (on the basis of the novel "Wives and Daughters" by E. Gaskell).*

В устной речи смысл высказывания передается на сегментном уровне в виде слов и на супraseгментном — с помощью разнообразных просодических элементов. В письменной речи и, в частности, в литературных произведениях, автор располагает лишь ограниченным набором средств для передачи чувств, эмоций, мыслительной деятельности героев, одним из которых является авторская ремарка.

По мнению Н. Д. Светозаровой, «у некоторых русских писателей обозначения интонации речи практически не встречаются, у других — сравнительно

часты» [2: 4–5]. В исследовании, проведенном А. Холявской на материале произведений Б. Акунина, В. Пелевина и В. Сорокина, подчеркивается, что Б. Акунин гораздо активнее использует разнообразные средства передачи интонации в тексте, чем вышеперечисленные авторы [3].

В данной статье рассмотрим некоторые просодические характеристики речи героев, переданные Э. Гаскелл в своем романе «Жены и дочери» (“Wives and daughters”) с помощью ремарок [4].

Необходимо отметить, что проанализированный роман выдающейся писательницы XIX века оказался весьма богатым на описания чувств и мыслей персонажей. Общий корпус исследования насчитывает 966 ремарок. Автор вербально передает разнообразные просодические характеристики с целью создания более правдоподобных образов героев и описания их переживаний. Так, в тексте находим указания на изменение мелодии, тона голоса, на его интенсивность, темп речи и паузацию. Э. Гаскелл передает разнообразные эмоции и эмоциональные состояния, которые переживают герои произведения, как положительные, так и отрицательные, а нередко и смешанные чувства.

Подчас указание на интонацию, с которой произносится высказывание, меняет его смысл. Например, упрек, произнесенный жалостливым тоном, теряет свое прямое значение (“It is mine,” said Mrs. Kirkpatrick, in a plaintive tone of reproach).

Остановимся на таком коммуникативно значимом просодическом средстве, как пауза, которая в нашем исследовании будет означать не только молчание, но и задержку реакции, промедление с ответом, а также излишнюю поспешность, эмоциональность или импульсивность реакции после прерыва в разговоре.

Проанализировав текст романа, можно сделать предположение, что Э. Гаскелл придавала большое значение описанию мыслительной деятельности. Писательница широко использует специальные глаголы, которые указывают на внезапность, неожиданность, непосредственность эмоциональной реакции на реплику собеседника, настроение, с которым герой высказывается, наличие или отсутствие желания продолжать разговор, необходимость проявления силы воли.

В рассматриваемом романе удалось найти 94 ремарки такого типа, выраженные глаголами (в том числе фразовыми) или словосочетаниями, такими как: break in, break out, burst in, burst out, call out, cry out, strike in, put in, pipe out, speak out, stammer out, sigh out, add, cry passionately at last, break the silence, break out with an oath, say interrupting, say a little abruptly, fire round on someone, say suddenly, say suddenly recollecting something, say suddenly and abruptly, exclaim suddenly, go on smiling, repeat stammering over the words, say at length, ask at length, say at last with a sigh, speak suddenly.

Способы прерывания собеседника или возобновления разговора разнятся в зависимости от характера персонажа и конкретной ситуации. Так,



скромные, тихие, воспитанные герои, а именно, Молли Гибсон и Мисс Браунинг, обычно вставляют свою фразу в диалог ненавязчиво и спокойно, что автор передает глаголами *put in*, *pipe out*, а также сочетаниями глаголов с наречиями или существительными (*put in simply*, *put in in a tender whisper*). Однако эти же герои в состоянии сильного эмоционального возбуждения, а также более темпераментные персонажи уже могут «наброситься на собеседника», «вскрикнуть, выкрикнуть, выпалить или воскликнуть» (*break in*, *break out*, *burst in*, *burst out*, *call out*, *fire round on someone*, *cry out*, *strike in*).

Наряду с вышеперечисленными средствами автор довольно часто использует глагол “*continue*”, причем не изолированно, а в составе распространенной ремарки, что дает читателю возможность представить мотивы поступков героев и их переживания.

Так, слово ‘*continue*’ используется в ряде распространенных ремарок (всего в произведении 18 случаев): *continue with something of the fierceness in voice and look*, *continue with the force of truth in her tone*, “*Yes, sir!*” *continued Mr Coxe, rushing on now he had got so far.*”; “*he continued, recovering himself a little*”; “*he continued holding her a little away*”; *continue a little piteously*; *continue with a glance of sudden suspicion*; “*she continued, looking a little anxious at Cynthia*”; “*Then she cleared her voice. ‘Papa!’ she continued...*”; “*she continued, but hesitating a little before she spoke*”.

При указании на паузу в разговоре автор также описывает мыслительную деятельность героев или их переживания в момент принятия решения. Всего со словами “*pause*” и “*moment*” в романе приведено 12 ремарок. Например, “*said Molly after a moment or two of sad perplexity*” (характеристика эмоционального состояния героини); “*paused before replying*” (указание на необходимость времени для принятия решения); “*after a pause Lady Harriet started up and said* (за паузой следует решение); “*... said Cynthia after a pause of apparent meditation*” (размышление очевидное для собеседника); “*said Molly after a pause, speaking out her thought*” (поразмыслив во время паузы, решила высказать мысль вслух).

Проведенное исследование еще раз доказывает, что авторская ремарка — это неотъемлемый компонент художественного произведения, который «несет значительную часть информационно-характеристических нагрузок» [1, с. 136] и способствует созданию более яркого и живого образа в сознании читателя за счет своего лексического и грамматического многообразия.

## Литература

1. Кулинич М. А., Потапова Л. Л. Специфика текстуальных категорий авторской речи (на материале пьес Тома Стоппарда). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-tekstualnyh-kategoriy-avtorskoj-rechi-na-materiale-pies-toma-stopparda>
2. Светозарова Н. Д. Интонация в художественном тексте. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2000. 180 с.

3. *Холявская А.* Интонация в художественном тексте (в романе Б. Акунина «Ф. М.». Магистерская работа. Вильнюс, 2008. URL: <http://pdf.knigi-x.ru/21pedagogika/33286-1-anna-holyavskaya-intonaciya-hudozhestvennom-tekste-v-romane-akunina-fm-magisterskaya-rabota-nauchniy-rukovoditel-d.php>
4. *Gaskell E.* Wives and daughters. Wordsworth Editions Limited, 2003.

*М. И. Ильин*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ДИСКУРС НЕСОГЛАСИЯ В РАМКАХ АМЕРИКАНСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В TWITTER И FACEBOOK

*М. I. Ilin*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## DISAGREEMENT DISCOURSE IN THE FRAMEWORK OF AMERICAN POLITICAL COMMUNICATION IN TWITTER AND FACEBOOK

**Abstract.** *This article deals with the linguistic and cultural studies of responsive discourse in situations when users express disagreement with the discourse of American politicians in Twitter and Facebook.*

Политическая интернет-коммуникация имеет огромное значение для современного общества в связи с глобализацией взаимодействия посредством Интернета, поскольку ни один политический режим не может существовать без коммуникации. В таких социальных сетях, как Twitter и Facebook, у политика есть возможность напрямую обратиться к аудитории, вступая с ней в диалог. Дискурс политика при этом выступает как исходный, инициальный, по отношению к которому дискурс реагирующего на него пользователя квалифицируется как вторичный, так как «реагирующий всегда выступает в роли человека отвечающего» [1: 41]. Иными словами, дискурс реагирования носит интерпретативный характер и получает свое воплощение в реактивных репликах, предлагаемых в ответ на стимулирующие реплики политика-адресанта.

В зависимости от локации коммуникации в Twitter или Facebook американский политический дискурс реагирования характеризуется, как показал анализ материала, рядом особенностей. Так, реплики-реакции несогласия

в Twitter в отличие от Facebook демонстрируют широкое использование хештегов. Хештеги в Twitter позволяют связывать тематически схожие сообщения самых разных пользователей, периодически демонстрируя, что мнение пользователя полностью совпадает с коллективным. В основе такого приема лежит когнитивная операция слияния, поскольку представления об одной и той же проблеме здесь интегрируются в единое целое. Кроме того, в Twitter гораздо более широко используются различные невербальные элементы, благодаря чему дискурс реагирования в Twitter демонстрирует большую степень экспрессивности, нежели такой дискурс в Facebook. Специфическим способом реагирования на пропозиции адресанта-политика (также основанным на когнитивной операции слияния), чаще наблюдаемым в Twitter, чем в Facebook, является и выражение отношения реципиента посредством использования изображения, в состав которого включена вербальная составляющая. Более многочисленные случаи обращения реагирующих лиц к схемам, видео, более частые гиперссылки на чужие сообщения / публикации в Twitter, позволяют, с одной стороны, констатировать значительную степень доказательности рассматриваемого дискурса, а с другой стороны — значительную степень «коллективизации» представлений о мире.

В Facebook, в свою очередь, реагирующими субъектами используется практически не встречаемая в Twitter тактика демонстрации внутриличностной коммуникации. При реализации данной тактики говорящий вначале предлагает несколько высказываний, четко показывающих направление реагирования автора; затем следует тезис, облаченный в форму восклицательного предложения или риторического вопроса, ознакомление с которым будто бы заставляет автора переосмыслить свои представления. Поскольку реагирующее лицо как бы обнажает перед адресантом свой внутренний мир, происходит «интимизация» коммуникации и данная тактика в результате способствует более легкому принятию предлагаемых пропозиций со стороны реципиента, т. е. в данном случае актуализируется кооперативная стратегия несогласия, цель которой избежать конфликт. Пример: “Yes! But what is the answer for all my young adult kids that have no coverage at all ? My friends kids are in the same situation.” Специфической для рассматриваемого дискурса реагирования в Facebook по сравнению с Twitter является также кооперативная стратегия толерантной критики, когда реагирующее лицо пытается смягчить категоричность высказывания с целью сохранить неконфликтное взаимодействие с партнером по коммуникации. Пример: “I 100% support you and I 100% despise Apple but you are wrong on this one.”

Анализ фактического материала исследования позволяет утверждать, что реакция на порождаемый американским политиком дискурс в соцсети обусловлена, во-первых, самой соцсетью и ее пользователями, во-вторых, отношением к конкретному политику и, в-третьих, национальной спецификой.

## Литература

1. *Домышева С. А.* Политический дискурс vs дискурс реагирования: оценка политика как «человека неискреннего» в средствах массовой информации // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2007. № 22. С. 41–44.
2. *Шейгал Е. И.* Семиотика политического дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград: ВГСПУ, 2000. 431 с.

*А. Е. Качоровская*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### К ВОПРОСУ О ЖАНРОВОЙ СПЕЦИФИКЕ АВСТРИЙСКОЙ КРИМИНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В МАССМЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ (на материале рассказа Лизы Лерхер «Автогол» (2011))

*А. Е. Kachorovskaya*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ON THE GENRE SPECIFICS OF AUSTRIAN CRIMINAL LITERATURE IN MASS MEDIA DISCOURSE (based on the story of Lisa Lercher «Own goal» (2011))

**Abstract.** *The report is devoted to the question of genre varieties of modern Austrian criminal literature in mass media discourse and presents a comparison of two Austrian texts in the genre of a criminal story (L. Lercher and P. Handke).*

Значимым элементом современного австрийского массмедийного дискурса представляется многообразная проза в жанре криминальной литературы («Krimi»), которая включает в себя как романную форму, так и форму краткого рассказа. Многочисленные образцы «Krimi» подразделяются на множество поджанров. Среди них особенно выделяются детективные истории («Detektivgeschichte»), сюжет которых зиждется на расследовании преступления детективом, «полицейские истории» («Police»), триллеры и «нуар» («Noir»), где преступление, как правило, расследуется не полицейским и не частным детективом, а третьим лицом, в качестве которого может выступить и сама жертва.

История австрийской криминальной литературы неотделима от немецкоязычного контекста. Исследователи связывают появление криминального жанра с произведениями немецкого романтизма рубежа XVIII–XIX вв. Некоторые элементы современного «Krimi» так или иначе присущи произведениям Ф. Шиллера в драме «Разбойники» («Die Räuber» (1781)), И. В. Гете («Die Geschichte von Ferdinands Schuld und Wandlung» (1795)) и Э. Т. А. Гофмана «Мадмуазель Скюдери» («Das Fräulein von Scudéri» (1819)). Зачатки криминального романа свойственны также и прозе австрийских писателей Ф. Гриллпарцера («Das Kloster bei Sendomir» (1828)) и Ф. Хальма («Die Marzipanliese» (1856)).

Современная австрийская криминальная литература изобилует бесчисленными поджанрами «Krimi», от так называемого социального криминального романа «Soziokrimi», до романа-загадки «Raetselkrimi» и видоизмененной формы исторического романа (В. Хаас «Как звери» («Wie die Tiere» (2001)).

Общей особенностью жанра считается непереносимое обращение к определенной нарративной схеме, в рамках которой разыгрывается тот или иной сюжет. Неизменным трио в классическом сюжете криминальной литературы выступают фигуры убийцы («Taeter»), жертвы («Opfer»), а также детектива, или случайной фигуры в сюжете, играющей его роль.

В австрийском литературном ареале существует также и женская криминальная литература («Frauenkrimi»), среди представительниц которой можно назвать Хельгу Андерлез (Helga Anderles «Sag beim Abschied leise Servus» 1995) и Лизу Лерхер (Lisa Lercher (1965–) с ее кратким рассказом «Автогол» («Eigentor» (2011)).

Краткий криминальный рассказ Л. Лерхер «Автогол» весьма примечателен, как в композиционном отношении, так и в смысле обращения к необычному лейтмотиву, а именно, к футбольной игре. В истории австрийской литературы, насчитывающей бесчисленное количество аллюзий на различные интеллектуальные и спортивные игры, можно найти не так много примеров обращения к футбольной тематике. С точки зрения тематики рассказ Л. Лерхер близок, возможно, только одному тексту: рассказу П. Хандке (1942–) «Страх вратаря перед одиннадцатиметровым» («Die Angst des Tormanns beim Elfmeter» (1970)).

Названия обеих историй актуализуют тему опасных ситуаций, возникающих на игровом поле: автоголом называется результативный удар по собственным воротам, а одиннадцатиметровый удар (пенальти) назначается судьей в качестве штрафа. Оба рассказа используют игровой мотив в качестве аллюзии и как фон для криминального сюжета. Общим для текстов Л. Лерхер и П. Хандке представляется акцентирование психологического аспекта преступления и наличие некоторых деталей, которые характерны для поджанра «Noir»: жестокое убийство, отсутствие профессионального детектива, роковые женские образы.

История протагониста Хандке Йозефа Блоха напоминает театр одного актера, исполняющего все роли в пьесе: совершая убийство и скрываясь от преследователей, он день за днем живет в ожидании прихода представителей властей. Отсутствие суда над героем приводит к тому, что он сам становится детективом, распутывающим собственное преступление.

В отличие от сложного образа героя Хандке, выходящего за рамки классической схемы криминального рассказа, текст Л. Лерхер обладает всеми характерными особенностями, присущими «Krimi» с элементами поджанра «Noir».

Символика автогола отражается в сюжете текста Л. Лерхер. Среди гостей кофейни «Всадник» (Kaffeehaus «Ritter»), где происходит действие, обнаруживаются завсегдатаи из футбольной команды, для которых это место — нечто гораздо большее, чем просто кофейня («Kaffeehaus»). Скорее, речь идет о типично венском клубе для карточных игр, шахматных партий и бильярда. Типичный венский кельнер, господин Франц, не будучи профессиональным детективом, тем не менее, становится главной фигурой в сюжете, самостоятельно распутывая детективную ситуацию, — деталь, характерная для криминальной литературы «Noir».

Роль убийцы («Taeter») достается бывшей учительнице, много лет являющейся постоянной посетительницей кафе, которой господин Франц симпатизирует и не хочет выдавать властям. Жертвой («Opfer») оказывается 80-летняя фрау Хильде Новак. Читателя шокирует неожиданный, чисто эмоциональный, гендерный мотив преступления, также типичный для прозы в духе «Noir»: мотив убийства заключается в том, что убийца не в состоянии справиться с раздражающей рутинной. Классическая психологическая дилемма ставит перед главным героем проблему выбора между долгом и личными чувствами. Он не хочет передавать властям убийцу, с которой он хорошо знаком, поскольку в ней, — как и в самой венской кофейне, — заключается суть его существования. Выдав убийцу, он разрушит всю атмосферу, весь замкнутый на самое себя микрокосм венского кафе, в котором размеренно протекает его жизнь, — то есть, воссоздаст ситуацию автогола.

В рассказе Л. Лерхер реализуется характерный для современного массмедийного дискурса элемент коммерциализации. Как следствие, произведение базируется на принципе удовольствия, получаемого реципиентом от прочтения такого типа текстов. В отличие от постмодернистского дискурса, чья основная задача заключается в доставлении читателю эстетического удовольствия от разгадывания интертекстуальных загадок, массовая криминальная литература базируется, в большей степени, на удовольствии от разгадывания преступлений. Данному принципу подчинен и рассказ Л. Лерхер, отображающий уникальную атмосферу венских кофеен, на фоне которой развивается криминальный сюжет.

## Литература

1. *Леонова Е. А.* Петер Хандке // История австрийской литературы XX в. Т. II. 1945–2000. М.: ИМЛИ им. А. М. Горького РАН, 2010. С. 310–357.
2. *Lercher L. Eigentor* // Tatort Kaffeehaus/Hrsg.: Edith Kneifl. Wien: Falter Verl., 2011. S. 219–236.
3. *Donnenberg R.* Kurze Geschichte des oesterreichischen Krimis. Online: <http://www.kriminalautoren.at/verein/geschichte>.

*К. С. Кенжигожина, К. К. Дуйсекова*  
*Евразийский национальный университет*  
*им. Л. Н. Гумилева (Казахстан)*

### КОНВЕРСАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ (на материале диалога дружеского взаимодействия)

*K. S. Kenzhigozhina, K. K. Duissekova*  
*L. N. Gumilyov Eurasian national university*

### CONVERSATIONAL ANALYSIS OF FRIENDLY TALKS IN AMERICAN ENGLISH

**Abstract.** *The article presents the results of conversational analysis of friendly talk scripts based on American English language. The research of spoken speech in the article includes such parameters as conversation design and types of turn-taking.*

Межличностные отношения играют немаловажную роль для полноценного и эффективного существования.

Далее мы представляем результаты конврсационного анализа диалога дружеского взаимодействия на материале американского варианта английского языка. Разговор происходит между четырьмя друзьями в доме одного из информантов в Сан-Франциско. Гарольд и Джеми являются мужем и женой. Майлс доктор, а Пет выпускница из Южной Калифорнии. Разговор друзей происходит после ужина, во время десерта.

Согласно Х. Саксу, существует три механизма распределения коммуникативных ролей: 1) текущий собеседник выбирает следующего участника; 2) следующий собеседник выбирает себя сам в качестве последующего; 3) текущий собеседник может продолжить беседу сам до тех пор, пока другой участник не совершит самовыбор [1: 153–155].

Рассмотрим каждый из этих механизмов на примерах из диалога.

1) Выбор текущего собеседника:

*JAMIE: Aren't you guys gonna stick up for me?  
and beat up on him or something?*

*MILES: He's bigger than [I am].*

Как видно из фрагмента, участница во время шуточного разговора задает вопрос, на который требует ответа, и получает его от одного из собеседников. Поскольку вопрос не был задан определённому собеседнику, мы можем наблюдать самовыбор одного из участников.

2) Самовыбор участника разговора:

*JAMIE: [He'd whee=ze,  
... once he stopped [running].*

*HAROLD: [Cause he's] so fat,  
.. that whenever he ru=ns,  
he gets really winded.  
... And he's,  
.. you know,  
.. a year and a half yea-.. years old.*

*JAMIE: Or two years old.*

*HAROLD: A year and a half old.*

Во втором диалоге муж и жена, рассказывая о соседском ребенке, перебивают друг друга и оба выбирают себя в качестве следующего говорящего.

3) Текущий участник продолжает беседу до тех пор, пока его не прервут другие участники разговора путем самовывдвижения в качестве следующего говорящего:

*HAROLD: .. Fifty perc-] --  
It was some --  
.. Like,  
.. a- m- --  
half or more than half of,  
and it was.. fairly young men,  
... but,  
were,  
had been exposed to HIV virus.  
It wasn't necessarily that they were... infected.*

*MILES: .. Well,  
if you're HIV positive,  
... it's the same difference.*

В диалоге участники продолжают разговор до тех пор, пока их не превали другие участники путем самовыбора.



Среди различных способов перехода и передачи ролевой очереди можно выделить прямой способ передачи, который проявляется в прямом обращении к собеседнику:

*MILES: What are you planning on doing with dancing, Harold?*

*... You were taking some classes last fall=?*

*HAROLD: I'll take a few more.*

В диалоге одной из распространенных форм смены коммуникативных ролей является симультанная форма, которая характеризуется наложением и перебиванием собеседника:

*MILES: This is what guy=s have been telling me,*

*JAMIE: .. (Hx)=*

*MILES: ... you know, and I'm thinking,*

*I- I can't believe that,*

*cause in this city.. with all the information [available],*

*HAROLD: [It seems like],*

*PETE: [Right < yeah >] --*

*JAMIE: [Stupid].*

*HAROLD: [people],*

*people have [3the information they need].*

*MILES: [It is just amazing]*

Некоторые наложения происходят, когда следующий собеседник неточно проектирует окончание реплики предыдущего собеседника. Но такие «нахлёсты» не являются нарушениями правил коммуникации, а скорее считаются неумышленными ошибками. Перебивание считается враждебным актом, который направлен на то, чтобы отнять у нынешнего собеседника его законное право на то, чтобы высказаться [2: 159–160]. Однако из данных фрагментов видно, что перебивания участников диалога не являются враждебным речевым актом, а выполняют функцию поддержки собеседника:

*JAMIE: [Stupid].*

*HAROLD: [people],*

*people have [3the information they need].*

*MILES: [It is just amazing].*

В следующем диалоге перебивания также носят поддерживающий характер:

*MILES: ... Are they... teaching... any more lambada,*

*... at= uh --*

*JAMIE: ... school?*

*MILES: .. Yeah.*

В этом фрагменте один собеседник пытается вспомнить слово, которое хочет употребить, а другой участник перебивает его и подсказывает нужное слово.

Причина возникновения симультанности ситуаций говорения состоит в том, что наложения имеют место в релевантных местах перехода, то есть «в местах, где текущие говорящие могут или должны прекращать говорить, тем самым исключая компонент наложения» [1: 159].

В данной статье была предпринята попытка выстроить парадигму дружеского взаимодействия с использованием конверсационного метода анализа. Участники дружеского общения не производят простой обмен информацией, а влияют на собственные взаимоотношения — устанавливают их, поддерживают, видоизменяют, разрывают и т. д.

## Литература

1. Сакс Х., Щеглофф Э. А., Джефферсон Г. Простейшая систематика организации очередности в разговоре // Социологическое обозрение. 2015. Т. 14. № 1. С. 142–202.
2. Кэмерон Д. Разговорный дискурс. Интерпретации и практики / пер. с англ. Ю. С. Вовк. Харьков: Гуманитарный Центр, 2015. 316 с.

*М. В. Коллерова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И ПЕРЕХОДА ИЗ ОДНОГО СОСТОЯНИЯ В ДРУГОЕ В РАССКАЗАХ С. КИНГА

*М. V. Kollerova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## THE PECULIARITIES OF THE BEGINNING AND THE TRANSITION FROM ONE EMOTIONAL STATE TO ANOTHER IN S. KING'S NOVELS

**Abstract.** *The paper deals with linguistic means which express different stages of a dynamic emotional situation in S. King's novels. Fear is the prevailing emotion and it marks the beginning of the situation and then it transfers to terror.*

Эмоции являются одной из форм отражения и оценки объективной реальности. Это особая форма познания действительности, поскольку человек выступает в них одновременно и объектом, и субъектом познания, то есть эмоции напрямую связаны с потребностями человека [1].

Современная наука уделяет эмотивной составляющей языка и речи большое внимание. Её изучение относится к числу первостепенных задач антропоцентрической лингвистики. Являясь одной из текстовых категорий и основополагающей категорией эмоциологии текста, категория эмотивности может быть представлена на разнообразных уровнях языковой системы: лексическом, синтаксическом, фонологическом и на уровне текста [1: 61].

Художественный текст предоставляет прекрасный материал для исследования репрезентации эмоциональных состояний, так как помогает достаточно подробно изучить категорию эмотивности [2: 35].

В произведениях С. Кинга доминирующими эмоциями являются страх и ужас, причем эмоциональное состояние персонажа представлено как динамическая эмотивная ситуация, где страх описывается автором как первоначальная ступень, которая впоследствии сменяется ужасом.

Динамическая эмотивная ситуация — это ситуация, в которой представлено начало, развитие или окончание эмоционального состояния субъекта.

Репрезентация различных типов начала динамической эмотивной ситуации «страх» объективируется с помощью разных языковых средств. Так, внезапное начало испытываемой эмоции описывается причастием II глагола движения (start, begin, falter, grow) в сочетании с наречиями, в семантическую структуру которых входит элемент «спонтанность, резкость» (suddenly, immediately). А постепенное наступление эмоции страха выражается прогрессивом глаголов движения (panic was rising).

Переход от состояния страха к состоянию ужаса также объективируется глаголами движения, причем глагол в форме прогрессива называет развивающееся эмоциональное состояние, а в форме причастия II — прерывающее его действие (the first flush of terror was raising when suddenly her mouth pulled back into a dreadful grin of horror).

В описании нагнетания ужаса и создании леденящей душу атмосферы так же играют роль гиперболы (so terrified that can't be described), представляющие сильные эмоции и переживания, которые не поддаются описанию.

По мнению В. И. Шаховского, эмоциональное состояние выражается не только с помощью прямой номинации, но и с помощью описания движений, тембра голоса и изменения цвета лица [2: 37].

В произведениях С. Кинга используются кинемы, то есть названия изменений выражения лица (the smile faded away), которые помогают лучше передать дополнительные оттенки испытываемых персонажем эмоций [3: 80].

Эмоции в произведениях С. Кинга представлены эксплицитно и имплицитно. Начало эмоционального состояния может быть как внезапным, так и постепенным, что определяет вариативность используемых языковых средств: различные формы глаголов движения, наречия, относящиеся к тематической группе «внезапность», гиперболы. Кинемы следует рассматривать как средство передачи разнообразных оттенков эмоциональных состояний.

## Литература

1. *Филимонова О. Е.* Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: учебное пособие. СПб.: Книжный дом, 2007. 448 с.
2. *Шаховский В. И.* Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
3. *Крейдлин Г. Е.* Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.

*Е. В. Комлева*

*Оренбургский государственный педагогический университет*

### ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АДРЕСАНТА И АДРЕСАТА В ТЕКСТЕ АВТОБИОГРАФИИ (на материале современного немецкого языка)

*E. V. Komleva*

*Orenburg State Pedagogical University*

### THE LANGUAGE IMPLEMENTATION OF THE SOCIO- CULTURAL INTERACTION OF THE ADDRESSANT AND THE ADDRESS IN THE TEXT OF AUTOBIOGRAPHY (on modern German)

**Abstract.** *The subject of the study in this article is the text of the autobiography. The text of autobiography has a monological form, but exhibits signs of dialogic openness. The dialogical openness is evidenced by the communicative strategies of the text, which are a type of behavior of one of the partners in a situation of the socio-cultural interaction.*

Официально-деловые отношения проникают сегодня в различные сферы человеческой деятельности. Навыки коммуникативной компетенции в деловой сфере общения, умение правильно составлять деловые тексты, с адекватной речевой ситуации коммуникативной целью, относятся к основным компетенциям современного человека. Данное утверждение и обуславливает выбор текста автобиографии в качестве предмета для исследования в данной статье. Исследования, проводимые в рамках антропоцентрического подхода к постижению языка, предусматривают изучение характеристик

текста в тесной связи с изучением взаимодействия его адресанта и адресата [1, с. 29]. Характеристики текста при таком подходе рассматриваются как результат лингвокультурного взаимодействия, возникшего между адресантом и адресатом под влиянием действия социальных правил, существующих в обществе. Все сказанное в полной мере относится к такому типу текста, как автобиография. Текст автобиографии является обязательной составляющей пакета документов для получения рабочего места. Автобиография показывает профессиональное становление личности адресанта, начиная от посещения им школы, получения профессиональных компетенций в период прохождения практики, и заканчивая особыми личностными качествами, необходимыми для эффективной работы на вакантной должности. Текст автобиографии часто имеет форму таблицы, выполненной с помощью компьютерного текстового редактора Word. Объем текста автобиографии составляет, как правило, не более двух страниц. Многочисленные тексты автобиографий опубликованы в ФРГ в открытой печати в форме различных пособий по составлению эффективных, с точки зрения воздействия на адресата текстов, резюме для приема на работу [см., например, 2, 3, 4]. Данные тексты позволяют сделать выводы об их прототипических характеристиках. Общая модель текста автобиографии включает следующие структурные элементы: личные данные (фамилия, имя, дата рождения, семейное положение (сведения о родителях при заявлении на получение места учебы); гражданство, если претендент не является гражданином ФРГ; информация о среднем образовании (указывается период посещения школы, ее адрес); сведения о самообразовании (изучение иностранных языков, посещение различных курсов медиатехнологий и т. д.); особые сведения (пребывание за рубежом с целью профессионального роста и т. д.); особые знания (иностранные языки, компьютер, водительские права, навыки электронной обработки данных и т. д.); интересы и хобби (работа на общественных началах в социальных службах, спорт); личная подпись с указанием места и даты.

На порождении и структурировании текста автобиографии отражаются особенности социокультурных отношений адресанта и адресата, поэтому при реализации прототипических структурных элементов в тексте возникают их языковые модификации, зависящие от профессионального уровня адресанта, его интеллектуальных возможностей, опыта в обращении с деловыми документами, типа профессиональной сферы общения, стремления побудить адресата к ответной реакции в виде приглашения на собеседование, предварительного тестирования, предоставления рабочего места. Возможная ответная реакция адресанта свидетельствует о потенциальной диалогичности текста автобиографии.

Наиболее стабильную языковую форму в тексте автобиографии имеет автопредставление адресанта, включающее фактуальную информацию. Однако уже на этапе автопредставления некоторые адресанты стремятся

привлечь внимание адресата через использование графических элементов, таких как различные шрифты, имитация рукописного почерка, знаки-символы (например, изображение самолета в начале каждого структурного элемента автобиографии, адресант которой претендует на получение должности продавца сервисных услуг в авиакомпании [4: 18]). Что касается описания практического опыта работы, имеющихся дополнительных знаний, свободного временипрепровождения, то исследовательский материал дает возможность выделить несколько вариативных способов представления фактуальной информации, являющихся, в своей совокупности, коммуникативными стратегиями, способствующими эффективной коммуникации.

Содержание структурного элемента «*Erste praktische Erfahrung*» предполагает определенную рекламу уже имеющихся профессиональных навыков, создание положительного образа будущего специалиста. Информация о сроках трех практик за весь период обучения [4: 47], безусловно, увеличивает шансы адресанта автобиографии на получение рабочего места, в сравнении с претендентами, имеющими сведения только об одной практике или указывающими на неоконченный практический курс. Данные о начатом, но не законченном обучении, имеют, как правило, характер отрицательного воздействия на потенциального работодателя и станут предметом для обсуждения при возможной первой встрече.

Раздел «*Hobby*», сообщающий об увлечениях соискателя рабочего места, не является маргинальным для текста автобиографии. Прагматической целью данного раздела является указание на взаимосвязь профессиональной и непрофессиональной деятельности адресанта. Так, например, претендент на должность банковского служащего сообщает не об увлечениях музыкой и искусством, а о наличии способности запоминать числа «*Zahlengedächtnis*», о том, что работа за письменным столом, доставляет ему удовольствие «...*Schreibtischarbeit Spaß macht*» [4: 31]. Подобная информация свидетельствует в пользу адресанта, оказывает на адресата суггестивное воздействие, наводит на мысль о правильности выбора данного кандидата в качестве претендента на должность.

Через фактуальную информацию об адресанте в тексте автобиографии осуществляется воздействие на адресата с целью побуждения к предоставлению ему рабочего места, выбора его в качестве претендента на должность из множества других. При этом адресант не оказывает на адресата прямого прагматического воздействия, а только наводит адресата на нужную мысль. Сам адресат не является пассивным субъектом воздействия, поскольку наличие его образа уже на этапе порождения текста позволяет адресанту планировать воздействие через осуществление речевых стратегий положительной самопрезентации с учетом принятых в определенной профессиональной сфере лингвокультурных особенностей. Таким образом, с помощью текста автобиографии осуществляется реализация социокультурного взаимо-

действия адресанта и адресата, несмотря на то, что речевая активность адресата остается невербализованной.

## Литература

1. *Постовалова В. И.* Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы // Фразеология в контексте культуры. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 25–36.
2. *Kratz H. J.* Musterbriefe zur Bewerbung. Regensburg: Walhalla Fachverlaga, 2008. 163 S.
3. *Schrader H.* Die schriftliche Bewerbung. Frankfurt am Main: Eichborn AG, 2006. 148 S.
4. *Schrader H.* Die perfekte Bewerbungsmappe für Ausbildungsplatzsuchende. Freising: Stark Verlag GmbH, 2016. 120 S.

**Т. Ю. Кравченко**

*Петербургский государственный университет  
путей сообщения Императора Александра I*

## ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА

**T. Yu. Kravchenko**

*Emperor Alexander I Saint-Petersburg State Transport University*

## POLITICAL DISCOURSE AS A KIND OF INSTITUTIONAL DISCOURSE

**Abstract.** *In this article political speech is considered as one of the varieties of social speech action, namely, political action. Political discourse as a type of institutional communication is distinguished on the basis of a system of distinctive features, the domain of which is «the struggle for power».*

Конец XX — начало XXI века ознаменовались необычайным всплеском научного интереса к такому явлению, как дискурс, что обусловлено утверждением антропоцентричной парадигмы в развитии науки. Анализ дискурса направлен на исследование функционирования языка, «погружённого в жизнь», в «многомерном пространстве», т. е. в контексте (Арутюнова, 1998; Кубрякова, 2005). Таким образом, интересы исследователей сместились с отдельного слова на текст, точнее — на текст в ситуации реального общения (Арутюнова, 1990; Борботько, 1998; Карасик, 1998, 1999; Попова, 2001).

В предложенной статье под дискурсом будет пониматься специфическая контекстуально обусловленная речемыслительная деятельность, направленная на достижение цели индивида и реализующаяся в виде текста, закодированного в соответствии с нормами лингвокультурной общности.

Дискурсивный переворот, в свою очередь, поставил в центр интересов учёных рассмотрение широкого круга проблем, связанных с разграничением типов дискурса, функциональной структуры и категориальных признаков разных его видов (Богданов, 1990; Карасик, 1990; 1999; Шейгал, 2000; Hymes, 1974).

Изучение разнообразных типов дискурса осуществляется с позиций психолингвистики, прагмалингвистики, лингвостилистики, структурной лингвистики, лингвокультурологии, когнитивной семантики, социолингвистики. Не являясь взаимоисключающими, данные подходы позволяют исследовать дискурс наиболее полно, акцентируя внимание на его отдельных характеристиках.

Так, дискурс, как социолингвистический феномен, «предполагает анализ участников общения как представителей той или иной социальной группы и анализ обстоятельств общения в широком социокультурном контексте» [2: 5]. С позиций социолингвистики разграничивают два основных вида дискурса: институциональный и персональный. Персональный, или лично-ориентированный, дискурс подразумевает, что говорящий выступает как личность, со всеми присущими ей личностными характеристиками и особенностями. Подразделяясь на бытийный и бытовой, персональный дискурс сориентирован либо на диалогичное, пунктирное общение, на сокращенной дистанции с повышенной семантической нагрузкой на невербальную коммуникацию (бытовой дискурс), либо на преимущественно монологичное, насыщенное смыслами общение развёрнутого характера, представленное произведениями философской, художественной и психологической литературы (бытийный дискурс) (Горелов, 1995; Карасик, 2000).

Институциональный дискурс — это общение, «в рамках которого противопоставляются сложившиеся в обществе типы общения, отражающие специфику соответствующего социального института» [3: 278]. Социальный институт в понимании современной социологии — это «комплекс норм, правил, символов, регулирующих различные сферы человеческой деятельности и организующих их в систему ролей и статусов, с помощью которых удовлетворяются основные жизненные и социальные потребности» [1: 156]. Следовательно, институциональный дискурс является статусно-ориентированной формой общения: коммуниканты предстают не столько как личности, индивиды, сколько как носители определённого социального статуса в рамках установленных статусно-ролевых и ситуационно-коммуникативных норм.

Посредством институциональных дискурсов социальные институты «ведут борьбу» за утверждение определённого образа мира, мировидения



и мировосприятия, что говорит об их властной природе. Власть — чрезвычайно важное понятие для определения сущности социальных институтов. Это «форма социальных отношений, характеризующаяся способностью влиять на характер и направление деятельности и поведения людей, социальных групп и классов посредством экономических, идеологических и организационно-правовых механизмов, а также с помощью авторитета, традиций, насилия, права» [4: 290].

В настоящее время отмечается возросший интерес лингвистов к проблемам дискурса таких активных социальных групп, как политики. Политический дискурс представляет собой явление, которое имеет частотное проявление и особое социальное значение в жизни общества.

Политический дискурс является одним из видов институционального дискурса. Наряду с политическим существуют следующие виды институционального дискурса: дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, рекламный, спортивный, национальный и др. Этот список мобилен: общественные институты исторически изменяются и, как следствие, возникают разновидности соответствующего дискурса.

Для описания конкретного типа институционального дискурса целесообразно рассмотреть его компоненты, выделенные В. И. Карасиком как основные: 1) участники; 2) хронотоп; 3) цели; 4) ценности; 5) стратегии; 6) тематика; 7) разновидности и жанры; 8) интертекстуальность; 9) дискурсивные формулы (Карасик, 2000).

Опираясь на основные компоненты, можно дать следующую характеристику политического дискурса. Основными участниками политического дискурса являются политик и избиратель, где политик — представитель института (по терминологии В. И. Карасика «агент»), а избиратель — люди, обращающиеся к первым («клиент»). Цель дискурса данного типа — завоевание и удержание власти. Ключевыми концептами на протяжении всего существования общественной жизни для политического дискурса являются власть, влияние, воздействие (представляющие собой ценности для данного типа дискурса). Тематикой для политического дискурса, конечно, служат отношения между «агентами» и «клиентами», которые могут быть представлены в форме монолога или диалога любыми жанрами СМИ (письменными и устными). Тексты такого типа носят культурогенный характер, т. е. затрагивают все области общественных отношений, включая в себе определённый подтекст. Дискурсивные формулы данного типа дискурса — своеобразные речевые обороты, свойственные общению в политическом институте и тщательно исследуемые современными учёными-лингвистами.

Таким образом, политический дискурс представляет собой тип институционального дискурса, специализированную разновидность общения, обусловленную социальными функциями партнёров и регламентированную как по содержанию, так и по форме.

## Литература

1. *Волков Ю. Г.* Социология: учебник / Ю. Г. Волков, В. И. Добреньков, В. Н. Нечипуренко, А. В. Попов / под ред. проф. Ю. Г. Волкова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Гардарики, 2003. 512 с.
2. *Карасик В. И.* О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.
3. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
4. *Мартынов М. И.* Философия. Курс интенсивной подготовки: учебное пособие / М. И. Мартынов, Л. Г. Кравченко. 4-е изд., перераб. Минск: ТетраСистемс, 2012. 304 с.

*А. Н. Кузьменко*

*Севастопольский государственный университет*

## К ВОПРОСУ О ЖАНРОВОЙ СПЕЦИФИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ

*A. N. Kuzmenko*

*Sevastopol State University*

## ON THE GENRE FEATURES OF THE COMPUTER GAME

**Abstract.** *This article deals with the study of the correlation between the names of the game objects and the genre features of the computer game as a media text and a piece of fiction.*

Компьютерная игра — феномен современности, аспекты которого являются предметом изучения различных наук: философии, медиа и массовых коммуникаций, культурологии, языкознания, методики преподавания, социологии, цифровых гуманитарных наук (digital humanities).

С точки зрения языкознания, компьютерная игра — это комплексный феномен. С одной стороны, она отвечает следующим содержательно-формальным признакам, присущим медиатексту: (1) популярность, (2) актуальность, (3) релевантность, (4) контекстуальность, (5) интертекстуальность, (6) стереотипность и (7) стандартизованность [2: 177–181]. С точки зрения содержания, компьютерная игра (1, 3) предназначена для широкой аудитории и отвечает её интересам; (2) отражает конфликтные современные ситуации; (4) зависит от определённого социокультурного и социополити-

ческого контекста; (5) взаимодействует с другими объектами культуры через отсылки, оммажи, аллюзии; (6) использует устоявшиеся в данном социуме стереотипы; (7) организует коммуникацию по коммуникативным стандартам.

Как медиатекст компьютерная игра характеризуется жанровым разнообразием, которое описано во многих монографиях разработчиков игр. Одной из наиболее полных представляется классификация Л. Эхерна: лабиринтные игры (maze), настольные игры (board games), карточные игры (card games), пошаговые игры-стратегии (turn-based strategy games), игры-стратегии в режиме реального времени (real-time strategy games), симуляции (sim game), ролевые игры (role-playing games, RPG), приключенческие игры (adventure games) и др. [5: 78–87].

С другой стороны, компьютерная игра представляет собой художественное произведение определённого жанра (потенциально любого литературного жанра или жанра игрового кино). Тот факт, что компьютерная игра является художественным произведением, подчёркивается разработчиками компьютерных игр в книгах по их созданию (как правило, в главах, относящихся к построению сюжета в компьютерной игре). Отметим, что среди разработчиков игр существуют как сторонники первичности сюжета, так и сторонники приоритетности геймплея (интерактивного взаимодействия игрой и игрока). Разработчик игр С. Роджерс считает, что игра не должна иметь историю, но так или иначе у каждой игры она есть [7: 37].

Затрагивая вопрос о проектировании игр, Э. Роллингз и Д. Моррис пишут, что «компьютерные игры являются одной из драматических форм» [4: 39]. Следовательно, как и другие драматические формы компьютерная игра имеет пять ключевых элементов: стиль, фабулу, героя, декорации и тему. Сравнивая кино, художественную литературу и видеоигры, Т. Бисселл подчёркивает, что повествование является ключевым элементом в этих трёх видах искусств, однако преимуществом компьютерных игр является тот факт, что именно игрок решает, на какую часть повествования он сделает акцент [6: 13].

Материалом данного исследования является серия постапокалиптических компьютерных ролевых игр Fallout. Как медиатекст данная игра относится к компьютерным ролевым играм, где интерактивность или взаимодействие с окружающим игровым миром (объектами, неигровыми персонажами), а также развитие сюжета, являются ключевыми элементами. Как художественное произведение компьютерная игра относится к жанру постапокалиптики, в котором основополагающей является демонстрация оппозиции «доапокалиптический — постапокалиптический», где мир до катастрофы показан в сжатой форме, а мир после катастрофы изображён в двух пластах — эволюция доапокалиптических объектов и их приспособление к новому миру, а также возникновение новых организмов в условиях изменившегося мира [1: 65].

Так как компьютерная игра — это совокупность объектов языковой и неязыковой действительности (при этом медиа-объекты визуальной составляющей игры имеют названия, даже если они скрыты от пользователей и доступны только разработчикам), то именно эти объекты и их имена отражают жанровые признаки произведения.

Рассмотрим пример того, как имена объектов отвечают основным жанровым признакам данной игры и приведём примеры прагматонимов из серии компьютерных игр Fallout. Прагматоним — «номен, используемый для обозначения сорта, марки, товарного знака» [3: 113]. В широком смысле под прагматонимом в Fallout можно понимать названия любых продуктов, предназначенных для потребления (consumable). В рамках довоенного миромоделирования прагматонимы Fallout обозначают определённую довоенную марку или товарный знак, однако в постапокалиптической картине мира не представляется возможным говорить о предприятиях, пользующихся товарным знаком или товарной маркой, а следовательно, мы относим термин «прагматоним» к любым продуктам, созданным для дальнейшего употребления.

#### Пример корреляции онимов и жанрополагающих признаков игры

Игра	Доап. мир	Постап. мир	Интерактивность
Fallout	Water	<i>Fresh water</i> <i>Irradiated warer</i>	Схема именования: значение «качество продукта» + ПРОДУКТ
Fallout	BlamCo Mac & Cheese	<i>Irradiated Mac &amp; Cheese</i>	Схема именования: значение «качество продукта» + ПРОДУКТ

Жанр постапокалиптики относится к дискурсу войны, а следовательно, ряд объектов именуется лексическими единицами со значением «война/армия», «радиация/радиоактивное загрязнение», а также «качество объекта», где в определении характеристики объекта отражается его изменение в рамках нового постапокалиптического мира. Так, например, в ряде игр серии Fallout наличествует целый пласт хрематонимов (названий оружия). В игре Fallout: New Vegas и ее дополнениях насчитывается около 250 хрематонимов (*Alien blaster*, *Cleansing Flame*, *Sturdy caravan shotgun*). Значение «война/армия» как ключевое для дискурса войны является основой именования как антропонимов (*Captain Parker*, *Corporal Betsy*), так и прагматонимов (*Auto-inject stimpak*, *Cram*), топонимов (*Citadel armory*, *Fort Independence*), зоонимов (*Feral ghoul officer*, *Super mutant fighter*).

Таким образом, онимы-названия предметов отвечают жанрополагающим признакам игры как медиатекста и как художественного произведения. Они обеспечивают успешное взаимодействие игрока с окружающим игровым

миром через восприятие значений лексических единиц, положенных в основу наименований. По тому же принципу происходит миромоделирование в рамках жанра художественного произведения.

## Литература

1. *Березовская Л. С.* Постапокалиптика как жанр научной/паранаучной фантастики // Гуманитарные исследования. 2016. № 4 (13). С. 64–67.
2. *Красноярова О. В.* Медийный текст: его особенности и виды // Известия ИГЭА, 2010. 3 (71). С. 177–181. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediynnyy-tekst-ego-osobennosti-i-vidy>
3. *Подольская Н. В.* Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 198 с.
4. *Роллингз Э., Моррис Д.* Проектирование и архитектура игр. М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. 1040 с.
5. *Эхерн Л.* Создание компьютерных игр без программирования. М.: ДМК Пресс, 2001. 304 с.
6. *Bissell Tom.* Extra lives: why video games matter. N. Y.: Pantheon Books, 2010. 218 p. URL: <https://archive.org/details/extraliveswhyvid00biss/page/218>
7. *Rogers S.* Level Up!: The Guide to Great Video Game Design. Chichester, West Sussex, John Wiley & Sons, 2010. 492 p.

*А. Е. Локонова*

*Московский государственный институт  
международных отношений МИД России*

## РОЛЬ КОНТРАСТА В ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

*А. Е. Lokonova*

*MGIMO University*

## THE ROLE OF CONTRAST IN THE STRUCTURE OF THE POLITICAL TEXT

**Abstract.** *This article is devoted to the investigation of contrast in political text. Contrast helps to create the text structure. Moreover, contrast could be used as a tool to reveal systemic and contextual opposition in the text. The result of the research could be useful for the text interpretation.*

Контраст как междисциплинарное явление изучается исследователями с разных позиций. Понятие контраста тесно связано с такими понятиями, как «противопоставление», «противоположность», «оппозиция», которые составляют логику-философскую основу контраста.

В лингвистике под контрастом понимается композиционно-стилистический принцип развертывания речи, заключающийся в динамическом противопоставлении двух содержательно-логических (а также структурно-стилистических) планов изложения [1: 115]. Еще Ф. де Соссюр утверждал, что «весь лингвистический механизм вращается исключительно вокруг тождеств и различий» [4: 106].

Изучение функций контраста позволило лингвистам прийти к заключению, что данное явление, будучи многоаспектным по своей природе, охватывает разные структуры текста, упорядочивает и организует его, выступая в качестве одного из видов семантико-стилистической организации текста.

Э. В. Седых отмечает, что «контраст является одним из важнейших принципов выдвижения особо значимой информации. Контраст фокусирует внимание читателя на определенных моментах сообщения, подчеркивая их противоположность. Контраст создает семантическую и структурную упорядоченность текста, привлекая для осуществления стилистической функции языковые элементы разных уровней, изобразительные и выразительные средства языка» [3].

В фокусе данного исследования — политический текст. Для политического текста свойственно не столько отображение фактов действительности, сколько намерение адресата оказать воздействие на читателя и склонить его к своей точке зрения, придавая картине мира свою интерпретацию. «Степень и характер интерпретации зависят от позиции автора, его вовлеченности в описываемое явление, искренности его намерений и внешнего давления» [2].

Контраст в политическом тексте может быть выражен вербально и быть очевидным, т. е. строится на системном противопоставлении лексических единиц. Для этого могут использоваться антонимы различных типов (Remainers — Leavers; no deal — a better deal — a brilliant deal; to reduce — to exacerbate), оксюморон (failure has its merits), парадокс (A world worried about the approaching **abyss** is **safer** than a more sanguine one).

Однако большую трудность в распознавании текста представляет в большей или меньшей степени скрытый контраст, т. е. когда создается контекстно обусловленная оппозиция. Иными словами, языковые явления, составляющие данную оппозицию, могут рассматриваться как контрастирующие только в данном контексте.

Так, в политической статье «Can the Tories save themselves?», опубликованной 1 июня 2019 года в журнале the Spectator автор в самом первом абзаце «The question is not whether the Tories can **win** the next election, but whether they can **survive**» использует контекстуальные антонимы с целью фокусировки внимания читателя на серьезной ситуации внутри правящей партии.

Повтор грамматической конструкции «whoever comes; whoever wins, whoever succeeds, whoever supports» на протяжении всей статьи сопровождается противопоставлением «but; no one». Такой повтор грамматических конструкций, усиливающий контраст, помогают автору донести до читателя пессимистический настрой автора в отношении кандидатов на пост премьер-министра, а также будущего страны. В конце статьи в предложении «The winner will either be remembered as **the prime minister who took Britain out of the EU or the last Tory prime minister**» можно утверждать об контекстуальном противопоставлении «the prime minister who took Britain out of the EU — the last Tory prime minister». В данном противопоставлении автор подводит итог, основываясь на подробном анализе кандидатов на пост премьер-министра Великобритании. Кроме того, последнее предложение коррелирует с предложением из первого абзаца, являясь продолжением первоначальной мысли автора, тем самым закольцовывая структуру статьи.

Таким образом, такое поэтапное рассмотрение явления контраста в политическом тексте способствует правильной интерпретации текста, а также пониманию его основной идеи.

## Литература

1. *Караулов Ю. Н.* Русский язык. Энциклопедия: репринтное издание. М.: Дрофа, 2003. 703 с.
2. *Левковская Н. А.* Декларативные и манипулятивные способы воздействия на адресата через оппозицию «свой — чужой» в политическом тексте // Филологические науки МГИМО. 2017. № 4 (12). С. 30–34.
3. *Седых Э. В.* Контраст в поэзии как один из типов выдвижения (на примере циклов стихотворений «Песни Неведения» и «Песни Познания» Уильяма Блейка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. СПб., 1997. 208 с.
4. *Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999. 425 с.

*М. А. Мансурова  
РГПУ им. А. И. Герцена*

## О ПОНЯТИИ И НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СИНКРЕТИЗМА ТЕКСТОВ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ И ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ

*М. А. Mansurova  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ON THE CONCEPT AND SOME FEATURES OF SYNCRETISM IN THE SCI-FI TEXTS AND TEXTS OF LITERARY CRITICISM

**Abstract.** *This paper is devoted to a phenomenon of syncretism and its implementation in sci-fi texts and texts of literary criticism. Syncretism is treated as synthesis or a combination of features and forms and can be found at all basic levels of the linguistic system. The sci-fi texts and texts of literary criticism are defined in the paper as syncretical text types for they contain features of more than one functional style.*

Понятие «синкретизм» привлекает внимание учёных с конца XX века. Его исследованию посвящены многочисленные научные труды (О. С. Ахманова, В. В. Бабайцева, В. В. Бузаров, С. В. Друговейко, Ельмслев, В. К. Журавлёв, В. И. Кураков, А. Мартине, Л. Е. Холодилова и др.). Согласно Ю. С. Степанову, термин «синкретизм» в его лингвистическом смысле был предложен Л. Ельмслевом [3: 274].

Несмотря на различные подходы к пониманию синкретизма, он обычно трактуется как сочетание или синтез. Например, «Лингвистический энциклопедический словарь» приводит следующие понимания синкретизма: 1) совпадение в процессе развития языка функционально различных грамматических категорий и форм в одной форме; 2) синтез дифференциальных структурных и семантических признаков единиц языка (некоторых разрядов слов, значений, предложений, членов предложений и др.), противопоставленных друг другу в системе языка и связанных явлениями переходности [1: 446].

Изначально синкретичные явления изучались только на синтаксическом уровне языка, позднее учёные обратили внимание на то, что элементы синкретизма могут проявляться и на других языковых уровнях.

Синкретизм рассматривается и с точки зрения стилистики; в этом случае синкретичным признается текст, вобравший в себя функционально-стилистические признаки различных стилей текста, например, публицистического и официально делового, художественного и научного [2]. Стиль при этом



понимается как «особый способ действий, предпринимаемых речевым субъектом в процессе формулирования текста с целью решения определенной/ых когнитивно-коммуникативной/ых задач/и» [6: 192]. Согласно Е. А. Гончаровой, для этого «особого способа действий» характерен ряд элементов, которые, в свою очередь, подразделяются на две условные группы: элементы содержания и элементы формы. К элементам содержания относятся коммуникативная ситуация, языковая личность, проблемы, в результате решения которых возникает речевое высказывание. Элементами формы являются стилевые черты и собственно языковые элементы [6: 192].

Тексты научной фантастики и литературной критики примечательны тем, что содержат стилевые черты и собственно языковые элементы различных стилей. Их сочетание реализует синкретизм текста и стиля на лексическом, синтаксическом и пр. языковых уровнях.

Например, текстам научной фантастики присущи черты и языковые элементы стиля художественной литературы и научного стиля: с одной стороны, — это образность, порождаемая авторским воображением и выражаемая посредством разветвленной сети перцептуальных и метафорических образов. С другой — наличие научных терминов (“*fifteen AUs*”, “*a ramscoop*”), авторских квазитерминов, подражающих научному стилю, логичное и правдоподобное описание технических особенностей (*The wavelengths of three radar sources can be calibrated to interfere at some predetermined point of convergence — and those tripartite echoes, hologramatically remixed, will increase resolution by a factor of twenty-seven.*), реализующихся в рамках фантастических допущений в различных областях науки (ср., путешествие во времени, альтернативные вселенные или контакты с внеземным разумом).

Синкретизм характеризует и второй из анализируемых нами типов текста — литературно-критический. Тексты литературной критики традиционно относят к публицистическому стилю, однако, в них обнаруживаются и иные стилевые элементы. Важными аспектами коммуникации, как уже было отмечено, являются языковая личность коммуниканта и коммуникативная ситуация, программирующие использование языка. Так, в зависимости от того, кем является критик — профессиональным литературоведом или писателем (мастером художественного слова), в литературно-критическом тексте могут преобладать элементы научного или художественного стиля [5: 99].

Итак, тексты научной фантастики и литературной критики сочетают в себе стилевые и языковые свойства текстов научного, художественного и публицистического стилей и по природе своей являются синкретичными. Любые особенности текста, в том числе, его синкретизм, обусловлены авторским намерением донести до читателя свой посыл, репрезентируя его в соответствующих коммуникативной ситуации языковых формах на разных этапах и разных уровнях текстопорождения, о чем, в частности, пишет И. А. Щирова [4: 368]. Особенности реализации синкретизма «элементов

формы» (см. выше у Е. А. Гончаровой) в анализируемых типах текста, например, преобладание в них элементов того или иного стиля обусловлено интенцией их автора, реализующейся в условиях конкретной коммуникативной ситуации («элементом содержания»).

### Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 709 с.
2. Носова Е. А. Пресс-релиз как синкретичный жанр (к постановке проблемы) // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2011. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/press-reliz-kak-sinkretichnyy-zhanr-k-postanovke-problemy>
3. Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики. М.: Наука, 1975. 351 с.
4. Щирова И. А. Текст как элемент интеграционного научного пространства // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2017. Т. 21. № 2. С. 362–378.
5. Щирова И. А. Интерпретатор художественного текста: творец или сотворец? // Мир. Человек. Язык: сборник научных трудов II Международной научно-практической онлайн-конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 95–100.
6. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: учебное издание. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 440 с.
7. Watts P. Blindsight. 1st edition. 2008. NY: Tor Trade 384 p.

**А. В. Минеева**  
РГПУ им. А. И. Герцена

### ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ ДОМИНАНТЫ «ОДИНОЧЕСТВО» В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАССКАЗАХ С. ХИЛЛ

**A. V. Mineeva**  
Herzen State Pedagogical University of Russia

### LANGUAGE MEANS OF FORMING EMOTIONAL DOMINANT 'LONELINESS' IN PSYCHOLOGICAL SHORT STORIES BY S. HILL

**Abstract.** *The paper considers psychologisation to be one of the main characteristics of S. Hill's prose. The differentiation of such notions as psychologisation and psychologism, literary devices and language means of psychologisation*

*is analyzed with the focus on S. Hill's individual style. All the notions mentioned are treated from the viewpoint of their important function — to actualize the emotional dominant 'loneliness' in psychological prose by S. Hill.*

Художественные тексты С. Хилл отличаются детальным описанием внутреннего мира персонажей, что позволяет делать выводы о психологизме её прозы. Психологизм определяется в литературоведении как художественное качество, которое заключается в освоении и описании внутреннего мира персонажа литературными средствами [2]. Лингвисты, например, И. А. Щирова, исследующая психологический текст XX века, трактуют психологизм как совокупность текстовых свойств, охватывающих его семантику, структуру и функционально направленных на имитацию когнитивной самостоятельности персонажа в условиях видимого отсутствия автора [5]. Понятие «психологизация», близкое понятию «психологизм», означает процесс фокусирования авторского внимания на описании внутреннего мира персонажа при помощи различных художественных способов и языковых средств.

В психологических рассказах С. Хилл реализация авторской интенции обеспечивается выдвижением на первый план текста элементов «внутриличностного ряда» (терминология Г. Н. Пospelова), т. е. с помощью психологизации повествования посредством эксплицитного или имплицитного изображения внутреннего состояния персонажа.

Для изображения внутреннего состояния используются разнообразные художественные способы и языковые средства психологизации. К наиболее общим художественным способам оправданно отнести интериоризацию и экстериоризацию. Интериоризация, согласно концепции психологизма И. А. Щировой, может пониматься как освоение мира сознанием «изнутри» и как эксплицитное изображение такого освоения в плане внутреннего монолога, а экстериоризация — как освоение или изображение освоения мира «извне», через элементы внешнесобытийного ряда, т. е. имплицитно. Данные понятия трактуются как концептуальные основы психологизма текста [4]. В психологических рассказах *The Elephant Man* и *Listening to The Orchestra* повествование ведётся через призму восприятия главных героев, что становится возможным благодаря моделированию процесса интериоризации.

К частным художественным способам психологизации, реализующим интериоризацию и экстериоризацию, можно причислить *диалогизацию*, *детализацию* и *интимизацию* [4]. Посредством этих художественных способов и в свойственной ей лаконичной образной манере Хилл реализует авторскую интенцию, направленную на подробное и глубокое описание внутреннего мира персонажа, которое обеспечивает актуализацию эмоционально-смысловой доминанты (ЭСД) «одиночество» в целом ряде произведений автора. Под эмоционально-смысловой (эмотивной) доминантой

текста понимается преобладающая в тексте эмоция, опосредованная авторской картиной мира и репрезентируемая в тексте с помощью языковых средств (см., например, В. А. Пищальникова, А. В. Кинцель). Все художественные способы и языковые средства психологизации используются автором для формирования ЭСД текста.

На формирование эмотивной доминанты влияют особенности индивидуально-авторского стиля («идиостиля»). Словарь лингвистических терминов определяет это понятие как совокупность основных стилевых элементов в произведениях автора, характерных для конкретного периода или всего его творчества [1]. Индивидуальный стиль зависит от авторской языковой личности, которая программирует способ языкового выражения. Он состоит из содержательных и формальных лингвистических характеристик, доминирующих смыслов и реализующих их художественных способов и языковых средств.

Доминирующие смыслы в прозе Хилл, по наблюдению критиков [3], во многом определяются её склонностью к изображению несчастных и подавленных персонажей, которые не встраиваются в общество, оставлены близкими или обижены судьбой. Эти выводы, а также проанализированная нами тематика и событийные ряды двух сборников психологических рассказов *Listening to The Orchestra and Other Stories* (1996) и *The Albatross and Other Stories* (1971) дают основание предположить, что эмоционально-смысловой доминантой в них является одиночество. Персонажи Хилл сталкиваются с непринятием и непониманием со стороны общества. Ее герои — дети, взрослые или старики — переживают внутренний кризис. Некоторые из них пытаются доказать свою значимость, невзирая на враждебность и безразличие окружающих.

В ходе анализа языковых средств актуализации ЭСД были выявлены такие, выделяемые и в критической литературе, особенности идиостиля, как лаконичность изображаемой автором реальности, ёмкость и выразительность используемых деталей, умеренная, но точная метафоричность, реалистичность повествования. К характерным языковым средствам реализации ЭД следует отнести: лексемы, прямо номинирующие ЭД «одиночество» (*solitude, alone, lonely, loneliness; kept her own company*); лексемы, имплицитные ЭД «одиночество» (*cut off, had nothing to do with her, know no one; gave no reassurance; territory of strangers, empty hotel, nothing to stay for*); стилистические приёмы, конструирующие образное, выразительное представление об испытываемой эмоции: параллелизм (*Connor had said — they had all said*) сравнение (*the loneliness was like a crater; to tell things...like undressing*), метафора (*to float away on the tide; closed off from one another in little boxes*).

Как видим, эмотивно-смысловая доминанта и актуализирующие её языковые средства реализуют авторскую интенцию и определяются особенностями картины мира автора и его идиостиля. Эксплицитно или импли-

цитно изображая внутренний мир, эти языковые средства психологизируют повествование, формируют эмоционально-смысловую доминанту и функционально ориентированы на её актуализацию. Эмоционально-смысловой доминантой проанализированных рассказов можно признать доминирующий в текстах С. Хилл смысл — одиночество, который репрезентируется в форме внутреннего конфликта персонажей и обобщает авторский посыл об одиночестве человека как такового.

## Литература

1. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1969. 445 с.
2. *Есин А. Б.* Психологизм // Введение в литературоведение: учеб. пособие / под ред. Л. В. Чернец. М.: Высш. шк., 2004. С. 313–328.
3. *Киприна С. В.* Трагедия угнетенного детства в романе Сьюзен Хилл «Я в замке король» // Вестн. Том. гос. ун-та. 2008. № 313. С. 21–24.
4. *Щирова И. А.* Художественное моделирование когнитивных процессов в англо-язычной психологической прозе XX века. СПб.: СПбГУЭФ, 2000. 211 с.

*М. К. Мовчан*  
РГПУ им. А. И. Герцена

## АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ В ИСТОРИКО- БИОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ЭПОХИ РАЗДЕЛЁННОЙ ГЕРМАНИИ

*М. К. Movchan*  
Herzen State Pedagogical University of Russia

## ALTERNATIVITY IN BIOGRAPHICAL HISTORICAL TEXTS OF THE EPOCH OF THE DIVIDED GERMANY

**Abstract.** *This paper is concerned with the phenomenon of alternative in biographies written by East and West German historians. Alternativity (and subjunctivity) is studied from the point of view of its levels (the levels of events and factors are singled out). Various meanings of alternatives (e. g. unrealized possibility or negation) are also observed in the texts under study.*

Альтернативность как важный аспект исторического нарратива находит свое воплощение в исторических текстах прежде всего в специфическом

использовании категории наклонения глагола. Исследование альтернативности в историко-биографических текстах с лингвистических позиций может пролить свет на эпистемологический статус исторического нарратива, поскольку отношение к «сослагательному наклонению» в истории как науке неоднозначно [3: 135; 5].

Во время как одни философы истории не допускают в ней альтернативности [1: 112], сторонники нарративного подхода оправдывают её использование, полагая, что сюжет нарратива строится именно на выборе одного из множества вариантов развития событий [6: 46].

В. А. Нехамкин выделяет три уровня анализа в альтернативной истории: персоналистский, событийный и факторальный (в зависимости от того, лежит ли в основе альтернативы личность, событие или исторический фактор соответственно) [3: 137–138].

По М. Веберу и П. Рикёру, альтернативность в историографии является средством объяснения реальных событий через потенциальные и, таким образом, связывается с важнейшей категорией исторического нарратива — причинностью [2: 483; 4: 213–216] (ср. тж. [8: 33–34]).

В трудах западно- и восточногерманских историков периода разделенной Германии альтернативность, чаще всего выраженная сослагательным наклонением, но в отдельных случаях и изъявительным, указывает на относительную важность отдельных событий или факторов (ср. [7; 10]).

Сослагательность для передачи альтернативы в текстах историографов неоднородна по значению, и можно выделить несколько её подвидов. Один из них — выражение неосуществлённой возможности и неисполненного желания при помощи конъюнктива II, например: „Die preußische Reiterei... jagte... zwischen den beiden eigenen Infanterielinien dahin und hätte sie niedergelassen, wäre nicht auf die Flüchtenden geschossen worden“ [11: 61].

Другой разновидностью альтернативы можно считать отрицание в конъюнктиве: подобные предложения без ущерба для смысла преобразуются в утверждения в индикативе. Например: „In der Verbundenheit mit der Monarchie im Glück und Unglück waren sich alle Offiziere einig; ohne diese gemeinsame Ausrichtung auf die Dynastie wären weder die militärischen noch zivilen Reformen möglich geworden“ [9: 68].

Альтернативность в биографиях может выражаться более или менее развёрнуто: как одним недлинным предложением, так и группой предложений. Стоит отметить, что развёрнутые альтернативы в западногерманском историческом дискурсе встречаются чаще, чем в восточногерманском.

Поскольку сослагательное наклонение может являться показателем не только ирреальности, но и косвенной речи, интересны случаи, где оба эти значения в конъюнктиве выражены синкретично. Например: „Friedrich Wilhelm I. beschrieb..., wie er sich bei Gelingen der Flucht verhalten hätte“ [11: 20]. Здесь конъюнктив сигнализирует о возможном развитии событий

(побеге кронпринца Фридриха, в реальной жизни не удавшемся) с точки зрения его отца-короля.

Если принять во внимание объекты и приёмы альтернативности, выявленные В. А. Нехамкиным, то стоит заметить, что в историографии разделённой Германии альтернативы строятся на основе удаления или добавления событий и факторов (событийный и факторальный уровни), причём операции с событиями в обоих дискурсах преобладают (в восточногерманских текстах это преобладание более значительно). В биографиях Фридриха также имеют место удаления личностей, например: „... Bruder August Wilhelm wäre — an Friedrichs Stelle — ein Spielball seiner Generale geworden“ [11: 139].

Итак, при анализе показателей альтернативности у западно- и восточногерманских авторов можно вычленил следующие разновидности альтернативы: нереализованность возможности, отрицание, пересечение с косвенной речью. Отмечено, что для западногерманской историографии более характерны развёрнутые альтернативы. В обоих дискурсах альтернативность строится на основе удаления или добавления исторических событий и факторов, причём события преобладают над факторами (в большей степени в восточногерманских историко-биографических текстах).

## Литература

1. *Бестужев-Лада И. В.* Ретроальтернативистика в философии истории // Вопросы философии. М., 1997. № 8. С. 112–122.
2. *Вебер М.* Объективная возможность и адекватная причинная обусловленность в историческом рассмотрении каузальности // Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. С. 464–485.
3. *Нехамкин В. А.* Сослагательное наклонение в историческом познании // Вестник Российской академии наук. М., 2006. Т. 76. № 2. С. 135–138.
4. *Рикёр П.* Время и рассказ / пер. с фр. Т. 1. М., СПб.: Университетская книга, 1998. 313 с.
5. *Степанова В. В.* Альтернативы исторического развития Германии в XIX веке. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского государственного университета, 2013. 240 с.
6. *Chatman S.* Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film. Fifth printing. London: Cornell University Press, 1989. 277 p.
7. *Demandt A.* Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn...? 3., erweiterte Auflage. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 2001 (1984). 176 S.
8. *Dorschel A.* Historische Konjunktive: zur Geschichtsschreibung des Möglichen // In: Andreas Haug & Andreas Dorschel (eds.), Vom Preis des Fortschritts: Gewinn Und Verlust in der Musikgeschichte. Universal Edition. Graz, 2008. P. 33–52.
9. *Engelberg E.* Bismarck. Urpreuße und Reichsgründer. Berlin: Akademie-Verlag, 1985. 855 S.

10. *Ferguson N.* Virtuelle Geschichte: Historische Alternativen im 20. Jahrhundert. Übersetzt von R. Niemann. Darmstadt: Primus-Verlag, 1999. 410 S.
11. *Mittenzwei F.* Friedrich II. von Preußen. Eine Biographie. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1987. 250 S.

*У. А. Небеснюк*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ПРОТОТИПИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО НЕМЕЦКОГО ТЕКСТА «КАЛЕНДАРНАЯ ИСТОРИЯ» (HEM. «KALENDERGESCHICHTE»)

*U. A. Nebesnyuk*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## PROTOTYPICAL FEATURES OF THE ETHNOCULTURAL GERMAN TEXT «CALENDAR STORY» (ger. «Kalendergeschichte»)

**Abstract.** *The article is devoted to the identification of typological characteristics of the «calendar story» (ger. «Kalendergeschichte») as a special type of text. The author analyzes the compositional speech form of narration, the ideological thematic content, the compositional architectonical organization, the linguistic presentation and the narrative style of calendar stories.*

Становление «календарной истории» в качестве особого типа текста неразрывно связано с историей развития календаря как кумулятивного текста массовой информации, появившегося в этнокультуре Германии в середине XV века [3]. С течением времени в результате изменений функционального назначения календаря произошло смещение его содержательной доминанты: месяцеслов был дополнен текстами практического характера, прежде всего метеорологических прогнозами и астрологическими предсказаниями, регулирующими сельскохозяйственную и врачебную деятельность крестьян, позже такие тексты были вытеснены сообщениями о политическом положении дел в мире, составившими историко-хронологическую тематику календаря.

В эпоху Просвещения документальная хроника приобрела характер повествовательно-развлекательной части календаря и переродилась в связанные с жизнью разных социальных слоев Германии нравоучительные «истории», которые использовались как орудие в борьбе с суевериями [4: 42–43].



Однако вплоть до начала XIX века небольшие историко-сатирические рассказы сентенциального характера не были самостоятельным жанром художественной литературы и продолжали существовать в рамках массовой периодической печати, выйдя за ее рамки лишь в 1811 году в виде сборника И. П. Хебеля «Сокровищница рейнского друга дома» (нем. «Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes»). Дальнейшее развитие «истории из календаря» получили в творчестве И. Готхельфа, Б. Ауэрбаха, Г. Келлера, Л. Анценгрубера, П. Розеггера, К. Мая, О. М. Графа, Б. Брехта, Э. Штриттматтера, Г. Цверенца, Б. Штрауса и других.

Постепенно укоренившаяся в немецкой этнокультуре «календарная история» обладает рядом формальных и содержательных свойств, позволяющих рассматривать ее как особый тип текста.

Рассказываемые истории о народе и для народа существуют в виде композиционно-речевой формы «повествование» и имеют все ее отличительные признаки: сюжетность, событийность, акциональность и временная последовательность событий и действий [2: 154–168]. Они всегда связаны сюжетно с вымышленными необычными или забавными случаями из повседневной жизни простых людей, происходящими на фоне знаковых исторических событий.

Способность «календарной истории» передавать ход исторических событий или облик исторической эпохи на примере конкретных человеческих судеб и характеров с соблюдением хронологической последовательности и с высокой степенью достоверности свидетельствует о таких ее прототипических признаках, как историчность и историографичность литературно-художественного повествования. Аукториальный повествователь с неограниченной повествовательной перспективой [1: 57], от лица которого ведется рассказ, как бы вспоминает о событиях минувших дней в их пластической объемности и пространственно-временной протяженности, что говорит об эпической природе данного типа текста. При этом присущая «календарной истории» лаконичность повествовательной формы, которая обусловлена, прежде всего, местом ее расположения (на обороте листков календаря), позволяет отнести ее, наряду с историческим анекдотом, шванком, коротким рассказом, к малым эпическим жанрам, отличающимся небольшим количеством действующих лиц, единой сюжетной линией и четкой структурно-композиционной организацией.

В композиционной организации календарных историй выделяются заглавие, начало (экспозиция + завязка) и конец (развитие + пуант + развязка). Заглавие «календарной истории» как первый источник информации относительно замысла автора сообщает основную тему или идею текста, раскрывает фабульные данные и настраивает читателя на восприятие истории.

Начинаются календарные истории с центрального эпизода фабулы (завязки или одной из перипетий), как правило, не предваряемого экспозицией,

или с короткого введения, содержащего предварительные сведения о времени и месте действия, его участниках. Жанрово обусловленное отсутствие в структуре текста пространных описаний внешнего мира и характеристик действующих лиц позволяет автору непосредственно переходить к развитию сюжетного действия или — характерному для этого жанра — изображению диалога между персонажами, который также выполняет сюжеторазвивающую функцию. Прямая речь персонажей служит для эмоционально-экспрессивного «оживления» повествования и сближает его с драматической техникой сюжетодвижения. Примечательно, что свойственная данному типу текста диалогичность реализуется не только как обмен репликами персонажей, но и как диалог рассказчика с читателем. Этот диалог осуществляется путем постоянного вовлечения читателя в происходящее, а также посредством прямого или имплицитного обращения всезнающего повествователя к своему собеседнику-читателю в концовке произведения.

Для заключительной части «календарной истории», так же как и для концовки исторического анекдота или шванка, характерно наличие неожиданной остроумной развязки (пуанты), как правило, в виде прямой речи главного героя или авторской ремарки. Подобное выражение (оценочного) отношения к тому или иному герою или его поступку свидетельствует о лирической составляющей календарных историй. Если же в заключительном акте главный герой и рассказчик отказываются от «последнего слова», то финал истории остается открытым. Такой финал является типичным для «календарной истории» и выгодно отличает ее от «замкнутого» сюжета исторического анекдота. Реализуя назидательную функцию, открытый финал не дает однозначного ответа на вопрос о дальнейшем развитии повествовательной ситуации и предоставляет читателю возможность самостоятельно переосмыслить изображаемое художественное событие.

Сентенциональный характер повествования в данном типе текста реализуется и с помощью использования образов известных и малоизвестных, реальных и вымышленных персонажей. Например, известный автор немецких календарных историй И. П. Хебель, изображая персонажей из самых разных социальных слоев (султана, короля, дворянина, мошенника, мелкого горожанина, иностранца и др.), тем не менее, чаще всего отдает предпочтение в качестве действующего лица «маленькому человеку» — представителю низшего сословия. При этом внимание И. П. Хебеля в большей степени сосредоточено на поведении персонажа в различных ситуациях (например, ведение торговли, обращение с деньгами, затруднительное положение и др.).

Поучительность и сентенциональность календарных историй, а также массовый читатель обуславливают их языковое оформление: «сказовый», изустный характер повествования и близость речи персонажей естественной живой речи. В структуре данного типа текста преобладают простые предложения и причастные обороты.

Обобщая вышесказанное, к типологическим характеристикам «календарной истории» (нем. «Kalendergeschichte») можно отнести следующее: ее принадлежность к повествовательным типам текста народного и исторического характера; лаконизм текстовой формы; нравоучительность содержания; композиционно-архитектоническую организацию текста с повторяющимися формами зачина и концовки; диалогическую открытость текстовой структуры; использование прямой речи персонажей в функции элемента сюжетного развития текста; синтез эпического, драматического и лирического способов литературного изображения.

## Литература

1. *Андреева В. А.* Литературный нарратив: зона формирования смыслов. Казань: Бук, 2019. 320 с.
2. *Гончарова Е. А., Шишкина И. П.* Интерпретация текста. Немецкий язык. М.: Высшая школа, 2005. 365 с.
3. *Небеснюк У. А.* История развития календаря как кумулятивного текста массовой информации в этнокультуре Германии // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. Т. 29. Вып. 6. 2019. С. 976–981.
4. *Giess S.* «Merkwürdige Begebenheiten»: Wissensvermittlung im Volkskalender des 18. Jahrhunderts. Traverse: Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire. Bd. 6, 1999. S. 35–50.

*Н. В. Николаева*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОЙ ИСПОВЕДАЛЬНОЙ ЛИРИКИ (на материале поэтического творчества Сильвии Плат)

*N. V. Nikolayeva*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## AMERICAN CONFESSIONAL LYRIC POETRY GENRE FEATURES (on the material of Sylvia Plath's poetry)

**Abstract.** *The author examines the genre of the American XX century confessional lyric poetry, distinguishing its dominant features. Analyzing the poetry of Sylvia Plath, the author draws attention to its linguistic features and the relation between the persona and the author of the text.*

Лирика как род литературы характеризуется выдвиганием на первый план эмоционального состояния человека, описанием его переживаний, ощущений, впечатлений, ценностных ориентиров и установок. Образы и центральные темы в лирике могут варьироваться, но человеческое сознание всегда раскрывается в лирическом произведении.

Исповедальная лирика — направление американской поэзии, возникшее в XX веке. В число ярких представителей американской исповедальной лирики входят такие авторы, как Сильвия Плат, Джон Берримен, Роберт Лоуэлл, Энн Секстон. В центре внимания исповедальной лирики находятся душевные переживания автора в форме откровения, признания. Авторы исповедальной лирики затрагивают проблемы одиночества, противостояния общественным авторитетам, борьбы с депрессией, социального неравенства.

Сильвия Плат (1932–1963) — американская поэтесса и писательница, считающаяся одной из основательниц жанра исповедальной лирики. Поэтическое творчество Сильвии Плат отличается глубокий психологизм, экспрессия и образность. При жизни автора вышли поэтический сборник «Колосс» и автобиографический роман «Под стеклянным колпаком». Сборник «Ариэль», опубликованный через два года после смерти поэтессы, удостоился восторженных отзывов критики. Стал одним из главных бестселлеров американской поэзии XX века. В 1982 году за книгу *Collected Poems* («Собрание стихотворений») Плат получила посмертно Пулитцеровскую премию.

В творчестве Плат проявляется такая жанровая особенность исповедальной лирики, как близость героя и автора. «Образ автора — не простой субъект речи, чаще всего он даже не назван в структуре художественного произведения. Это — концентрированное воплощение сути произведения» [1: 118]. При интерпретации исповедальной лирики следует учитывать личность автора, т. е. не абстрагироваться от него, обращая внимание на языковые маркеры, сильные позиции текста. Лирический герой исповедальной поэзии максимально приравнивается к автору по её определению [2].

С помощью лирического «я» Плат методично погружает читателя в свой внутренний мир, что делает тон ее произведений более личным и откровенным. Лирическое «Я» в поэтическом творчестве Сильвии Плат — это обобщенный образ, воплощающий картину мира автора, его мировоззрение. Помещая лирическое «Я» в семантическое поле уныния, страдания и смерти, Сильвия Плат придает своим стихотворениям вид разговорного и шокирующе исповедального, обсуждения брака, гендерных ролей и семейной жизни. Доминирующие эмоциональные состояния лирического «я» усиливаются многочисленными метафорами, аллюзиями и символами.

Поэтическое творчество Сильвии Плат также отличает автобиографичность. Образ лирического «я» в поэтическом творчестве Сильвии Плат настолько откровенен и правдоподобен, что интерпретатору сложно отделить биографические детали жизни Плат от тех событий, которые она упоминает в своей лирике. Образ автора в лирике Сильвии Плат воплощает элементы художественно преобразованной биографии автора [1: 113].

В поэтическом творчестве Сильвии Плат можно увидеть такие жанровые особенности американской исповедальной лирики, как психологизм, эмотивность, автобиографичность. Автобиографичность американской исповедальной лирики проявляется не столько в передаче фактов о жизни автора, сколько в формировании его модели мировосприятия и мироощущения, воплощенной в тексте. Общежанровыми особенностями американской исповедальной лирики является также специфика ее субъектной организации и глубокий психологизм в форме «терапии души» [3].

### Литература

1. *Виноградов В. В.* О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. 240 с.
2. *Hobsbaum P.* The Oxford Encyclopedia of American Literature. Oxford, 2003. 299 p.
3. *Rosenthal M. L.* Poetry as Confession. The Critical Response to Robert Lowell., Ed. Axelrod, StevenGould. Westport, CT: GreenwoodPress, 1999. 154 p.

*Е. А. Никонова*

*Московский государственный институт  
международных отношений МИД РФ*

### ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА ПОЛИТИЧЕСКОГО ЭССЕ (на примере англоязычного политического дискурса)

*Е. А. Nikonova*

*MGIMO University*

### POLITICAL ESSAY: FEATURES OF THE GENRE (by the material of political discourse)

**Abstract.** *We determine political essay as a genre, which integrates features of newspaper and publicistic styles. The genre is characterized by dominance of the influence function which evolves into manipulative one. Political essay is aimed at facilitating a dialogue with readers as well as extroversion.*

Политическое эссе не получило достаточного освещения в современной лингвистике и рассматривалось как тематическая разновидность «эссе» (Н. Кенжегулова, Н. А. Спирина, Ю. В. Нестеренко). Тем не менее, несмотря на видимое сходство эссе и политического эссе, более глубокий анализ характеристик последнего дает основания для рассмотрения политического эссе как самостоятельного жанра. Ниже рассмотрим характеристики политического эссе:

1. *Сочетание черт публицистического и газетного стилей.* Политическое эссе находится на пересечении газетного и публицистического стилей, что определяет одновременное выдвигание информативной и воздействующей функций: в политическом эссе для автора важно не только оказывать воздействие на читателя путем передачи собственных чувств и эмоций, но и транслировать ему объективную информацию.

2. *Усиление воздействующей функции за счет приращения манипулятивной функции.* Под влиянием политического дискурса, который по своей природе является манипулятивным, воздействующая функция в политическом эссе расширяется за счет манипулятивной.

3. *Диалогичность.* Автор политического эссе стремится воздействовать на чувства читателя путем выстраивания диалога с последним. Направленность политического эссе не «вовнутрь», а «вовне» определяет такую его характеристику, как диалогичность.

4. *Экстравертность.* В центре эссе находится сам автор, в то время как политическое эссе пишется для читателей, что определяет его экстравертный характер.

Итак, политическое эссе определяется нами как жанр, находящийся на пересечении газетного и публицистического стилей и сочетающий их элементы при доминировании воздействующей функции, а также приращении манипулятивной функции. Характерными чертами политического эссе являются диалогичность и экстравертность.

## Литература

1. *Кенжегулова Н.* Массовая коммуникация. URL: [old.unesco.kz/massmed](http://old.unesco.kz/massmed)
2. *Нестеренко Ю. В.* Тематические разновидности писательского эссе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 2. С. 131–135.
3. *Спирина Н. А.* Журналистика в школе. URL: <https://clck.ru/G4Dju>

*Ю. Е. Плотницкий*  
Самарский национальный исследовательский  
университет им. акад. С. П. Королёва

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВИДЕО, СОДЕРЖАЩИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

*Y. E. Plotnitskiy*  
Samara University

### STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF MUSIC VIDEOS CONTAINING A CHOREGRAPHIC COMPONENT

**Abstract.** *The paper analyses specific characteristics of music videos containing a choreographic component. The focus of attention is on the correlation between the verbal and the visual component, as well as the functions of the choreographic component and the ways of conveying conceptual information by means of dance movements.*

Не вызывает сомнения, на наш взгляд, тот факт, что песенный и кинематографический дискурс являются ведущими и наиболее влиятельными компонентами современной массовой культуры. В этой связи музыкальные видео (в русской традиции чаще именуемые «видеоклипами») совершенно обоснованно привлекают интерес исследователей из разных отраслей науки, ведь такой комплексный феномен, как музыкальное видео, включает в себя мелодический, вербальный и визуальный компоненты, и все они находятся во взаимодействии друг с другом.

Задачей данного исследования было проанализировать взаимодействие вербального и визуального компонентов тех музыкальных видео, которые содержат хореографический, или, проще говоря, танцевальный компонент. Нам представляется, что язык танцевальных движений, язык тела, может быть не только трансовым инструментом, помогающим «завести» публику, но и средством передачи смысла, т. е. помогать решению задачи, изначально возложенной на вербальный компонент.

О важности аспекта телесности для восприятия говорит и современная философия. Например, французский философ М. Мерло-Понти указывал на важность тела как «пограничной субстанции, отделяющей объективный мир и воспринимающего его субъекта» [2: 53]. Крайне важной и релевантной в контексте данного исследования представляется мысль российского

философа В. А. Подороги, что непонимание некоего текста суть проблема телесности, т. е. мы не можем войти в пространство этого текста: «Мы не понимаем текст потому, что не можем на первых порах установить с ним адекватную телесную коммуникацию, не можем войти в новое воображаемое пространство...» [7: 127]. Пусть речь в данном случае идет о литературном тексте, это не отменяет того факта, что телесный аспект однозначно способствует более глубокому пониманию текста. Телесный компонент в определенном контексте является не менее значимым, чем рациональный и духовный. Как отмечает в своем исследовании М. В. Острый, «работы французских философов Нанси и Фуко отчасти снимают оппозицию телесного и духовного, тело становится ничуть не менее важной характеристикой субъекта, нежели разум или душа» [6: 4]. Таким образом, мы видим, что хореографический элемент визуального компонента музыкального видео имеет намного большую значимость и важность, чем просто телодвижения в такт музыке и вполне может быть сопричастным передаче смысла уже в совокупности с вербальным компонентом. В этой связи мы позволим себе не согласиться с Ю. А. Гевленко, которая считает, что «перевод языка танца на язык слов практически невозможен» [3: 89]. Мы полагаем, во всяком случае, в рамках исследуемого нами материала, что танцевальный компонент поддаётся интерпретации и может участвовать в качестве вспомогательного элемента в передаче смысла, выражаемого вербальным компонентом песни. Разумеется, следует оговориться, что наш случай особый, и вряд ли стоит полагать, что в ситуации отсутствия вербального компонента нам бы удалось интерпретировать танец с такой же степенью уверенности.

Танец изначально родственен музыке вообще и песне, в частности, на основании общности имманентно присущего им ритмического компонента, причём роль ритма не сводится к простому наведению транса. Он служит также облегчению восприятия мелодического элемента и общей гармонизации сознания и даже, по мнению О. Б. Буксиковой, «открытие органов духовного восприятия» [1: 75].

Исследователи современного танца, который в настоящее время может инкорпорировать, помимо чисто танцевальных, ещё и бытовые движения, элементы импровизации и так далее, подчёркивают ту мысль, что танец перестал быть чисто физической активностью и средством выражения эмоции, но превратился в «форму мышления и способ познания телом самого себя» [5: 18]. В плане осознания эффективности воздействия танца на зрителя, который в нашем случае является ещё и слушателем, и, возможно, отчасти в плане ответа на вопрос, для чего танец вводится в видеоряд музыкального видео, стоит привести очень интересное мнение, высказанное Н. В. Курюмовой, которая считает, что в силу своей заразительности, телесное танцевальное движение «заставляет внешнего наблюдателя чувствовать подобное в своей мускулатуре» [4: 170]. Следует уточнить, что речь идёт, конечно,



не столько о классическом, сколько о современном танце, который характеризуется большей свободой движений и выразительностью в передаче эмоций и чувств, допуская даже импровизацию в процессе исполнения. Современный танец эпохи постмодернизма делает упор на непосредственности, прозрачности передачи импульсов, чувств, мыслей и желаний самого человека.

Итак, признавая тот факт, что танцевальные движения в рамках визуального компонента причастны передаче смысла песенного текста, мы видели свою задачу в том, чтобы выявить специфическую роль танцевальных движений, характер этих движений, и то, как танец, в какой бы форме он не был, представлен в музыкальных видео, встраивается семантически в структуру видеоклипа на определенную песню.

В качестве материала данного исследования нами были использованы 20 музыкальных видео, содержащих танцевальные (хореографические) элементы в рамках визуального компонента. Объединяет эти видео лишь тот факт, что танцевальные элементы, наряду с вербальным и мелодическим компонентом, играют в них свою роль в передаче и донесении смысла песни до зрителя (слушателя). Следует отметить, что практически все музыкальные видео, которые были использованы нами, имеют значительную популярность на платформе YouTube и многомиллионное число просмотров, чему однозначно способствовало наличие в них танцевальных элементов, т. е. речь здесь идет не о некоем нишевом феномене, а, наоборот, об очень влиятельном тренде в современной музыкальной культуре.

Рассмотренные примеры музыкальных видео позволяют сделать вывод, что, помимо передачи чувств и эмоций, танцевальный видеоряд способен сообщать и концептуальную информацию, дополняя таким образом идейно-смысловое содержание песни.

Помимо разных оттенков и нюансов любовных отношений и переживаний, танцевальный видеоряд может служить передаче в символической форме концепта «свобода» (особенно стили современного танца).

Сольные танцевальные номера обычно передают личные переживания лирического героя, парные танцы отражают нюансы либо взаимоотношений партнёров, либо борьбу противоположных начал в душе лирического героя; танцевальная группа символически представляет враждебные лирическому герою внутренние либо внешние силы.

В целом, танцевальный видеоряд сохраняет функции обычного видеоряда, а именно иллюстративную, комплементарную и функцию фабулизации, но с присущей языку танца тенденцией к символической передаче смыслов. В этом смысле вряд ли стоит говорить о прямой корреляции между вербальным и визуальным компонентами.

И, разумеется, нельзя не отметить особую экспрессивность телесного плана, свойственную танцу, которая придаёт особую притягательность музыкальным видео с танцевальным видеорядом.

## Литература

1. Буксикова О. Б. Исторические метаморфозы телесности в танцевальной культуре // Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право. 2016. № 3(224). Вып. 35. Изд. БелГУ. С. 75.
2. Цит. по: Вдовина И. С. М. Мерло-Понти: философия плоти и проблема социального. История философии. Вып. 13. М.: ИФ РАН, 2008. С. 53.
3. Гевленко Ю. А. Семиотический анализ танца // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 3(320). Режим доступа: <https://gucont.ru/efd/284738>. С. 89.
4. Курюмова Н. В. Современный танец как культурный микрокосм // Вестник Гуманитарного университета. 31(4). Екатеринбург, 2014. С. 170.
5. Матушкина М. В. Танец и мышление в немецкой философии искусства конца XX — начала XXI века. Теория и практика общественного развития. Краснодар, 2014. № 7. С. 18.
6. Острый М. В. Проблема телесности в западном искусстве XX века: онтологический аспект: автореф. ... канд. филос. наук. Самара, 2007. С. 4.
7. Подорога В. А. Человек без кожи // Социальная философия и философская антропология: Труды и исследования. М.: ИФ РАН. 1995. С. 127.

*А. В. Силина*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В РАССКАЗАХ ДЖ. К. ОУТС (на материале рассказа “Accomplished desires”)

*A. V. Silina*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### REALIZATION OF THE AUTHOR'S VALUE ORIENTATIONS IN THE STORIES BY J. C. OATES (based on the story “Accomplished desires”)

**Abstract.** *The paper examines the author's value orientations verbalized in a short story “Accomplished Desires” by J. C. Oates. The inner, outer and value conflicts of the story and the means of their verbalization are described.*

Интерес исследователей к проблемам ценностей, оценки и ценностных ориентаций подтверждается появлением и развитием лингвоаксиологии (от др.-греч. ἀξία «ценность» + λόγος «слово, учение») как отрасли лингвистической науки.

Исходя из традиционного понимания ценностных ориентаций (ср.: например, у В. И. Карасика: ценностные ориентации как «высшие ориентиры поведения» [3: 98]), под авторскими ценностными ориентациями целесообразно понимать материальные и духовные ценности, выбираемые автором художественного текста как личностью. Ценностные ориентации личности выступают в качестве её жизненных целей, основных средств их достижения и определяют её поведение [2: 10]. Авторские ценностные ориентации диктуют способ отношения автора к миру, тип его взаимодействия с действительностью. Авторские ценностные ориентации связаны с идиостилем, проявляющим языковую личность автора: автор создает текст через призму собственного мировосприятия, выстраивает художественный текст с опорой на свои представления о «плохом» и «хорошем» и эксплицитно или имплицитно выражает в тексте свои ценностные ориентации через уникальные стилевые формы. Как справедливо отмечает И. А. Щирова, «картина мира текста, конкретизирующая авторское видение мира на примере художественной ситуации, предстаёт перед читателем не в виде слепка этого мира, а в виде его уникальной креативной трансформации» [8: 6].

Фундаментальным для исследования проблемы авторских ценностей в художественном тексте представляется художественное моделирование текстового ценностного пространства в виде оппозиций добра и зла, прекрасного и безобразного, истины и заблуждения, сакрального и профанного, благородного и подлого [4: 78]. Данные компоненты структуры ценностей языковых личностей персонажей могут формировать «ценностный конфликт», выступать «источником противоречия между конкурирующими ведущими принципами в их поведении или между ожиданиями, предъявляемыми персонажами действительности, и реальным положением дел» [7: 25]. Контрастирующие системы ценностей и ценностный конфликт, таким образом, репрезентируются в художественном тексте через систему персонажей. Отношение автора к моделируемому ценностному конфликту и его участникам обычно указывает на авторские ценности лишь опосредованно.

В качестве примера сошлемся на анализ ценностного пространства персонажей, моделируемого в рассказе американской писательницы Джойс Кэрол Оутс «Accomplished Desires». Предметом изображения рассказа выступает запретная и несчастная любовь студентки (Дори) к преподавателю (Марку), попытка обрести счастье, устранив законную супругу.

Анализ событийной линии и контрастирующих образов протагониста (Дори, центральное действующее лицо) и антагониста (супруга Марка, Барбара), в том числе деталей их поступков, внешности, речи и пр., позволил выделить следующие ценности в ценностной системе протагониста: любовь, не знающая запретов и норм, эгоизм, руководство в поведении собственными интересами, игнорирование чувств (любви) и интересов Другого. Отрицательная направленность этих ценностей позволяет назвать

их антиценностями (ср. «антиценность — это то, что имеет отрицательную значимость для человека и общества» [5: 110]). К языковым средствам репрезентации выделенных антиценностей были отнесены номинации отрицательной оценочной модальности: *fierce(-) love that was itself ugly (-), impatient (-) with normative values, hating(-) his wife and envying(-) her violently, brave, cynical(-) joke*. Отрицательная направленность данных языковых репрезентантов позволяет сделать вывод об отрицательном отношении автора к ценностным ориентациям, неблагоприятным поступкам и образу мыслей героини. Ценности, транслируемые антагонистом рассказа, напротив, имеют положительную направленность: любовь, сопереживание, сочувствие (*she felt most intense kind of sympathy when she saw someone deformed*); милосердие (*If you want to marry her, I won't stop you*), всепрощение и смирение (*It has taken tremendous generosity on your part, Barbara*). Моделируя ценностное пространство образа антагониста, автор, как видим, вербализует положительное отношение к нему через языковые единицы положительной оценочной семантики.

Под конфликтом в художественном тексте традиционно понимается «соприкосновение противоположных стремлений, выявление противоречия». Конфликт, замечает А. Н. Семенов, — это не обязательно столкновение или противоборство, но и состояние, характер взаимоотношений [6: 56]. Внешний конфликт предполагает противостояние двух персонажей, человека и общества, человека и стихии, внутренний — определяется наличием противоречия в душе героя, связанным с нравственным выбором. Конфликт между персонажами анализируемого рассказа определяется их противоположными ценностными ориентациями, которые влекут за собой контрастирующие поступки. К таким поступкам можно, например, отнести признание Дори в любви к женатому человеку, её проникновение в дом соперницы обманным путем, спланированное и совершённое ею жестокое убийство, и демонстрируемую Барбарой заботу о супруге и сопернице, её помощь больной сопернице в поддержании здоровья. Ценностный конфликт реализуется, таким образом, в виде оппозиции: любовь, не знающая запретов и норм, эгоизм и игнорирование Другого (ЗЛЮ) vs. любовь, сочувствие и сопереживание Другому (ДОБРО). Персонажи рассказа олицетворяют собой контрастирующие ценностные ориентации.

Анализ доминирующих текстовых смыслов с опорой на принципы выдвижения позволяет подтвердить сформулированные выше выводы об авторском отношении к моделируемым ценностям персонажей. Так, **сквозные повторы** слова *love*, определяемого прилагательными с отрицательной оценочной коннотацией (*fierce love, violent love, transfixed with love*) подчеркивают силу чувства Дори, указывая на их нездоровый характер, сходный с одержимостью, зависимостью. Подтверждением гипертрофированности и неадекватности чувств героини служит используемая автором лексема

*obsession (faithfulness to an obsession)*. **Контрастирующие лексемы** *day-dreamer* и *planning (how to get him)* образуют **сквозной повтор**: девушка испытывает романтические чувства к преподавателю, мечтает, чтобы они оказались взаимны — и в то же время строит четкий план по устройению своего личного счастья ценой чужой жизни. **В сильной позиции концовки** содержится предложение *she was herself and that was a fact, a final fact she'd never overcome*. Несмотря на точно исполненный план по достижению цели, героиня, однако, повторяет печальную судьбу соперницы и остается несчастливой. Это позволяет опосредованно судить и об отношении автора к изображаемым событиям и ценностям, транслируемым протагонистом и антагонистом. Авторский посыл, основанный на противопоставлении данных ценностей, — *даже если весь мир сделать инструментом для достижения цели, не обязательно добьешься счастья (Ср. На чужом несчастье счастья не построишь)* — доказывает отрицательное отношение Оутс к антиценностям Дорис.

Индивидуально-авторская специфика репрезентации ценностей в рассказах Оутс заключается в том, что на первый план текста выдвигаются антиценности (пренебрежение жизнью человека, несправедливость, несвобода) [1: 112]. Однако, несмотря на утрированное восприятие действительности, в описываемых ценностных конфликтах Оутс неизменно принимает сторону «добра» и ориентируется на такие ценности, как любовь, сочувствие, доброта.

## Литература

1. *Вечканова М. И.* Интерпретация общества в произведениях Дж. К. Оутс // М. И. Вечканова. Научно-теоретический журнал. 2016. № 3. С. 110–114.
  2. *Диамбекова З. А.* Гуманизм как идейная основа лирики И. В. Джанаева (Нигера): автореф. дис. ... канд. филол. наук: специальность 10.01.02 — литература народов Российской Федерации (литература народов северного Кавказа): защищена 03.06.06 / З. А. Диамбекова, научный руководитель кандидат филологических наук, профессор Ш. Ф. Джикаев; Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова. Нальчик, 2006. 24 с.
  3. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс // В. И. Карасик. Волгоград: Перемена, 2002. 331 с.
  4. *Мирошников Ю. И.* Аксиология: концепция эмотивизма // Ю. И. Мирошников. Екатеринбург: УрО РАН, 2007. 164 с.
  5. *Присяжнюк Т. А.* Исследование элементов аксиологической составляющей дискурса СМИ // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 17 (271). С. 107–112.
  6. *Семенов А. Н.* Роль конфликта в структуре художественного текста // Вестник угрюдения. 2011. № 2 (5). С. 52–58.
- Троценкова Е. В.* Ценностный конфликт в коммуникативных ситуациях различного типа: влияние ценностных ментальных репрезентаций на стратегии общения // Вестник Пермского университета. 2012. № 2 (18). С. 24–34.

7. Щирова И. А. Текст сквозь призму сложного [Текст]. СПб.: Политехника-сервис, 2013. 216 с.
8. Oates J. K. Where are you going, where have you been?: selected early stories / Joyce Carol Oates. Ontario Review Press / Princeton, 1993. 522 p.

**В. Н. Синельникова**  
*Петербургский государственный университет  
путей сообщения Императора Александра I*

## ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ВКЛЮЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПУТЕВОДИТЕЛЕ

**V. N. Sinelnikova**  
*Emperor Alexander I Saint-Petersburg State Transport University*

### INTERTEXTUAL INSERTIONS IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE GUIDEBOOKS

**Abstract.** *The article deals with intertextual insertions and their functioning in modern English-language guidebooks. It also describes the reasons of their use and the character of their influence upon the addressee.*

Важной особенностью любого текста является смысловая связь с уже существующими, ранее созданными текстами или их частями. Такая соотнесенность текстов, обеспечивающая появление нового смысла при восприятии вновь созданного текста адресатом, называется интертекстуальностью, а фрагменты текста, отсылающие к предшествующим текстам или их элементам, называются интертекстуальными включениями.

Такие включения можно встретить в современном англоязычном путеводителе. Они представляют собой прецедентные элементы, которые отсылают к явлению, принадлежащему контексту, находящемуся за пределами текста путеводителя. Эти элементы относятся к сфере культуры и отражают накопленные веками культурные ценности, которые известны и автору, и адресату, так как они входят в фонд памяти человечества и хранятся в его когнитивной базе.

Прецедентные элементы представлены в виде имен собственных, текстов, ситуаций и высказываний.

Имена собственные подразделяются на имена людей (антропонимы) или богов (теонимы) и имена/названия фрагментов географического пространства (топонимы, урбанонимы).

В качестве прецедентных антропонимов встретились имена известных писателей, композиторов, актеров, художников, политических деятелей, королей и других известных личностей, а в качестве теонимов — имена богов.

(Cafe Greco-Rome) It was a favourite meeting place for foreign artists. Writers such as Keats, Byron and Goethe and composers like Liszt, Wagner and Bizet all breakfasted and drank here. So too did Casanova and mad King Ludwig of Bavaria.

Включение в текст путеводителя известных имен, ссылка на авторитеты — это манипулятивный прием воздействия на адресата, имеющий целью вызвать его доверие к информации путеводителя, повысить притягательность (статусность) того или иного объекта географического пространства в его глазах и усилить аргументативность текста [1: 121].

В качестве прецедентных топонимов встретились названия стран, городов, регионов, а в качестве урбанонимов имена/названия городских объектов — районов, зданий, улиц, памятников, парков.

Amsterdam has more canals than in Venice.

(Paris) Arc de Triomphe was inspired by the Roman Arc of Titus.

Прецедентные топонимы/урбанонимы представляют собой общеизвестные географические объекты, которые встречаются в ситуациях сравнения, сопоставления с достопримечательностями, описываемыми в путеводителе, при этом апелляция к сходству объектов не сопровождается никакими доказательствами.

Благодаря уподоблению более знаменитым объектам, описываемые достопримечательности становятся в один ряд с объектами мировой культуры и их описание производит более выигрышное впечатление на адресата. При таком использовании проявляется суггестивное воздействие прецедентных топонимов/урбанонимов [1: 119].

Прецедентные тексты — это упоминание знаменитых литературных или музыкальных произведений, кинофильмов (иногда вместе с их авторами или режиссерами), действие которых происходило в описываемых в путеводителе местах.

(Lido di Venezia) Life in the Lido's heyday was brilliantly evoked in Thomas Mann's book "Death in Venice". The Hotel des Bains features in the novel and in Visconti's 1970 film.

Прецедентные ситуации — это эпизоды из известных фильмов или литературных произведений, а также исторические события, которые происходили в описываемых местах.

(Rome) Close by are the remains of the Rostrum, an elaborate podium, where Shakespeare had Mark Antony make his famous “Friends, Romans, countrymen...” speech.

В данном примере прецедентной ситуацией является сцена из пьесы Шекспира «Юлий Цезарь» (акт 3, сцена 2), где Марк Антоний выступает с речью на Римском Форуме.

Апелляция к известным романам, фильмам, музыкальным произведениям, а также отрывкам из них или известным историческим событиям при описании тех мест, где они происходили, имеет целью повысить интерес адресата к данному месту, вызвать его любопытство, удивление и желание самому побывать там, для чего необходимо обзавестись путеводителем. В таких случаях можно говорить о фасцинативном воздействии этих прецедентных элементов на адресата [1: 120].

Прецедентные высказывания — это высказывания выдающихся личностей, содержащие, как правило, положительную оценку описываемого объекта географического пространства. Они могут представлять собой как полные, так и трансформированные цитаты.

(Amalfi Coast) American writer John Steinbeck described the coast as a “dream place that isn’t quite real when you are there and... beckoningly real after you have gone”.

С одной стороны, подобные высказывания можно воспринимать как апелляцию к авторитетному мнению, к которому прибегает автор, чтобы завоевать доверие адресата (манипулятивный прием). С другой стороны, использование средств художественной выразительности, например антитезы, как в приведенном примере, придает описанию образность, делает рекламируемое место уникальным и неповторимым, т. е. налицо фасцинативное воздействие.

Итак, встретившиеся в путеводителе интертекстуальные включения представляют собой прецедентные культурные знаки в виде имен собственных, текстов, ситуаций или высказываний. С их помощью автор привлекает внимание адресата к описываемому объекту географического пространства, воздействуя на его чувства и желания приемами манипуляции, суггестии или фасцинации.

Благодаря своей общеизвестности, прецедентные элементы снимают барьер недоверия к новой информации, присущий человеку, и достигают своей цели — оказывают воздействие, нужное автору.

## Литература

1. *Поварницына М. В.* Манипуляция, аттракция и фасцинация в креолизованном тексте // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические, Филологические, Исторические науки и Археология. 2016. № 2 (106). С. 117–124.



## ПРАГМАТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ VERSUS ДИСКУРСИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ

*T. Yu. Smirnova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### PRAGMATIC MEANING VERSUS DISCURSIVE MEANING OF A GRAMMATICAL UNIT

**Abstract.** *Using a grammatical unit in an atypical context leads to a pragmatic implication. The discursive value of a grammatical unit is conditioned by textual structuring of meanings, which is carried out through pragmatic focusing.*

Грамматическое варьирование — возможность выбора одной из близких по семантике, но обладающих уникальными возможностями с точки зрения коммуникативного воздействия грамматических единиц, зиждется на морфологической транспозиции, рассматриваемой в теории прототипов как употребление грамматической формы в нетипичном для нее контексте. Конвенциональное употребление в «чуждой среде» приводит к появлению значений, демонстрирующих нейтрализацию системного противопоставления грамматических единиц, образование новых конкурентных отношений, благодаря которым создается возможность нюансированного использования языка в зависимости от коммуникативно-прагматических целей.

Контекстуально-ситуативно обусловленные значения, если они являются конвенциональными импликатурами, легко выводятся при интерпретации (декодировании) текста. Они становятся вариантами значения грамматической единицы, представляя собой альтернативные значения. Так, например, исторический презенс не может рассматриваться как «настоящее плюс прошедшее», а представляет собой одну из возможностей обозначения прошедшего. Импликатура необходимо возникает при «конflikте» языковой единицы с ситуативным контекстом. Будучи конвенциональной, она становится вариантом ее значения.

Не являются вариантами значения (или функциями грамматической единицы) прагматические импликатуры. Их появление обусловлено коммуникативно-прагматической ситуацией. Например, прагматическая импликатура

«побуждение» не является собственно альтернативным значением презенса или футурума: значение будущего времени у этих грамматических единиц сохраняется, а значение побуждения манифестируется только при определенных коммуникативно-прагматических условиях — в рамках речевого акта (в синтаксических структурах при обращении ко 2-му лицу). Формы презенса и футурума становятся «формами-конкурентами» по отношению к императиву и выражают дополнительные прагматические значения.

В иерархии контекстно-зависимых значений грамматических единиц следует выделить еще один уровень — уровень дискурсивных значений грамматических единиц. Если определять дискурс как «среду обитания» языковой единицы, т. е. когнитивное и коммуникативное пространство, манифестируемое в совокупности текстов / представлений о прототипах текстов, относящихся к определенной социально-коммуникативной сфере, то дискурсивное значение оказывается непосредственно связанным с применяемыми в определенном дискурсивном пространстве стратегиями и тактиками. Коммуникативные задачи обуславливают выдвижение в прагматической фокус смыслов, значимых для коммуникации. Дискурсивное значение грамматических единиц манифестируется в рамках текста и обусловлено текстовым структурированием смыслов, которое осуществляется посредством прагматического фокусирования. При прагматическом фокусировании, с одной стороны, используются потенции языковых единиц, заложенные в их системно-языковом значении, с другой — создаются дополнительные смыслы, обусловленные исключительно дискурсивными параметрами.

Разграничение системно-языкового, коммуникативно-прагматического и собственно дискурсивного значения языковых (грамматических) единиц можно продемонстрировать на примере инклюзивного местоимения *wig*. Системным значением местоимения *wig* является обозначение говорящего, включенного в некую группу лиц, от имени которых осуществляется высказывание. Так как местоимение *wig* является дейктической единицей, то его интерпретация а *prigig* зависит от коммуникативной ситуации. При употреблении дейктических единиц не наблюдается конфликта грамматической единицы и контекста, поэтому нельзя говорить о прагматическом значении, появляющемся дополнительно. Дополнительное прагматическое значение устанавливается по отношению к инклюзивному местоимению *wig* в тех случаях, когда речь не может идти о принадлежности говорящего к лицам, обозначаемым местоимением *wig*. В лингвистической литературе эти случаи рассматриваются в связи с особым выражением солидарности и сочувствия. Грамматическая транспозиция, связанная с нейтрализацией значения первого лица (говорящего) свидетельствует о появлении прагматической имплицатуры, дополнительного

прагматического значения, возникающего при конфликте системно-языкового значения и коммуникативной ситуации.

Манифестацию дискурсивного значения при употреблении инклюзивного местоимения *wir* продемонстрируем на примере политического дискурса (публичных речей политиков). В политическом дискурсе прагматическая (дискурсивная) импликатура появляется в связи с выдвиганием в прагматический фокус доминантного противопоставления «свои — чужие», «мы — вы / они». Местоимение *wir* интерпретируется при этом как *объединяющее* соратников по партии или других единомышленников при решении политических вопросов, подчеркивает солидарность при принятии решений, является средством, создающим иллюзию единства. Политический дискурс демонстрирует сеть сложных взаимоотношений между обозначениями говорящего в его двух ипостасях — политического деятеля и человека с личными переживаниями. Оба местоимения (*ich* и *wir*), участвуя в рамках публичной речи в создании положительного образа политика, вступают друг с другом в сложные взаимоотношения. *Wir* подчеркивает социальную «солидарность», «единодушие», близость взглядов и интересов, а местоимение *ich* позволяет «индивидуализировать» образ политика, перенести акцент на личный опыт, личную ответственность. Контуры границ, очерчивающие «своих», зыбки, зависимы от тончайших нюансов контекста. Стратегия подчеркивания солидарности выдвигает в прагматический фокус значение солидарности, несколько отодвигая на второй план собственно коммуникативно-прагматическое значение (обозначение группы лиц).

Прагматическое фокусирование, являясь источником появления дискурсивных импликатур, осуществляется не только благодаря подчеркнутому использованию определенных единиц с присущими им потенциями. Оно втягивает в орбиту доминантных смыслов единицы, которые на передаче этих значений «не специализируются». Например, при подчеркивании успешной деятельности партии наряду с языковыми единицами, предназначенными для выражения результативности, в частности, формами перфекта/плюсквамперфекта предельных глаголов, отглагольными существительными, используются единицы со значением процесса или состояния, которые приобретают значение результата лишь в данном дискурсе.

Дискурсивная интерпретация значения грамматических единиц появляется в результате прагматического фокусирования, представляющего собой инструмент текстового структурирования смыслов.

## СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОЦЕНКИ В МЕДИАТЕКСТЕ

*E. V. Strokan*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### SIMILE AS A DEVICE OF EVALUATION REPRESENTATION IN MEDIA TEXTS

**Abstract.** *The article deals with an axiological aspect of simile in media texts about the British monarchy. The analysis reveals that both types of simile are represented and evaluation can be expressed by explicit and implicit means.*

Человек познает окружающую действительность, сравнивая и оценивая ее фрагменты, и, тем самым, формируя отношение к ним. Взаимосвязь оценки и сравнения очевидна, поскольку оценка основана на сопоставлении объекта с эталоном, а сравнение — на сопоставлении двух объектов действительности; причем субъект не только отождествляет их, но и формирует, эксплицитно или имплицитно, оценочное мнение. Для изучения процесса формирования оценочных смыслов при использовании сравнения, прежде всего необходимо рассмотреть эти понятия с точки зрения лингвистики.

Основой оценки является определение ценности, которое ориентируется на нормы, принятые в том или ином обществе или его части на определенном отрезке времени [5], при этом важен субъективизм оценки, поскольку именно в результате субъективной оценки человек группирует предметы и события в определенные категории, и такая категоризация носит индивидуальный характер [4]. Прагматический аспект оценки обусловлен тем, что говорящий воздействует на слушающего в целях создания у него адекватной реакции на сказанное. Таким образом, под оценкой понимается выраженное в языковой форме положительное или отрицательное отношение субъекта к объекту действительности.

Определяя сравнение как стилистический прием, лингвисты зачастую исходят из дефиниции, согласно которой сравнение — это «фигура речи, состоящая в уподоблении одного предмета другому, у которого предполагается наличие признака, общего с первым» [3: 450]. И. Р. Гальперин особое внимание уделяет обязательным категориальным и структурным характеристикам и считает, что необходимым условием является сходство одной характеристики сравниваемых объектов, а не целого комплекса, кроме того,

«сравнение получает формальное выражение в виде таких слова, как: as, such as, as if, like, seem и др.» [6: 167–168]. Следует отличать образные сравнения от логических, которые оперируют понятиями, принадлежащим к одному классу, с целью установления степени их сходства или различия [7].

Близость метафоры и образного сравнения вызывает иногда смешение терминов, поэтому необходимо указать, чем именно они отличаются. Кроме различия в структуре их языкового выражения (сравнение характеризуется использованием компаративной связки или слов, указывающих на сравнение [1]), следует отметить их содержательную нетождественность. В сравнении объекты сопоставляются, но рассматриваются изолированно, а в метафоре — отождествляются [6], кроме того, сравнение содержит указание на подобие, независимо от того, является ли оно постоянным или преходящим, а метафора обычно основана на устойчивом подобии и постоянном признаке [1; 7].

Анализ логических сравнений, созданных авторами текстов о британской монархии, производится на основе классификации оценок, разработанной Н. Д. Арутюновой. Дифференциальный признак «общее / частное» позволяет выделить общеоценочные и частнооценочные (сенсорные, сублимированные и рационалистические) значения, которые выражают оценку одного из аспектов объекта с определенной точки зрения и учитывают характер основания и мотивации оценки [2].

В рамках данной публикации исследуется лишь первая группа — сенсорные оценки, которые связаны с ощущениями, физическим и психическим опытом [2]. К этой группе относятся:

(а) **сенсорно-вкусовые или гедонистические оценки**, которые обычно не мотивируются, поскольку выражают впечатления от восприятия объекта органами чувств. Например, фонетисты утверждают, что произношение королевы Елизаветы II с годами изменилось и стало менее аристократичным, теперь ее речь больше похожа на речь ее подданных: “*Videos reveal the monarch has shifted her speech in recent years to sound more like one of us*” [9]. Логическое сравнение *the monarch... like one of us* репрезентирует положительную оценку, поскольку в этом тексте узуальные лексические единицы приобретают дополнительное значение: «единство монарха и нации». Оценка выражена имплицитно, потому что контекстуальное приращение смысла соответствует стереотипным представлениям о том, что монарх должен быть близок к своим подданным;

(б) **психологические оценки (интеллектуальные, эмоциональные)**. Интеллектуальная оценка Елизаветы II как представителя британской монархии выражается логическим сравнением с отрицательной компаративной связкой: “*Unlike her father, the Queen was and is very bright and had an appetite for learning as well as a razor sharp memory*” [10]. Аксиологический компонент денотативного значения лексических единиц *bright, appetite*,

*learning* свидетельствует о положительной оценке умственных способностей королевы, дополнительная информация — превосходство дочери над отцом — эксплицирована отрицательной связкой, которая повышает экспрессивность предложения.

Эмоциональная оценка может быть выражена образным сравнением, например, “...to the chosen spectators, a chat with a royal still feels a bit like **winning the lottery**” [8]. Положительная оценка входит в жесткий импликационал лексем *win* и *lottery*, следовательно, беседа с членом королевской семьи представляется, во-первых, желанной, во-вторых, маловероятной. Контекстуальное приращение смысла позволяет утверждать, что собеседник королевы испытывает те же эмоции, что и победитель лотереи: восторг, счастье, удивление.

Таким образом, рассмотренный материал подтверждает утверждение об онтологической связи оценки и сравнения, которое является средством характеристики объекта действительности и выявления тех его характеристик, которые представляются существенными, с точки зрения автора. Анализ примеров показал, что авторы используют как логические сравнения, которые обеспечивают логическое развитие понятия, так и образные, которые создают яркий и выразительный образ. Оценка может быть выражена имплицитно и эксплицитно.

## Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999. I–XV. 896 с.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. Текст / Н. Д. Арутюнова. М.: Наука, 1988. 341 с.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. 2-е изд., стереот. М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
4. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Тамбов: ТГУ, 2014. 236 с.
5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. 2-е изд., доп. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
6. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. 462 с.
7. Мороховский А. Н., Воробьёва О. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко З. В. Стилистика английского языка. К.: Вища школа, 1984. 241 с.
8. Bates S. How the Queen rebranded the monarchy — just like Marmite // The Daily Telegraph. 21.04.2016. URL: <https://www.telegraph.co.uk/women/life/how-the-queen-rebranded-the-monarchy---just-like-marmite/> (дата обращения 26.11.2019)
9. Gray R. How the Queen’s cut-glass accent is slipping // The Daily Mail. 09.02.2016. URL: <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-3439129/How-Queen-s-cut-glass-accent-slipping-Videos-reveal-monarch-shifted-speech-recent-years-sound-like-one-us.html> (дата обращения 24.11.2019)

10. *Mulrov Z.* This is how clever the Royal family are from the Queen to Princess Eugenie // Daily Mirror. 31.06.2017. URL: <https://www.mirror.co.uk/news/weird-news/how-clever-royal-family-queen-10894483> (дата обращения 29.11.2019)

*А. О. Тананыхина*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ПОЛИДИСКУРСНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО СКАЗОЧНОГО ТЕКСТА

*А. О. Тананыхина*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### POLY-DISCOURSIVITY OF MODERN ENGLISH FAIRY TALE TEXT

**Abstract.** *The article dwells upon poly-discoursivity as an essential part of modern English fairy tale texts. It is proved that poly-discoursivity is an intrinsic feature of not only texts of artistic communication, but of texts of non-artistic communication as well.*

Сказочно-фантазийная картина мира присутствует в различных сферах англоязычного дискурса, в первую очередь в разнообразных сказочно-фантазийных текстах. Не только англоязычные фольклорные и литературные, политически-корректные сказки и фэнтези, но и детективы, триллеры и любовные романы содержат фрагменты, репрезентирующие сказочно-фантазийную картину мира. Сказочно-фантазийное мировидение широко представлено не только в художественной коммуникации, но и в таких произведениях нехудожественной коммуникации, как реклама, брачные объявления, настольные игры и видеоигры [4].

Поскольку в настоящее время появилось достаточно много сказочно-фантазийных произведений со смешанной жанровой спецификой, вполне естественно наличие в таких произведениях различных типов дискурса. Например, в сказочно-фантазийном триллере Б. Ароновича «Rivers of London» наряду с присутствием вполне обычных для триллера типов дискурса — детективного и полицейского: «... MartinTurner dialled 999 and asked for the police. The police emergency center alerted the nearest Incident Response Vehicle and the first officers arrived on the scene six minutes later. One officer stayed with a suddenly sober Martin while his partner confirmed that there was a body and that, everything else being equal, it probably wasn't a case of accidental

death» [5: 1–2], в романе присутствует и сказочно-фантазийный дискурс. Так, констебль Питер Грант, расследуя загадочное убийство в центре Лондона, встречается с магическим существом — призраком Николасом, и здесь уже в детективный и полицейский дискурс вплетается сказочно-фантазийный дискурс: «‘Can you prove you’re dead?’ I asked. ‘Whatever you say, squire,’ said Nicholas, and stepped forward into the light. He was transparent, the way holograms in films are transparent. Three-dimensional, definitely really there and ... transparent. I could see right through him to the white tent the forensic team had set up to protect the area around the body» [5: 7].

Аналогично, можно наблюдать переплетение любовного и сказочно-фантазийного дискурсов в серии сказочно-фантазийных романов М. Марр «Tattoo Fairies». Главная героиня серии, Айслинн, не является обычной девушкой, она видит вокруг множество волшебных существ, населяющих мир обыденной реальности, но являющихся невидимыми для обычных людей: «There are faeries, creatures, almost everywhere. Awful things. Beautiful ones. Somewhat are both at once. Sometimes they’re horrible to each other, doing really» [7]. Любовный дискурс естественно присутствует в сказочно-фантазийном любовном романе, переплетаясь со сказочным дискурсом: «‘Faeries chase’, he said, and then, with a flirtatious smile, he turned away, but before he could take a second step, she was behind him, arms around him, lips pressed against his neck. ‘I seem caught,’ he murmured. The Summer Queen whispered, ‘Me too.’ And they fell together into the bed that now covered the floor» [6: 324].

Обращаясь к рекламе и рассматривая конститутивные признаки рекламного дискурса, необходимо согласиться с мнением А. В. Олянича, определяющего рекламу как форму коммуникации, пытающуюся перевести качество товаров и услуг на язык нужд и потребностей покупателей. Реклама используется для оповещения людей и распространения информации о различных товарах и услугах с целью их реализации и повышения спроса на них и для этого используется арсенал средств и приемов, создающих манипулятивный эффект [2: 10].

В. Я. Пропп убедительно доказал, что все фольклорные волшебные сказки строятся по единому принципу, названному им «морфологией». В структуре волшебной сказки выделяются элементарные единицы, так называемые «функции», количество функций ограничено, и последовательность функций всегда одинакова. Г. Г. Почепцов прав, отмечая, что по методике В. Я. Проппа может быть расписан любой достаточно замкнутый тип текста, в том числе и рекламный текст, который также строится на определенных функциях [3: 189]. В рекламе естественным образом происходит взаимопроникновение двух дискурсов — сказочного и рекламного. Зачин и концовка текста представляют дискурс, составляющий начальную и финальную формулы сказочного текста: «once upon a time» и «happily ever



after». Однако внутренний текст рекламы выстраивается в соответствии с целями рекламодателя. Рассмотрим пример рекламы Beloit mattress «Princess and the Pea» [6]: «Once upon a time a princess had a restless night. She tossed and turned but just couldn't get to sleep. The next morning, she discovered a pea under a mattress. Her bed was so thin she could feel a tiny pea through it. So, she went straight to Beloit mattress where she found lots of soft comfy quality beds. Now the princess sleeps happily ever after». Как мы видим, приведенный выше текст рекламы полностью соответствует классической модели повествования, композиция не нарушена, и перед нами появляется новая, уникальная история, основанная на оригинальной сказке о «Принцессе на горошине», состоящая из контаминации сказочного и рекламного дискурсов.

Сегодня можно утверждать, что жанр волшебной сказки претерпел дальнейшую эволюцию. Следует согласиться с мнением Е. М. Неелова, что современные научно-фантастические произведения генетически связаны с фольклорной волшебной сказкой [1: 47]. В современном англоязычном дискурсе сказочно-фантазийная картина мира предстает перед нами в многочисленных текстах разных жанров: в произведениях, написанных в жанре фэнтези, в сказочно-фантазийных любовных романах, триллерах и детективах. Следует отметить проникновение сказочно-фантазийной картины мира и в нехудожественную коммуникацию. Следовательно, необходимо признать, что уникальная художественная форма сказки, сказочно-фантазийная картина мира является чрезвычайно притягательным явлением для человечества, и в настоящее время сказочно-фантазийная картина мира выходит за рамки традиционных жанров, ранее являвшихся ее основными источниками и базовыми репрезентантами, то есть фольклорных и литературных сказок. Несомненным является также и то, что истоки сегодняшнего жанрового многообразия сказочно-фантазийных текстов лежат именно в фольклорной волшебной сказке.

Таким образом, можно утверждать, что различные виды современного англоязычного сказочного текста, представляющие собой художественную и нехудожественную коммуникацию, обладают полидискурсностью, в них наблюдается контаминация разных видов дискурса, и наряду со сказочным дискурсом в современных сказочных текстах присутствуют другие виды дискурса.

## Литература

1. *Неелов Е. М.* Сказка, фантастика, современность. Петрозаводск: Карелия, 1987. 126 с.
2. *Олянич А. В.* Рекламный дискурс и его конститутивные признаки // Рекламный дискурс и рекламный текст. М., 2016. С. 10–37.
3. *Почепцов Г. Г.* Теория коммуникации. М.: Ваклер; К.: Рефл-бук, 2001. 656 с.

4. *Тананыхина А. О.* Репрезентация сказочно-фантазийной картины мира в зеркале англоязычной нехудожественной коммуникации // Когнитивные исследования языка, 2017. Вып. XXX. С. 641–644.
5. *Aaronovitch B.* Rivers of London. Great Britain: Gollancz, 2011.
6. *Beloit Mattress Fairy Tale Contest* // <http://www.contests.gazettextra.com/engine/More.aspx?contested=94887>
7. *Marr M.* Darkest Mercy. London: HarperCollinz Children’s Books, 2011.
8. *Marr M.* Wicked Lovely // [http://www.e-ading.club/bookreader.php/126209/Marr\\_1\\_Wicked\\_Lovely.html](http://www.e-ading.club/bookreader.php/126209/Marr_1_Wicked_Lovely.html)

*К. Д. Токарева*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## О ПРИРОДЕ И ФУНКЦИЯХ АВТОКОММУНИКАЦИИ В МЕМУАРНОМ ТЕКСТЕ

*К. D. Tokareva*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ABOUT THE NATURE AND FUNCTIONS OF AUTO-COMMUNICATION IN MEMOIR TEXT

**Abstract.** *The paper concentrates on the nature of a dialogue in memoirs. It is accentuated that the author in this dialogue can represents both the participants of communication — the addresser and the addressee, thus turning this act of communication into autodialogue.*

Мемуарный текст относится к классу мнемонических текстов. Его автор обращается к воспоминаниям, рассказывает о событиях, происходивших в прошлом. В процессе создания мемуарного текста автор отбирает события из своей биографии, чтобы вызвать в читателе эмпатию, передать ему свое восприятие событий и таким образом воздействовать на его картину мира. Между автором и читателем происходит взаимодействие, которое может быть охарактеризовано как коммуникация (Н. Д. Арутюнова, М. А. Василик, Т. Г. Винокурова, О. Л. Каменская, Г. Г. Почепцов, И. А. Стернин, И. А. Щирова; Т. А. ван Дейк, Э. Сепир, У. Эко, Р. Якобсон и др.) и как автокоммуникация (Т. Г. Данилова, Ю. М. Лотман, Е. С. Никитина, Б. А. Успенский, Н. А. Фатеева и др.). Описывая механизм литературной коммуникации, И. А. Щирова отмечает, что она неизбежно предполагает «вторжение в когнитивную систему адресата», результатом которого становится изменение знаний и мнений

адресата, т. е. происходит трансформация образа (картины) мира, сложившейся в читательском сознании. При создании литературного текста автор не «копирует окружающий мир». Он трансформирует его силою воображения, выбирая и сочетая в художественной модели те языковые средства, которые позволяют реализовать авторскую интенцию. «Селекция и комбинация элементов мира», пишет И. А. Щирова, фиксируясь в отображающей мир художественной модели, реализует субъективность авторского мировоззрения. Мир, созданный авторской фантазией, присваивается читательским сознанием и трансформируется им в способ познания мира и самопознания [3].

Мемуарный текст иллюстрирует и иную коммуникативную модель — автокоммуникации (АК). Механизм и процесс автокоммуникации были описаны в фундаментальных трудах Ю. М. Лотмана. Рассуждая о диалогичности текста, Ю. М. Лотман приходит к выводу, что АК представляет собой особый вид коммуникации, в ходе которой «субъект передает сообщение самому себе (Я — Я), т. е. тому, кому оно уже и так известно». Природа АК представляется Лотману парадоксальной, однако, поскольку АК встречается достаточно часто, она требует изучения [1].

Автокоммуникация в мемуарном тексте характеризуется как «диалогизированное проговаривание», т. е. как особый тип внутренней речи, иногда представленный только в ответных репликах в диалогических единствах. Обращение осуществляется по отношению к внешнему адресату, а иногда — к внутреннему [2: 246].

В мемуарном тексте АК выполняет ряд функций.

А). Важной функцией выступает её способность формировать основу для поиска и установления истины автокоммуникантом, которые могут найти отражение в описании внутреннего состояния автора, его отношения к происходящему событию или лицу, его оценки этого события или лица.

Структурно АК может формироваться рядом вопросов, которые автор задает самому себе, или сочетанием вопросов и ответов (вопросно-ответными комплексами), воспроизводящих рассуждение, в ходе которого автор пытается осмыслить происходящее.

*1) Was I scared? You bet. Did I feel inadequate? All the time. Did I want to overcome those feelings and succeed? Absolutely. Thankfully, I was willing to pay my dues, and to learn. And I never took anything for granted.*

В процитированном фрагменте автор задает вопрос (*Was I scared?*), при этом ответить на него может лишь он сам. Автор обращается к себе, хотя текст оформляется в виде диалога, т. е. моделирует диалогическую речь Я и Другого. Ответ (*You bet*) также дается самим автором, исходя из осмысления своего состояния. Аналогичные синтаксические конструкции повторяются трижды:

*Did I feel inadequate? — All the time; Did I want to overcome those feelings and succeed? — Absolutely.*

Отсутствие ответа на вопрос означает, что автор находится в процессе осмысления ответа, а вопрос является первым этапом этого процесса, либо что ответ на вопрос вообще не может быть дан. В любом случае, автор обращается к самому себе, поскольку внешний адресат (читатель) не располагает информацией, необходимой для того, чтобы дать ответ. Например:

2) *Is this life? I wondered. Because if this is it, I'm done. I don't know what I'm doing here. <...> But there was still that question: How did I get here?*

Ответ на сформулированный автором вопрос *Is this life?* не может быть представлен ни автором, ни внешним адресатом. Вопрос направлен на объяснение автором собственного внутреннего состояния самому себе. Автор дает на него предположительный ответ, сопровождая его аргументом:

*Because if this is it, I'm done.*

Второй вопрос из приведенного отрывка *How did I get here?* касается установления результата событий и является основным для автора, ответ на него он пытается получить после создания мемуаров.

Итак, важной функцией автокоммуникации в мемуарном тексте является осмысление автором собственного состояния, которое моделируется как автодиалог в форме вопросно-ответных комплексов.

Б). Диалогичность мемуарного текста может репрезентироваться и как диалог времен, выполнять мнемоническую функцию, когда при воспоминании событий автор воспроизводит общение «Я-нынешнего» и «Я-прошлого». В мемуарных текстах такой прием встречается достаточно часто, например:

1) *Neither of my previous directors had mentioned these things, and I now realize it was probably because Poppins and Emily were filmed in 35 mm, whereas The Sound of Music was shot in 70 mm Todd-AO — a much wider format, making every facial tic more apparent.*

В процитированном отрывке текста «Я-нынешний» актуализируется с помощью лексемы *now* и глагола *to realize* в форме настоящего времени, а «Я-прошлый» — глаголами *to mention, to be* в форме прошедшего времени.

В диалоге с самим собой автор рассуждает о событиях прошлого, при этом его рассуждения не ориентированы на активное участие внешнего Другого (читателя). Читатель как Другой является скорее наблюдателем этого процесса.

2) *It disturbs me deeply to see Chris. So many memories surface as he talks of life at home... layers of suburbia, and prejudice, and conditions over which he has no control. The question is, what should I do? Do I help or hinder by exposing him to my comparatively broader world? I know there's a gentle, bright soul locked away, oh so deeply... I wonder if he'll be strong enough to seize the opportunities that could lie ahead.*

Таким образом, мемуарный текст сочетает в себе а) диалог между Я (автор) и Другим (читатель); б) автодиалог, т. е. обращение автора к самому себе, когда в качестве и Я, и Другого выступает один коммуникант. К функ-

циям АК в мемуарном тексте можно отнести: 1) функцию установления истины в процессе осмысления автором собственного внутреннего состояния; диалог с самим собой служит способом осмысления фактов, выработки мнения относительно события; 2) мнемоническую функцию, когда автор в настоящем времени (времени создания мемуаров) обращается к себе в прошлом и сравнивает свое отношение к определенному факту «сейчас» и «тогда».

## Литература

1. *Лотман Ю. М.* Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры) // Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб., 2000. С. 159–165.
2. *Романова Т. В.* Диалогическая модальность исповедального текста // XLIII Международная филологическая конференция. Избранные труды. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2015. С. 374–385.
3. *Щирова И. А.* О «правах» автора, читателя и текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 2/3 (002/003). С. 86–92.
4. *Andrews J.* Home Work. A Memoir of My Hollywood Years. Hachette Books, 2019. 352 p.
5. *Doolittle H.* End to Torment: A Memoir of Ezra Pound. New Directions, 1979. 96 p.
6. *Moore D.* Inside Out. A Memoir. Harper Collins Publishing, 2019. 272 p.

*И. В. Фатьянова*

*ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

## НАЦИОНАЛЬНО-МАРКИРОВАННЫЕ КОНЦЕПТЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ XX–XXI ВВ.

*I. V. Fatyanova*

*Donetsk National University*

## KEY NATIONAL CONCEPTS IN THE ANGLO-AMERICAN POLITICAL DISCOURSE OF THE 20-TH AND 21-ST CENTURIES

*Abstract. The study is devoted to the analysis of verbalization of the key national concepts in the Anglo-American political discourse of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries based on the cognitive-discursive approach to the analysis of nominative units of the language.*

Цель исследования — выявить и описать ключевые национально-маркированные и вербально оформленные концепты как часть концептосферы англоязычного политического дискурса XX–XXI вв. Каждому типу дискурса присущи определенные концепты, которые можно назвать дискурсообразующими. Эти концепты становятся актуальными в ключевых знаках дискурса (вербальных и невербальных), составляют содержательно тематическое ядро, формируют семиотическую модель и жанровую структуру того или иного типа дискурса [7].

С точки зрения когнитивных позиций определяем политику как микроконцептосферу (МК) — когнитивный конструкт, образованный на почве взаимодействия концептов, который соотносится с соответствующим участком языковой семантики как части концептосферы, реализованной с помощью языковых знаков. Концепт POLITICS, под которым понимаем сложную, динамическую структурно-смысловую, этнически и культурно обусловленную ментальную единицу человеческого сознания, которая выступает способом и результатом категоризации знания и имеет вербальное выражение, является дискурсообразующим концептом, вокруг которого группируются другие концепты, представляющие разнообразные виды и направления деятельности, связанной с политикой во всех ее проявлениях и представлениях и, в свою очередь, формирующие собственные микроконцептосферы.

Одним из ключевых концептов в англо-американском политическом дискурсе как XX, так и XXI вв. выступает концепт POWER, поскольку борьба за власть составляет сущность политической деятельности, а также концепты субъектов политики, такие как POLITICIAN, PRESIDENT, SENATOR, CONGRESSMAN, NATIONALITY, FREEDOM, LIBERTY, SOCIETY, PARLIAMENT, CONGRESS, SENATE, CONSTITUTION. Начиная с середины 30-х гг. XX в. политика все более и более отождествляется с феноменами власти и мирового господства. Именно в XX в. наблюдается проникновение политики, отождествляемой с властью, во все сферы жизни. Выделяются концепты политических систем и форм государственности, а именно, GOVERNMENT, EMPIRE, COUNTRY, STATE, ISLAND, несущие основные понятия и представления о видах, способах и особенностях государственного устройства, общенационального желания и стремления построить государство на демократических основах.

К политической идеологии относятся концепты политической ориентации DEMOCRACY, SOCIALISM, LIBERALISM, COMMUNISM, RADICALISM, EXTREMISM, лежащие в основе социокультурной дифференциации политического дискурса. К политической аксиологии относят концепты политических ценностей, среди которых доминирующую роль в американском политическом дискурсе играют, такие как EQUALITY, FAIRNESS, FREEDOM, PATRIOTISM, NATIONALISM, INTERNATIONALISM.

Как национально-маркированные (национально-специфические или национально-специфические) принято определять концепты, которые не имеют эквивалентов в других лингвокультурах. Для обозначения данной категории единиц лингвистики наряду с общепринятым термином предлагают различные варианты: «этноспецифические» [2: 32], «лакунарные» [3: 117], «этноцентрические» [5: 69–70]. Следует отметить, что национально-маркированные концепты, образующие основу общественно-политических институтов, обладают большой генеративной силой в том плане, что вокруг них концентрируется обширная смысловая область и являются основными ментальными единицами, формирующими языковую и концептуальную картины политического мира англо-американского сообщества.

Англоязычный политический дискурс XX–XXI вв. является контекстом вербализации концептосферы граждан США, которая может быть представлена как многоуровневый конструктор со сложной структурой, содержащий понятия, представления и ассоциации этноса о мире разного уровня категоризации, в том числе универсальные и национально-маркированные концепты. Последние отражают особенности этнического мировоззрения и создают различные лакуны. Некоторые универсальные концепты, например, FREEDOM, DEMOCRACY, EQUALITY, PROSPERITY могут приобретать этнически-релевантное содержание, отображать особенности национального менталитета, приобретая таким образом определенную национальную специфику.

Национально-маркированные концепты в американском политическом дискурсе могут быть представлены в виде конгломерации концептов, создающих свою собственную микроконцептосферу как часть политической концептосферы, так, например, МК AMERICA включает такие концепты, как AMERICANS, WE, US, STATES, UNITY, POWER, NATION, PEOPLE, INDIVIDUALISM, DOMINANCE, MESSIANISM, которые на вербальном уровне могут быть представлены в виде лексико-семантических полей, в которых ядро представляют лексические единицы *Americans, we, us, States, unity, power, nation, people, individualism, dominance, messianism, etc.* Данная микроконцептосфера реализуется в языке благодаря универсальным бинарным оппозициям, которые представлены лексемами: “*we — they*” (свой — чужой), “*war — peace*” (война — мир), “*death — life*” (смерть — жизнь), “*evil — good*” (добро — зло).

Особое значение в формировании концептосферы этноса играют ценности. Лексические единицы, которые представляют ценностные концепты, свидетельствуют, что изменения в системе ценностей этноса в XX–XXI вв. были вызваны политическими, экономическими и социокультурными факторами, среди последних огромную роль сыграли отношения между мужчиной и женщиной (гендерные проблемы), моральные устои, отношение к религии и религиозным конфессиям, общественные движения и шоу-бизнес, экспансия США в мире.

Каждый этап истории развития общества в жизнедеятельности различных социальных групп характеризуется изменениями политической и социокультурной ситуации, и как следствие, обновлениями национальной языковой и концептуальной картин мира, что и является фактором детерминирования набора дискурсообразующих и национально-маркированных концептов этнического сообщества.

## Литература

1. *Гаврилова М. В.* Политический дискурс как объект лингвистического анализа // Полис. № 3. 2004. С. 127–139.
2. *Карасик В. И.* Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
3. *Леонтович О. А.* Русские и американцы: парадоксы лингвокультурного общения. М.: Гнозис, 2005. 352 с.
4. *Макаров М. Л.* Основы теории дискурса. М.: ИТДКГ «Гнозис», 2003. 280 с.
5. *Маслова В. А.* Когнитивная лингвистика: учебное пособие для студентов. Минск: Тетра-Систем, 2004. 256 с.
6. *Моргун Е. А.* Когнитивно-прагматический анализ системы концептов в инаугурационных речах американского президента. СПб.: Вектор, 2011. 22 с.
7. *Перевалова К. Г.* Дискурсообразующие концепты политической культуры // Вестник ЧитГУ, № 6/157. С. 25–28.

*А. Г. Филатова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ПЕРСУАЗИВНЫЕ ФУНКЦИИ ЛИНГВОКРЕАТИВНЫХ СРЕДСТВ В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ПЛАКАТА

*A. G. Filatova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## PERSUASIVE FUNCTIONS OF LINGUOCREATIVE MEANS IN THE TEXTS OF GERMAN POLITICAL POSTERS

**Abstract.** *The article deals with linguocreative means on different levels of language system and their functions in the texts of political posters.*

Политические плакаты принадлежат к сфере массовой коммуникации, которая имеет ряд коммуникативно-прагматических особенностей, отличающих её от межличностного речевого общения. Эти особенности касаются,



в первую очередь, субъектно-функционального характера двух обязательных сторон любой коммуникации: адресанта и адресата. В сфере политики в роли адресанта — наряду с отдельными языковыми личностями — достаточно часто выступают политические объединения (движения) или партии, а адресатом в большинстве случаев является так называемый электорат, или массовый читатель / слушатель, т. е. большая группа лиц, различных по своим социальным и персональным характеристикам. Как правило, адресант располагает лишь общим представлением об этом получателе информации и объекте социально-политического воздействия, ориентируясь при создании речевого сообщения на его собирательный образ.

Одним из средств, позволяющих решить задачу максимального воздействия на подобного гетерогенного адресата, является политический плакат. Как известно, политический плакат представляет собой институциональный тип текста, обладающий ограниченным текстовым пространством, в котором сочетаются вербальный (графический текст) и невербальный (изображение) коды. Эффективность передачи информации, заложенной в плакате, зависит от взаимодополнительного коммуникативно-прагматического содействия этих двух кодов, а также от attractiveness синкретического текстового целого плаката. Важную роль здесь играют различные лингвокреативные средства, которые в силу оригинальности языковой формы выступают в функции не только привлечения внимания массового адресата к определённым аспектам передаваемой информации, но и усиления эмоционально-экспрессивного воздействия на него.

Лингвокреативные элементы, используемые в текстах политического плаката, принадлежат к различным языковым уровням (фонетическому, морфологическому, лексическому и синтаксическому). Они могут быть либо новообразованиями, т. е. новыми (языковыми) единицами, создаваемыми речевым субъектом для решения конкретных задач в рамках определённой коммуникативной ситуации, либо контекстуальным переосмыслением уже существующих языковых элементов и их нестандартными сочетаниями. При этом следует отметить, что лингвокреативная деятельность адресанта политического плаката зависит как от политической программы и характера деятельности социального объединения, к которому он принадлежит, так и от прогнозируемых им особенностей оптимального восприятия и понимания текста потенциальным массовым адресатом. Автор политического плаката стратегически рассчитывает на то, что получатель информации должен распознать в тексте лингвокреативные средства и интерпретировать их в необходимом адресанту информации коммуникативно-прагматическом ключе.

На фонетическом уровне лингвокреативность может проявляться в рифмованном оформлении текстовой части немецкоязычного политического плаката. Созвучие рифмующихся слов облегчает восприятие текстового

смысла плаката, а также способствует его запоминаемости. Средства лингвокреативности на данном языковом уровне, как правило, легко распознаются адресатом и не требуют от него специальной компетенции для их интерпретации, поэтому их можно отнести к эффективным средствам воздействия, позволяющим охватить широкий круг лиц.

Лингвокреативность на морфологическом уровне является более сложной для толкования. Лингвокреативные средства здесь выполняют функцию привлечения внимания адресата с последующим воздействием на него. Однако для того, чтобы распознать игру со структурой слова и расшифровать заложенную в ней идею, адресат должен обладать развитой языковой компетенцией. В связи с этим можно предположить, что круг лиц, поддающихся воздействию посредством лексико-морфологических трансформаций, более узок, чем в случае фонетического вида лингвокреативности.

Наиболее распространённой разновидностью языкотворчества на лексическом уровне текстовой структуры политического плаката является создание неологизмов, которые, как правило, семантически связаны с образным переосмыслением и прагматическим акцентированием актуальных социальных или экономических проблем.

Понимание и интерпретация лингвокреативных средств синтаксического уровня текстовой структуры политического плаката требуют от адресата опоры на определённые фоновые знания и умения читать «между строк», поскольку в данном случае широко применяются пропуск логико-грамматических элементов предложения, а также предельно сжатые по объёму формы односоставных предложений.

Лингвокреативность может касаться и графически-шрифтового оформления политических плакатов, а также использования изображений, которые служат не только видовым фоном для текста, но и придают его вербальной части дополнительные смыслы. Расположение и взаимодействие вербального и невербального микротекстов в целостном макротексте плаката позволяют акцентировать и соотнести между собой наиболее важные смысловые идеи.

Таким образом, можно констатировать, что разноуровневые лингвокреативные средства в текстах политического плаката обладают значительным персуазивным потенциалом и способствуют достижению коммуникативно-прагматических целей институционального отправителя текстовой информации, связанных, в первую очередь, с социально-политическим просвещением массового адресата и его привлечением на свою сторону.

## «POLITIK» КАК БАЗОВЫЙ КОНЦЕПТ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЛИТИКА

*М. G. Tcutciewa*  
*Military Academy of Telecommunications*

## «POLITIK» AS A BASIC CONCEPT OF A LANGUAGE PERSONALITY OF THE POLITICIAN

**Abstract.** *The article deals with the basic concept of a politician's discursive activity — “Politik”. Key concepts are updated in the discursive activity of the language personality of the politician at all stages of his professional activity, depending on the position held.*

В основе политических идей, представлений и взглядов политика лежит концептуально-ценностная основа, которая представляет собой, с одной стороны, системную совокупность ключевых концептов немецкой политической лингвокультуры (концептосферу), базовым для которых является концепт «Politik», отражающую доминантные идеологические ценности в политическом дискурсе современной Германии, и характеризуется такими свойствами, как разнородность, полевость и динамизм, а, с другой стороны, и концепты, актуализирующие индивидуальные политические ценности политика, связанные с его партийной принадлежностью в современной политической системе ФРГ (*Europaraum, Wohlstand, Einigung*). Ключевые концепты актуализируются в дискурсивной деятельности языковой личности политика на всех этапах его профессиональной деятельности в зависимости от занимаемой должности.

### 1. Полевость

Политика — это основная профессиональная деятельность современного немецкого политического деятеля. Наиболее успешный политик, занимающий высокий должностной пост, имеет возможность и обязанность реализовывать свои политические действия не только в пределах государства (в Германии), но и в Европе и мире (см. разнородность). Тогда концептуально-ценностную базу языковой личности немецкого политика можно представить как систему с полевой структурой, ядром которой является концепт «Politik», а периферийными являются ключевые концепты, его актуализирующие, например, «*Deutschland*», «*Europa*», «*Welt*» и их дериваты:

«*Deutsche, Deutschland, deutsche Politik, deutsche Einheit, Wohlstand*», «*Europa, Europäer, Euro, europäische Einigung, Multikulturalismus*», «*Welt, Globalisierung, Demokratie, Toleranz*».

Специфика актуализации ключевых концептов, которые могут реализовываться на различных уровнях: на уровне обозначений страны (государственный уровень), на уровне обозначений Европы (общеевропейский уровень), на уровне мировой политики (общемировой уровень), зависит как от национально-исторических особенностей реализации политической деятельности в государстве, Европе и мире, так и от индивидуально-личностных особенностей самого политика. Все уровни связаны между собой, а концепты, актуализирующие каждый из этих уровней, характеризуются переходностью и взаимодополняемостью, например, такие как «*Demokratie, Freiheit, Toleranz*». Одним из концептов, актуализирующих концепт «*Europa*», является концепт «*europäische Familie*». Употребляя его в своей речи о значимости европейского сообщества, президент ФРГ Й. Гаук апеллирует к авторитету известного европейского и мирового политика У. Черчилля, который говорил о необходимости создания «европейской семьи»: «...*Wir denken dann, wie unvergesslich es war, als Winston Churchill 1946 in seiner berühmten Rede an die Jugend in Zürich die „Neuschaffung der europäischen Familie“ forderte*» [1].

В основе ключевых концептов языковой личности политика — базовые ценности: национальные, общеевропейские, всемирные. Политики говорят о ценностях общеевропейского сообщества, таких как «пространство свободы и толерантности»: «...*Unsere europäische Wertegemeinschaft will ein Raum von Freiheit und Toleranz sein. ...Unsere europäischen Werte sind verbindlich, und sie verbinden*» [1].

## 2. Динамизм

Процесс актуализации ключевых концептов в речевой деятельности политиков в политическом дискурсе находится в постоянной динамике. Изменение политической ситуации в Германии, в Европе и мире оказывает влияние на значимость и актуальность ценностей, а значит, на концепты, их актуализирующие. Так, например, концепт «*Einheit*» представляет несомненную значимость для Германии. Ценность единства немецкой нации известна еще со времен Бисмарка. В XX и XXI веке концепт «*Einheit, Einigung*» в свете процессов общеевропейского единения и присоединения ФРГ к Евросоюзу приобрел особое значение. Едва ли найдется хотя бы одно значимое выступление ведущих немецких политиков, в которых не упоминалась бы идея единения как в рамках страны, так и Европы. Одним из проявлений процесса единения становится ценность мультикультурализма. Концепт «*Multikulturalismus*» становится одним из самых значимых в концептосфере европейского и немецкого, в том числе политического дискурса.

Однако определенные политические события становятся импульсом изменений разного рода, которые, прежде всего, касаются переосмысления значимости ценностей, что произошло, например, с ценностью мультикультурализма. В языке это выразилось в появлении сниженного по значимости понятия «*Multikulti*» и, наконец, с объявленным канцлером А. Меркель окончанием эпохи мультикультурализма: «*Multikulti-Ansatz ist absolut gescheitert... Wer ignoriert, dass hier 2500 Imame in Moscheen ihre Gottesdienste abhalten, der lügt sich in die Tasche*». Глава германской партии ХСС Х. Зеехофер заявляет, что «мультикультурализм мертв». Немецкая нация выступает за традиции и культуру Германии и против мультикультурализма: «*Wir als Union treten für die deutsche Leitkultur und gegen Multikulti ein. Multikulti ist tot*» [2].

Динамические процессы в разноуровневой концептуально-ценностной базе языковой личности политика обусловлены как профессиональными политическими задачами и возможностями, так и конкретной политической ситуацией в стране и в мире. Безусловную значимость имеет партийная принадлежность политика и его собственные ценностные приоритеты как уникальной личности.

## Литература

1. Der Bundespräsident. URL: [www.bundespraesident.de](http://www.bundespraesident.de)
2. WELT. URL: [www.welt.de](http://www.welt.de)

*И. Е. Шугуров*  
РГПУ им. А. И. Герцена

## ФУНКЦИИ ЭКФРАСИСА В РОМАНЕ Д. ТАРТТ «ЩЕГОЛ»

*I. E. Shugurov*  
Herzen State Pedagogical University of Russia

## THE FUNCTIONS OF EKPHRASIS IN THE NOVEL „GOLDFINCH“ BY DONNA TARTT

**Abstract.** *The author claims that ekphrastic descriptions in Donna Tartt's novel "Goldfinch" serve as a multifunctional literary device performing plot-building, characterological, metapoetic and ontologizing functions.*

Роман «Щегол» Донны Тартт назван в честь одноименной картины Карела Фабрициуса, голландского художника XVII века. Ученик Рембрандта и учитель Вермеера погиб, когда рядом с мастерской взорвался пороховой

склад. Схожа с историей художника судьба главного героя романа, Тео Деккера, мать которого погибает во время взрыва в американском Метрополитен-музее. Во время трагедии мальчик получает от незнакомого старика кольцо и картину «Щегол», которая сопровождает юношу всю его жизнь, создавая незримую связь с матерью, увлекавшейся живописью.

Традиционно экфрасис понимается как описание произведений искусства в литературном тексте. Существуют различные классификации экфрасиса. Первичный экфрасис описывает визуальный объект, встречающийся впервые в тексте, а вторичный — продолжает и расширяет экфрастический мотив [2: 80]. В цельном экфрасисе описание является непрерывной ограниченной частью текста, в дискретном — рассеяно в его пространстве. Н. В. Брагинская выделяет диалогический и монологический экфрасис, различающиеся способом подачи информации [1]. В косвенном экфрасисе, в отличие от прямого, автор лишь намекает на цитирование какого-либо визуального источника [3].

Экфрасис картины «Щегол» является прямым и имеет дискретный характер, рассеян по всему роману. В первичном диалогическом экфрасисе картины поясняется эмоциональная ценность картины для матери главного героя, сам герой находит птичку, в которой находит некое сходство с матерью. «Щегол» всегда «живет» рядом с героем. Изначально герой испытывает страх быть пойманным полицией, позже страх притупляется, картина как будто становится большей реальностью, чем сама реальность, и приобретает сакральный характер:

*Too much — too tempting — to have my hands on it and not look at it. Quickly I slid it out, and almost immediately its glow enveloped me, something almost musical, an internal sweetness that was inexplicable beyond a deep, blood-rocking harmony of rightness, the way your heart beat slow and sure when you were with a person you felt safe with and loved [4].*

Однако герой испытывает амбивалентные чувства к картине, в частности, картина ассоциируется у него с трупом якобы убитого им человека. Позже картина оказывается украденной приятелем главного героя Борисом и после многих перипетий им же возвращена в музей. Таким образом, экфрасис картины «Щегол» выполняет сюжетобразующую функцию, создавая событийную целостность романа.

Экфрасис картины в романе играет и характерологическую функцию. Большой частью трепетное отношение к картине протагониста отлично от отношения к ней иных героев, например, Бориса, рассматривающего картину как «валюту», которую можно использовать в переговорах между мафиозными группировками. Сам Тео однажды отказывается продать картину в ситуации, когда это могло бы спасти его отца, который вскоре погибает.

Семантически нагруженным является выбор именно картины «Щегол» для развертывания художественного пространства романа. В разновидности натюрморта-обманки или троплее автор пытается выдать рукотворное

изображение за фрагмент реального мира. Но у работы Фабрициуса есть существенное своеобразие: картина написана широкими, небрежными мазками, не до конца прорисованными, что создаёт эффект расфокусировки. В этом многими исследователями видится предтеча импрессионистической живописной манеры. Как раз расфокусировка, так же, как импрессионистическая живопись, раскладывающая действительность на элементы, более реалистична, чем точное четкое отражение действительности. Эта идея эксплицируется и в одном из экфрасисов в романе, в котором сообщник Бориса, торговец краденным Хорст, следующим образом характеризует изображение мира у Фабрициуса:

*It's a joke, the Fabritius. It has a joke at its heart. And that's what all the very greatest masters do. Rembrandt. Velázquez. Late Titian. They make jokes. They amuse themselves. They build up the illusion, the trick — but, step closer? it falls apart into brushstrokes. Abstract, unearthly. A different and much deeper sort of beauty altogether [4].*

В заключительной части романа, когда картина возвращена в музей, при этом обнаружены и иные известные картины, Тео характеризует жизнь как катастрофу, «сточную канаву», искусство же преодолевает века и побеждает время. Любовь к девушке Пиппе, которая также пострадала во время взрыва в музее, и любовь к искусству, рождает «жизнь больше жизни». Любовь к бессмертному искусству позволяет человеку приобщиться к бессмертию, нести в себе «крохотную яркую частицу бессмертия».

Все духовные искания героя связаны в романе «Щегол» с его стремлением понять картину Фабрициуса. Предмет искусства становится центром моделирования мира, выражением его смысла и отношения к человеческой жизни, разнообразное представление картины в романе является местами наибольшей смысловой плотности текста.

Таким образом, экфрасис в романе Донны Тартт является не только структурно-семантической единицей текста, но и способом его сложной, иерархической организации, выполняя на разных его уровнях сюжетобразующую, характерологическую, метапоэтическую и онтологизирующую функции.

## Литература

1. Брагинская Н. В. Экфрасис как тип текста [Текст]: (к проблеме структурной классификации) // Славянское и балканское языкознание. Карпато-восточнославянские параллели: структура балканского текста: сб. ст. / сост. и отв. ред. Т. М. Судник, Т. В. Цивьян. М.: Наука, 1977. С. 259–283.
2. Хализев В. Е. Теория литературы [Текст]. М.: Высшая школа, 1999. 240 с.
3. Яценко Я. В. «Любите живопись, поэты...». Экфрасис как художественно-мировоззренческая модель // Вопросы философии. 2018. № 12. URL: [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=427&Itemid=52](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=427&Itemid=52)
4. Tarrt D. The Goldfinch. NY: Little, Brown and Company, 2013. 206 p.

## ТЕКСТ ИЛИ ДИСКУРС? ПРИОРИТЕТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О. Yu. Shcherba  
Herzen State Pedagogical University of Russia

### TEXT OR DISCOURSE? PRIORITY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

**Abstract.** *The article is devoted to comparison of text and discourse in the process of forming communicative competence in teaching a foreign language. The concepts “text” and “discourse” are evaluated and the conclusion about the priority of using “discourse” in the educational process is made.*

Для решения поставленной задачи представляется необходимым сопоставить текст и дискурс с тем, чтобы определить, какими общими и какими специфическими характеристиками обладают эти феномены. Данное сопоставление будет опираться на определение дискурса, данное Ю. Н. Карауловым и В. В. Петровым, которое, на наш взгляд, в наибольшей степени отвечает требованиям коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам: «Дискурс — это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [2: 8].

Приведем определение текста, данное И. Р. Гальпериним: «Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объектированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единиц), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [1: 18].

Рассмотрение приведенных выше и множества других определений дискурса и текста позволяет сделать вывод, что и текст, и дискурс являются речевыми произведениями, что обуславливает наличие у них в качестве сходных характеристик устной и письменной форм, а также аналогичных параметров связности, цельности и др. Но при этом дискурс обладает целым рядом свойственных только ему особенностей. Так, по мнению некоторых



исследователей, основной чертой, характерной для дискурса, является его динамика, т. е. дискурс рассматривается ими как процесс создания речевого произведения или одновременно как данный процесс и как его результат.

Безусловно, самым существенным отличием дискурса от текста является тот факт, что дискурс, рассматриваемый как сложное коммуникативное явление, включает в себя, помимо традиционных лингвистических параметров, свойственных тексту, и социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации и их характеристиках, так и о процессах производства и восприятия сообщения, т. е. экстралингвистические параметры.

Рассматривая «текст» и «дискурс» как отличные друг от друга понятия, отдельные исследователи понимают под текстом преимущественно абстракцию, формальную конструкцию, а под дискурсом различные виды ее актуализации.

Дискурс является более широким, по сравнению с текстом, феноменом за счет свойственных ему экстралингвистических характеристик: знаний о мире, мнений, целей и намерений говорящего и др. Следовательно, понятия «текст» и «дискурс» не являются синонимичными. Отсюда вытекает целесообразность использования обоих терминов в зависимости от того, который из них наиболее точно отражает сущность рассматриваемого понятия.

Важно отметить, что одним из наиболее существенных экстралингвистических параметров, определяющих создание конкретного дискурса, является коммуникативная цель и коммуникативные намерения, или интенции, его автора. Коммуникативная цель — это планируемый результат акта общения. Он достигается путем осуществления серии коммуникативных намерений, ему соответствующих. Коммуникативное намерение представляет собой доязыковую фазу коммуникации, им предопределяется отбор языковых средств, их комбинирование, выбирается тип дискурса и его форма, призванные решить стоящую перед автором задачу информировать адресата или побудить к определенному действию предметно-практического, интеллектуального или речевого характера.

В настоящее время при обучении общению на иностранном языке, и, особенно, при обучении устному общению, уже нельзя ограничиваться использованием только лишь понятием «текст», поскольку это понятие не покрывает все свойства речевого понятия, которые следует учитывать. По мнению некоторых исследователей, в теории и практике преподавания иностранных языков предпочтительнее использовать понятие «дискурс», поскольку употребление понятия «дискурс» предоставляет тройное преимущество: во-первых, оно нейтрализует представление о письменной форме речевого произведения, как это довольно часто характерно для текста; во-вторых, оно четко показывает разницу между двумя уровнями

лингвистических структур — грамматическим и дискурсивным; и, в-третьих, обращает внимание на минимальную единицу общения, которой является речевой акт, а не предложение.

Необходимо использовать дискурсы в учебном процессе прежде всего потому, что это дает возможность познакомить обучаемых с образцами речевого и неречевого поведения носителей языка. Известно, что общение происходит в условиях ситуации и на фоне конкретного ситуативного контекста. Знание соответствующих ситуативных контекстов обеспечивает адекватное ситуации речевое и неречевое поведение коммуникантов. Эти знания и соответствующее им поведение могут быть приобретены только при условии, если образцы речи даются в контексте определенной ситуации, которой определяется их выбор. Такую возможность дает только дискурс, выступающий как образец речевого и неречевого поведения носителя языка.

В процессе овладения различными типами дискурсов у обучаемых формируется дискурсивная компетенция — неотъемлемый и весьма важный компонент коммуникативной компетенции, без которого обучаемый не может овладеть полноценной способностью осуществлять иноязычное общение. Под дискурсивной компетенцией мы понимаем знание и владение различными типами дискурсов и их организацией в зависимости от параметров коммуникативной ситуации, в которой они порождаются и интерпретируются.

В настоящее время методика формирования дискурсивной компетенции активно разрабатывается и достигла определенных успехов. В результате работы с многочисленными аутентичными образцами различных типов дискурсов у обучаемых формируется дискурсивная компетенция.

Итак, было показано, что 1) понятием, более соответствующим современной концепции обучения иностранным языкам, является «дискурс», 2) в практике преподавания перспективнее использовать именно это понятие, так как, в отличие от текста, дискурс включает в себя и экстралингвистические условия общения, а это является необходимой предпосылкой формирования коммуникативной компетенции, т. е. способности соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения.

## Литература

1. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд., стереотипное. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
2. *Караулов Ю. Н., Петров В. В.* От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // Дейк Т. Д. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. С. 5–11.

*М. А. Яловенко*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

**ИЗОБРАЖАЯ... СЕБЯ:  
К ВОПРОСУ О САМОПРЕЗЕНТАЦИИ  
В ЭСТЕТИКЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА**

*М. А. Ialovenko*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**PORTRAYING... THE SELF:  
SELF-REPRESENTATION IN POSTMODERNISM**

**Abstract.** *The article deals with the phenomenon of self-portrayal in post-modernism, mainly focusing on various approaches to self-representation in postmodernist autobiographies. Some observations of this phenomenon, as exposed in various art forms, such as fine, visual art and cinematography, is also a part of this study.*

All portrayal is betrayal.  
*Christine Brooke Rose, Remake*

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть феномен самопрезентации автора (= художника, режиссёра) в различных видах искусства эпохи постмодерна, кратко остановившись на нескольких показательных примерах, уделяя при этом основное внимание способам воссоздания «Я» в автобиографическом повествовании (на примере произведений Christine Brooke Rose “Remake” и Will Self “Walking to Hollywood: Memories of Before the Fall”).

Извечные философские проблемы самообретения, поиска себя в этом мире, самоидентификации, с одной стороны, и антропоцентристское признание особой способности человека разумного отражать в своем сознании образ окружающего мира, создавая его языковую картину, именуемое «эгоцентризмом речемыслительной деятельности» (Е. Г. Хомякова) — с другой, обуславливают повышенное внимание психологов, философов, а вслед за ними лингвистов и литературоведов к жанру «автосвидетельств» (Е. М. Болдырева) как к способу выведения на сцену собственной жизни [2: 7].

В филологических исследованиях последнего времени особый интерес к жанру автобиографии вызван сознательным нарушением писателями-

постмодернистами «автобиографического пакта» (Ф. Лежён) как следствие «экспериментов писателей-постмодернистов с базовыми концептами-конвенциями жанра» (Н. В. Киреева), а также возникновением термина «автофикция» (по сути, концепции), который в последние годы активно применяется к произведениям, ранее определяемым как автобиографии [1].

Автобиография или «автофикция» британской писательницы, лингвиста, литературоведа и переводчицы с французского Кристин Брук-Роуз под явно постмодернистским названием «Ремейк» (1996) служит превосходным примером «экспериментальной литературы», в прагматическом фокусе которого оказывается борьба над «стиранием» собственного «Я», которую повествователь определяет как “self-confrontation” («противостояние самой себе»). Так, авторская стратегия *смены повествовательной перспективы*, как одна из ключевых игровых стратегий моделирования современного автобиографического повествования [3: 57] служит процессу самопрезентации весьма неконвенциональным образом: в повествовании не только отсутствует местоимение “I”, традиционно отсылающее к повествователю, но и отсутствуют любые личные местоимения и притяжательные прилагательные, за исключением главы, которая так и называется *File: Pro-Nouns* («Местоимения»). Все герои либо описываются с помощью эпитетов (*the old lady* — главная героиня, *the little girl* — она же в молодости), либо через имена собственные (*John* — предположительно альтер-эго главной героини или «голос» ее сознания, *Tess*, она же *the little girl*). Герой по имени *John*, собеседник главной героини, становится воплощением творческого начала и в ходе повествования как бы «распадается» на несколько персоналий: *John the script consultant; John the focus puller; John the script-writer; John the psycho, the casting adviser; John, perhaps the lighting engineer after all; John perhaps the floor-manager after all* [6], каждое из которых, лексически, принадлежит к семантическому полю *кинематограф* или *team*.

Автобиографический роман “Walking to Hollywood: Memories of Before the Fall” (2010) британского журналиста и писателя Уилла Селфа, являясь ярким образцом современного постмодернистского романа, написанного в лучших традициях Т. Пинчона или Д. Делилло, интересен, в частности, с точки зрения реализации в нем *стратегии создания автофикции* [3]: маркированный на обложке как «мемуары», тем не менее, содержит следующую оговорку на первой странице: *While the names of some real persons are used for characters in this text, these characters appear in fictionalized settings that are manifestly a product of the narrator’s delusions* [7]. Как справедливо отмечает французская писательница Катрин Кюссе, исследующая вопросы жанровых особенностей автофикции, в отличие от мемуаров целью автофикции является не рассказать читателю о том, что случилось, а погрузить его «внутри» того, что случилось. Автор не обращается к читателю, а, наоборот, игнорирует его, тем самым завлекая [4] (перевод наш. — М. Я.).

Роман состоит из трех частей, при этом первая и третья создают контекст для второй, самой объемной, по сути — кошмарному фантазмагорическому путешествию повествователя в Голливуд, целью которого, по его собственному признанию, является *to mix business, pleasure, therapy and the solution of a major cultural murder* [7: 248] — иными словами, смерть кинематографа. Одним из примеров «столкновения» фикционального мира, создаваемого Селфом посредством, подчас, безумных описаний происходящего, с миром реальным является включение в текст черно-белых фотографий, предположительно сделанных автором во время путешествия по описываемым в книге местам (комната отеля, пустая дорога, небоскребы и др.), реализуя, тем самым, *игру в семантическом поле фактологичность/фикциональность* [3].

В целом, рефлексивная деятельность, лежащая в основе множественных *мета*-феноменов в искусстве (*металитература, метатеатр, метакинематограф, метаживопись* и др. [5] [перевод наш]), расцвет которых принято связывать с наступлением эпохи постмодерна, нашла свое отражение, в том числе, в особенных формах самопрезентации творящего субъекта. Яркими примерами могут служить автопортрет “Triple autoportrait” американского художника и иллюстратора Нормана Роквелла, автобиографическая трилогия “The Terence Davies Trilogy” британского режиссера Теренса Дэвиса, инсталляция “My Bed” британской художницы Трейси Эмин и др.

Пришедшая на смену модерну постмодернистская парадигма предложила читателям и зрителям по-новому взглянуть на проблемы репрезентации личности в искусстве, непрестанно экспериментируя и играя с их ожиданиями. Так, например, зарождение «автофикции» в литературе, феномена, на данный момент еще не до конца принятого в отечественном сообществе лингвистов и литературоведов, но активно исследуемого за рубежом, может сигнализировать о постепенном переходе в эпоху постпостмодерна, а значит, открыть новые горизонты исследования самопрезентации творящего субъекта.

## Литература

1. *Болдырева Е. М.* Дифференциация фактуальных и фикциональных жанров автобиографической литературы конца XX — начала XXI в. // Верхневолжский филологический вестник. Ярославль, 2018. № 4 (15). С. 34–44.
2. *Томэ Д.* Вторжение жизни. Теория как тайная автобиография / Д. Томэ, У. Шмид, В. Кауфманн / пер. с нем. М. Маяцкого; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 336 с.
3. *Чемодурова З. М.* Стратегии создания современного англоязычного автобиографического текста // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. № 192. С. 52–59.

4. *Cusset C.* The limits of autofiction // 2012. URL: <http://www.catherinecusset.co.uk/in-english/>
5. *Den Tandt C.* Postmodernism in Anglo-American Fiction, 2018. Vol. I; Introduction; Metafiction; Late Modernism. Course Notes. 112 p.
6. *Rose C.* *Remake.* 1996. Manchester: Carcanet Press Ltd. 160 p.
7. *Self W.* *Walking to Hollywood: Memories of Before the Fall.* 2010. New York: Grove Press. 456 p.

*А. Н. Янковская*  
*Санкт-Петербургский политехнический*  
*университет Петра Великого*

**ЭВФЕМИЗАЦИЯ В АМЕРИКАНСКОМ  
ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ**  
(на материале газет *Guardian* и *Military Times* 2019)

*A. N. Yankovskaya*  
*Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University*

**EUPHEMISMS IN AMERICAN MILITARY DISCOURSE**  
(on the *Guardian* and *Military Times*  
newspapers' material 2019)

**Abstract.** *The article considers the euphemisms from the pragmatic point of view as one of the ways of manipulative effect. The psycholinguistic impact helps the producer to express the speech intention through the substitution of nominations forming value judgments.*

Предметом данного исследования являются особенности речевого манипулирования как средства камуфлирования негативных речевых единиц.

Объектом исследования являются эвфемизмы в рамках военного дискурса США, т. е. лингвистические средства для выражения военных действий и операций.

В настоящее время военный дискурс представляет собой один из наиболее активно развивающихся типов дискурса. Находясь в рамках политической корректности и культурной цензуры, необходимо важным ресурсом коммуникации становится эвфемизация. Это явление нейтрализует агрессию, косвенно указывая на обозначенный предмет. В современной дискурсологии эвфемизация играет главную роль в предотвращении коммуникативных неудач.

Эвфемизация в современной дискурсологии является предметом изучения таких лингвистов, как Г. А. Вильданова, В. П. Москвин, А. М. Кацев, Е. Н. Малыгина, Н. В. Прядильникова, Н. М. Потапова, Е. П. Сеничкина и других. Обуславливающая отказ от прямолинейности высказываний, эвфемизация военного дискурса иллюстрирует одну из особенностей коммуникации в военной среде и отражает национальную языковую картину мира. Снятие эмоциональной напряженности является одной из основных функций данного явления.

Процесс эвфемизации фиксирует изменения в области культуры человеческих отношений и нравственных оценок тех или иных явлений общественной жизни. Находясь в постоянной динамике благодаря различным социальным факторам, эвфемизация следует определённым когнитивным методам восприятия информации. Поскольку в разных социальных пространствах представления о каких-либо явлениях речи различаются, с целью избегания конфликтности принято использовать вторичную номинацию, которая несет несколько сглаживающий оттенок коннотации [1: 11–22].

С прагматической точки зрения, использование эвфемизмов обусловлено определенными устоявшимися лингвокультурологическими правилами, позволяющими адресату сформировать ход мышления общественного сознания, а также нейтрализовать неблагоприятную оценку сужения.

Особую значимость исследования эвфемизмов в военном дискурсе представляет манипулятивный эффект, изменяющий коннотацию различных формулировок [2]. В последнее время в дискурсологии возрастает интерес к изучению способов влияния на общественное сознание, появляется множество научных работ, посвященных данной теме. Для военного дискурса характерна эвфемизация, поскольку именно она представляет собой способ номинации кодовых названий военных объектов, операций и оружий, обеспечивая при этом конфиденциальность и передавая информацию имплицитно.

Языковая манипуляция представляет собой психолингвистическое воздействие адресата с целью внедрения определенных установок и образов мышления. Важнейшей принципиальной отличительной чертой речевого манипулирования является вуалирование манипулятором истинной цели воздействия на адресата. Достижение коммуникационного контакта осуществляется через интерпретацию новой информации, заключающейся авторскую интенцию подмены номинации. С помощью чтения у реципиента можно сформировать определенные установки сознания, что позволяет манипуляторам весьма успешно добиваться практически любых поставленных задач.

Выбор той или иной номинации зависит от степени табуированности между коммуникативными культурами. Речевые табу (жестко или мягко) ограничены рамками коммуникативной традиции. Оценочность общения

конкретной речевой ситуации отражает результат манипулятивного эффекта адресата, который, в свою очередь, ориентируется на антиконфликтную культурологическую основу [3].

Военный дискурс на сегодняшний день представляет собой одну из важнейших форм существования социально-речевой среды и отражения социокультурной реальности. Концепт «война», связанный с военным дискурсом, является одной из значимых составляющих лингвокультуры человечества, так как конфликтность бытия обуславливает конфликтность коммуникации [4: 1055–1057]. Для человека характерно вступать в конфликт с социумом, ведь именно таким образом он оправдывает стремление реализации своих потребностей, исходя из своего социального окружения.

Материалом исследования послужили следующие примеры из газет *Guardian* и *Military Times*:

*“According to U. S. Air Forces Central Command, U. S. aircraft dropped 948 munitions in Afghanistan during the month of September. That’s the highest number of munitions dropped for a single month since October 2010 — near the height of America’s involvement in the 18-year-long war when the U. S. had nearly 100,000 boots on the ground”* [<https://www.militarytimes.com/flash-points/2019/11/25/with-few-afghan-air-controllers-the-us-is-stuck-in-a-forever-war-of-air-support-in-afghanistan>].

В анализируемом примере, автор употребляет эвфемизм *involvement*, обладающий полисемией и отражающий в нашем сознании всевозможные ярлыки. Переводя буквально данное понятие как «вовлеченность», «участие», «сопричастность», человеческое сознание не подразумевает более серьезного его значения *aggression* «агрессия». В американской прессе рассматриваемое слово используется для прикрытия военного вмешательства в дела других государств. Таким образом, эвфемизм *involvement* может вообще не иметь в переводе оттенка «военной» вовлеченности, и при этом, не акцентировать на этом внимание реципиента. Далее употребляется эвфемизм *100,000 boots on the ground*, подразумевающий под собой численность *soldiers* «солдат» Вооруженных сил США, участвовавших в военных действиях в Афганистане. Автор умышленно использует такой прием, продолжая ход своих мыслей в том же русле, представляя сторону США как нейтрального участника, не имеющего агрессивной настроенности.

*«A spate of drone attacks in Syria, Iraq, Saudi Arabia, Yemen and now Lebanon has raised the spectre of a new era of conflict in the region, due to the ability of stealth-like weapons to penetrate distant battlefields and hit closely guarded targets»* [<https://www.theguardian.com/world/2019/aug/28/drone-attacks-in-middle-east-raise-fears-of-escalating-conflict>].

Такое нейтральное слово, как *conflict* (конфликт), вытесняет здесь понятие «war» (война). Данная эвфемистическая замена внедряет в сознание



реципиента определенный образ действительности и вырабатывает у него нужную позицию идентификации действительности.

Таким образом, военный дискурс выражает конфликтность, и поэтому является адекватным объектом для изучения речевого формулирования, связанного с вуалированием агрессии, наступательности, враждебности. Благодаря способности эвфемизации к манипулированию общественным сознанием происходит навязывание конкретных образов и идей, заменяющих табуированные формулировки в речевой ситуации.

### Литература

1. *Чернявская В. Е.* Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. ст. СПб.: СПбГУЭФ, 2001. С. 11–22.
2. *Чернявская В. Е.* Доказательная лингвистика: метод в когнитивной парадигме // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. Т. 48. № 3. С. 77–84.
3. *Чернявская В. Е.* Культурная маркированность текста: лингвистика текста в межкультурной проекции / В. Е. Чернявская, С. С. Закарян // Филологические науки. 2014. № 2. С. 10–16.
4. *Юсупова Т. С.* Структурные особенности военного дискурса / Т. С. Юсупова // Педагогика и психология. 2009. № 4. С. 1055–1057.

# КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ

## COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS OF LANGUAGE AND SPEECH

*К. В. Гудкова*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

### ОСОБЕННОСТИ УБЕЖДЕНИЯ В ДИСКУРСЕ ПОСТИСТИНЫ

*K. V. Gudkova*

*Saint-Petersburg State University*

### SPECIFIC FEATURES OF PERSUASION IN POST-TRUTH DISCOURSE

**Abstract.** *The article focuses on the specific features of persuasion in post-truth discourse. The interpretative function of language allows various interpretations of the same real situation presented in the discourse.*

Убеждение является одной из важнейших функций человеческой деятельности. Не будет преувеличением сказать, что будь то обыденное общение или профессиональное, в любой области люди прибегают к языку убеждения. Появление и развитие когнитивной лингвистики, которая во главу угла ставит когнитивный подход к языку, а именно «понимание и изучение языка как средства познания мира, формирования и выражения мысли, хранения и организации знания в человеческом сознании, обмена знаниями» [2: 6] открывает новые перспективы и направления для изучения убеждения.

В любом дискурсе прямо или непрямо дается репрезентация структуры референтной ситуации, происходит дискретизация объектов и отношений внутри нее, приписывание определенных признаков тем или иным объектам и отношениям. Вся информация, передаваемая автором дискурса, сначала формируется в его когнитивной системе, при этом, представляя какую-

либо ситуацию, он не может выразить абсолютно все, описать все детали, многое остается в импликации. Автор дискурса выбирает определенные слова и выражения, которые, как ему представляется будут звучать наиболее убедительно, т. е. пользуется языком в его интерпретирующей функции, интерпретирует ситуацию со своей точки зрения. При это часто возникают ситуации, при которых смысл, который извлекает реципиент из дискурсивного сообщения, не соответствует тому, что хотел передать автор дискурса. Поскольку в индивидуальных концептуальных системах людей на основе личного опыта познания мира значение слов может приобретать определенную специфику, т. е. слова интерпретируются по-разному в соответствии со своим личным опытом. В процессе дискурсивного общения «высвечиваются» разные характеристики предметов, не предусмотренные семантикой этого слова в системе языка [2: 51].

Современный можно характеризовать как дискурс постистины, то есть дискурс, в котором превалирует убеждение, направленное в основном на эмоциональную сферу адресата, то есть наблюдается отказ от рациональных способов убеждения. Дискурс постистины является одной из черт современного общества, общества, в котором коренным образом изменились средства коммуникации, общение все больше происходит посредством интернета и социальных сетей. Эти объективные реалии современного мира приводят к изменению основных характеристик дискурсивного общения. Манипулирование эмоциями и скандальные заявления, которые транслируются через телевидение, интернет и социальные сети, значат сегодня больше, чем объективные факты. Своего рода «глухота» к фактам и отказ от критического осмысления, восприятие мира как калейдоскоп быстро сменяющихся картинок, отказ от критического анализа причинно-следственных связей приводят к изменению основополагающих характеристик дискурса убеждения.

Одним из субдискурсов дискурса постистины можно назвать жанр дискурса адвокатов, которые защищают противоположные стороны в каком-либо процессе перед третьей стороной. Адвокатам совершенно не важно истинное положение вещей, единственное, чего они добиваются — это выиграть дело и часто эта победа достигается любой ценой. А поскольку единственным оружием является язык, то они используют его в его интерпретирующей функции, чтобы повернуть третью сторону в свою пользу. Одна и та же референтная ситуация интерпретируются по-разному, в зависимости от целей и намерений адвоката. В процессе интерпретации высвечиваются разные стороны событий и явлений, что отражается в семантике выбираемых для описания ситуации единиц.

Проиллюстрируем высказанные положения на примере отрывка дискурса адвокатов, представляющих противоположные стороны на бракоразводном процессе. Пример взят из современного фильма *Marriage Story*, рассказывающем о бракоразводном процессе семейной пары с ребенком.

На рассматриваемом заседании решается вопрос опеки (custody) над несовершеннолетним ребенком, каждая сторона борется за максимально возможное время, которое каждый будет проводить с ребенком.

Любой дискурс является вербальной интерпретацией некой референтной ситуации действительности. Ситуацию, которую мы наблюдаем на экране, может быть описана следующим образом.

Во время одного визита отца ребенка семейная пара укладывала его спать, отец (Charlie) читал мальчику книжку и затем вышел из комнаты, оставив сына по его желанию с матерью (Nicole). Мальчик быстро заснул и мать вышла к отцу. Они вместе спускались по внутриквартирной лестнице (поскольку живут в двухуровневой квартире) и мать ребенка чуть оступилась. Она сочла нужным объяснить ситуацию и в ее интерпретации это звучало следующим образом: I think I drank too much wine. And I didn't eat dinner. I hope Henry didn't notice. Лексическая единица неопределенной семантики much допускает разные трактовки. В интерпретации женщины too much wine означает, что много для нее, но следующий комментарий, что мальчик ничего не заметил, свидетельствует, что с точки зрения рядового носителя языка это была разумная норма выпитого. С точки зрения зрителя событие также выглядит абсолютно невинно, не заслуживающим никакого внимания, поскольку если бы героиня не интерпретировала его с упоминанием выпитого вина, зритель даже бы не понял, что вино имело место. И соответствующая реакция мужа подтверждает зрительскую интерпретацию. Он с симпатией откликается: I understand, stressful time.

Посмотрим на интерпретацию этого события адвокатом мужа. Он обращается к адвокату жены.

And Nora I don't think you would be too happy if I ask Nicole about her alcohol consumption in the evenings. She confided in Charlie one night recently, having just carried Henry to bed, that she was having trouble standing while walking down the staircase. And from what I understand, this is not an isolated event. So, you let me know, Nora, and we will go there as needed.

Интерпретирующая функция языка позволяет интерпретировать одну и ту же ситуацию по-разному, что мы и наблюдаем в дискурсе постистины. То, что женщина чуть оступилась интерпретируется как she was having trouble standing while walking down the staircase. А невинное замечание Николь, что она выпила вина больше, чем следовало интерпретируется как her alcohol consumption in the evenings. Употребление лексической единицы более высокого уровня (alcohol consumption) вместо единицы базового уровня drank wine коренным образом меняет представление ситуации, дает ей совершенно иную интерпретацию. Перед лицом судьи, рассматривающего дело, рядовой случай обыденной жизни предстает как ситуация криминальная, а женщина рисуется как мать, регулярно употребляющая алкоголь.

Таким образом, интерпретирующий потенциал языка предоставляет возможность разного вербального представления репрезентируемых событий. Особую роль эта функция приобретает в дискурсе постистины, в котором не важно установление истинного положения вещей и представление референтной ситуации действительности, а важна победа любой ценой. И автор дискурса вербализует свое видение ситуации, выбирая языковые средства таким образом, чтобы задать для получателя определенный ракурс рассмотрения.

## Литература

1. *Болдырев Н. Н.* Когнитивная лингвистика. М.; Берлин, 2016. 252 с.
2. *Григорьева В. С.* Интерпретирующая функция языка и ее роль в осуществлении речевого взаимодействия // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXVII Интегративные процессы в когнитивной лингвистике 16–18 мая 2019 г. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2019. 1144 с. С. 4.

*А. Г. Гурочкина*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## РОЛЬ АФФОРДАНСА И ФАСЦИНАЦИИ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ЗНАЧЕНИЯ

*A. G. Gurochkina*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## THE ROLE OF FASCINATION AND AFFORDANCE IN FORMATION AND INTERPRETATION THE MEANING OF LINGUISTIC SIGN

**Abstract.** *The paper deals with such phenomena as fascination and affordance. It is shown how meanings are generated and interpreted by speakers who observe concomitances of linguaforms and affordances in the process of interaction.*

Важной составляющей коммуникации является процесс понимания и интерпретации полученного адресатом вербального или невербального сообщения. В процессе межличностного взаимодействия адресант продуцирует высказывание, закладывая в него когнитивные значения и прагматические смыслы, которые либо эксплицитованы, либо имплицитованы, а задачей адресата-интерпретатора является декодировать, вычислить эти значения и смыслы.

Механизм формирования адресантом значений и смыслов и их интерпретация адресатом в процессе коммуникации может быть представлен

следующим образом: адресант, обладая структуральным и феноменологическим знаниями, формирует интенцию, в соответствии с которой происходит выбор им коммуникативной стратегии и реализующих ее тактик (языковых единиц). Адресант генерирует свое значение и отправляет акустический или графический сигнал адресату, которые сами по себе не имеют значений, они лишь ключи к значению [Elman 2004]. Адресат по «хранящимся» в его сознании когнитивным структурам, прошлым опытом участия или описательного знакомства с ситуацией подобной наблюдаемой, реагирует приписыванием задуманного адресантом значения или смысла (как и в прошлом опыте) выбранным в соответствии с сигналом формам. Сознание и весь организм человека, натренированные прошлым опытом своего и чужого вербального и не вербального поведения в аналогичных ситуациях, воссоздает (приблизительно) те же значения (смыслы), с опорой на свои структуральные знания, исходя из значимого фона ситуации общения, и различных аффордансов (англ. affordance от afford — иметь или предоставлять возможность). В экологической теории восприятия Дж. Гибсона аффорданс — это возможности для возникновения определённого поведения организма в среде; предпосылки, имеющие определённое значение для живого организма, которые проявляются во взаимодействии организма и среды, т. е. на стыке взаимодействия среды и наблюдателя. Субъект-наблюдатель по ходу описания своей ниши окружающей среды фиксирует факты создания условий, подсказывающие открывающиеся ценности наблюдаемых объектов и приоритеты их описания. Эти подсказки основаны на жизненном и коммуникативном опыте самого наблюдателя и, в частности, на способности устанавливать сильно-вероятностные связи явлений картины мира. В качестве аффордансов, позволяющим наблюдателю (адресанту) приписывать объектам или процессам те или иные значения (смыслы), могут выступать как невербальные (мимика, жесты и др.), так и вербальные сущности такие, например, как различные дейктические средства языка, осуществляющие семантическое указание на некоторую точку отсчета при интерпретации высказывания. К наиболее ярким из них относятся: хронотопический дейксис, подразделяющийся на пространственный и временной дейксис, указывающих на место и время относительно речевого действия говорящего и момента речи относительно какой-то точки отсчета релевантной в рамках актуальной коммуникации; грамматический дейксис, представленный категориями модальности, времени, залога; коммуникативно-функциональный дейксис, профилирующий тема-рематические компоненты и акцетирующий главную коммуникативную установку общающихся; оценочный дейксис, актуализирующий оценочные представления адресанта относительно тех или иных составляющих компонентов акта коммуникации, социально-функциональный дейксис, связанный с постулатами успешного взаимодействия, принципами вежливости и др.

К языковым средствам актуализации аффорданса относятся также дискурсивные слова — частицы, междометия, стереотипные клише и т. п., реализующие содержательно-прагматическую часть высказывания, пресуппозиции и импликации, насыщенные интерпретативным смыслом.

Интерпретация заложенных в высказывании значений и смыслов может быть обусловлена в том числе фасцинацией. Под фасцинацией имеется в виду определенное вербальное воздействие, призванное облегчить восприятие семантического потенциала сообщения. Апеллируя к индивидуальному знанию реципиента, фасцинация оказывает влияние на его сознание, эмоциональный фон и порождает определенные имагинативные процессы.

Таким образом воспринятый реципиентом акустический или зрительный сигнал активизирует соответствующий сегмент его сознания об имевших место связках сигнала и реакции на него организма, обуславливая тем самым адекватную их интерпретацию и последующую координацию совместных с партнером по коммуникации действий, означает, что значения и смыслы возникают, создаются в ходе языковой деятельности, в процессе когнитивного взаимодействия коммуникантов-наблюдателей друг с другом и с окружающей средой.

Аффордансы и фасцинация выступают в роли подсказок реципиенту, ориентирующих его на оптимальное (комплементарное) взаимодействие со средой, т. е. он должен «догадаться», каким образом ему следует поддерживать взаимодействие со средой в любых благоприятных/неблагоприятных условиях.

*Е. Г. Дегтярева*

*Санкт-Петербургский государственный институт культуры*

## **ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ТЕКСТАХ СМИ (на примере материалов BBC)**

*E. G. Degtyareva*

*Saint-Petersburg State Institute of Culture*

## **PRAGMATIC FACTORS OF USING PASSIVE CONSTRUCTIONS IN MEDIA TEXTS (with focus on BBC news reports)**

*Abstract. The suggested analysis of using passive constructions in the texts of English-language media texts shows that their choice (by contrast with the possible active voice forms) is regulated by such pragmatic factors*

*as the informational structuring of an utterance, the selection of the procedural facet of a construed situation for its subsequent designation and the emphasis on the semantic role of the patient.*

Залоговые конструкции в английском языке получили достаточно широкое освещение в литературе в плане их морфологических, синтаксических и семантических свойств. Вместе с тем прагматические факторы использования пассивных конструкций в различных видах дискурса на настоящий момент исследованы недостаточно. В имеющейся литературе по этому вопросу рассматриваются, главным образом, отдельные высказывания, извлечённые из разного рода текстов. Исследователи, в частности, отмечают, что пассивные конструкции способствуют экспрессии, фокусированию внимания, устранению субъекта из информационного поля и т. п. Очевидно, что для правильной интерпретации смысла, выраженного в высказывании с глаголом в страдательном залоге, необходимо глубокое и комплексное изучение прагматических факторов употребления пассивных конструкций.

В настоящем исследовании ставится цель проанализировать особенности употребления пассивных конструкций в дискурсе англоязычных СМИ с прагматической точки зрения. Материалом для исследования послужили примеры из текстов информационных сообщений службы BBC. В теоретическом плане отправным пунктом исследования является тезис: использование активной либо пассивной конструкции в английском языке (как и в ряде других) всегда регулируется прагматическим фактором (см., напр.: [1; 2]), поскольку референтом и той, и другой грамматической структуры всегда является одна и та же либо сходная ситуация.

Следует отметить, что современные англоязычные медиатексты характеризуются широким привлечением разнообразных языковых средств, призванных привлечь внимание читателей. При этом немаловажную роль играет коммуникативное оформление высказывания, экспрессия, отбор актантов описываемой ситуации для заполнения синтаксических позиций.

Анализ языковых данных общим объёмом 85 примеров позволяет выделить следующие прагматические факторы выбора пассивных (а не возможных активных) глагольных конструкций в текстах информационных сообщений.

1. Пассивная залоговая конструкция употребляется для того, чтобы подчеркнуть коммуникативный фокус высказывания. Так, в английском языке говорящий имеет свободу выбора залога глагола и, соответственно, активной или пассивной конструкции предложения, причем референциальное значение предложения остается тем же. В приводимой паре предложений первое (оригинальное) содержит пассивную конструкцию, в то время как в преобразованном втором предложении глагол употребляется в активном залоге: *The media mentioned that she had been heavily criticised by the SPD's left for remaining in coalition with Ms Merkel's party. — The media mentioned*



*that the SPD's left had heavily criticised her for remaining in coalition with Ms Merkel's party.* В данном случае именно в предложении с пассивной конструкцией в коммуникативном фокусе оказывается источник критики (*the SPD's left*), в то время как в соответствующей активной конструкции данная информация попадает в позицию темы и соответственно, не привлекает внимание читателя в качестве новой информации.

2. Пассивная залоговая конструкция употребляется, когда субъект действия неизвестен или скрыт. Соответственно, выбор пассивной конструкции регулируется фактором отбора именно того аспекта ситуации, который необходимо представить в тексте новостного сообщения. Например, предложение *Cognitive behavioral therapy is still being studied* не дает нам полного представления о том, кем изучается когнитивно-поведенческая терапия, деятель лишь мыслится. Вместе с тем читатель обращает внимание на сам описываемый процесс исследования когнитивно-поведенческой терапии, а именно это и находится в центре информационного поля новостного сообщения. Аналогичным образом в предложении *The way palm oil is produced is hurting people, the air we breathe and wildlife* акцент делается не на производителе пальмового масла, а на технологии его изготовления. Таким образом, субъект устранен с центральной позиции в структуре предложения, в результате чего внимание читателя направляется на процессуальную сторону описываемой ситуации.

3. Пассивная залоговая конструкция нередко употребляется и в тех случаях, когда необходимо подчеркнуть актантную роль пациенса в позиции подлежащего предложения. Например, в приводимом ниже предложении с пассивной конструкцией сообщается о том, что дома были разрушены в результате пожаров: *More than 123 fires are still burning across New South Wales, with 50 said to be uncontained. According to NSW Rural Fire Service, more than 2,000 homes have been destroyed so far during this fire season.* Присваивание подлежащему *2,000 homes* актантной роли пациенса в данном случае позволяет экспрессивно выделить направленность действия на объект и привлечь внимание читателя к этому факту.

Анализ особенностей употребления пассивных конструкций в текстах англоязычных СМИ показывает, что выбор этих залоговых конструкций регулируется такими прагматическими факторами, как информационное структурирование высказывания, отбор процессуальной части ситуации для последующего обозначения, а также акцент на актантной роли пациенса.

## Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода: учеб. для студ. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. для студ. 5-е изд., стер. М.: Высшая школа, 2006. 423 с.

*О. В. Емельянова*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ГРУППОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЭФФЕКТА ПОДРАЖАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*O. V. Emelianova*  
*Saint-Petersburg State University*

### LINGUISTIC REPRESENTATION OF NEED FOR GROUP IDENTITY AND EFFECT OF IMITATION

**Abstract.** *The paper focuses on language representation of group identification and effect of imitation as a means of fitting in with others and being accepted in society.*

Потребность в принадлежности к определенной группе или групповой идентичности, реализуемая путем самоотождествления индивида с какими-либо идеями и ценностями, социальными группами и культурами, признается одной из базовых потребностей человека. Подтверждение ее безусловной значимости можно найти в иерархии, или пирамиде человеческих потребностей основоположника гуманистической психологии А. Маслоу. После удовлетворения базовых физиологических потребностей и потребности в безопасности человек стремится к установлению отношения привязанности с другими [7].

Нет ничего удивительного в том, что настоятельное желание удовлетворить потребность в принадлежности, быть принятым, «вписаться» актуализируется сочетаниями с базовыми предикатами желания to want, to wish, long for и существительными wish, desire и need (for): I so desperately wanted to fit in. There was a trajectory, and obviously, our society tells us that you go to high school, you graduate, and then you go to college, and from there, you get an internship, you get a job, and some people study abroad, and there are so many things you see that you desperately want to be a part of [6]. В примере отражается стремление автора высказывания следовать принятым в обществе нормам и правилам, некой заданной траектории. Её цель выражена предельно эксплицитно: I so desperately wanted to fit in <...>... you desperately want to be a part of.

Одним из важнейших компонентов установки на принадлежность к определенной группе, наряду с когнитивным и поведенческим, является неразрывно связанный с ними эмоциональный компонент. Эмоциональная сторона идентичности заключается в переживании своей принадлежности

к группе в форме различных чувств — любви или ненависти, гордости или стыда.

В следующем примере ни одна из перечисленных эмоций не номинирована эксплицитно, но момент «совпадения» — сходных взглядов, представлений, ценностных установок — явно доставляет удовольствие пришедшей на собеседование героине; ей приятно обнаружить в потенциальной начальнице родственную душу, что подтверждает выразительный ряд дополняющих традиционную идиому *fit like a glove* сравнений: *Paige checked her watch. It was almost five o'clock. Her interview lasted more than two hours. She and Molly had fit together like the proverbial hand and glove. Milk and cookies. Rod and reel. Pick a cliché. It fit. They fit* [5].

Среди основных механизмов групповой интеграции большая роль принадлежит подражанию — следованию общим образцам поведения, примерам, эталонам, принятым в группе. Человек сознательно или неосознанно выбирает путь копирования внешнего вида (одежды, прически), поведения и действий других людей, отождествляя себя с некоторой конкретной, а главное, значимой для него личностью или группой: ‘...He was trying to fit in, that’s what everyone was wearing,’ she told me [4]; ‘I tried to fit in,’ says Burnett. ‘I ordered white cotton, double-front britches...’ [4]. Судя по примерам, попытки «вписаться» делаются осознанно, иногда прослеживается явное следование стереотипу: ‘...ever since I came to America and came to know myself, I donned the local camouflage and learned to fit in: I kicked my car door closed with a cowboy boot every day and strolled into work with a breakfast taco in each hand [4]. Но есть и примеры неосознанного подражания — и здесь тоже имеет место идентификация человеком себя с обобщенным стереотипом поведенческих характеристик: *Walking back to the hotel, I realized that I had behaved in stereotypical male fashion, drinking beer in a bar, watching television and talking about sport. It is generally known that women have a negative attitude to such behavior. I asked Rosie if I had offended her. ‘Not at all. I had fun watching you being a guy — fitting in* [8]. Типичное мужское поведение (а точнее стереотипное представление о том, как ведет себя настоящий мужчина) вполне положительно расценивается подругой героя как способ «вписаться», быть своим в мужском обществе. Такое отношение оказывается для него несколько неожиданным, поскольку он явно руководствуется столь же стереотипным представлением о типичной женской реакции на подобное «мужское» поведение.

Г. Зиммель видел в подражании средство приобщения индивида к системе групповых ценностей, которое позволяет избежать ответственности и необходимости выбора за счет предпочтения той или иной модели поведения, считая его одним из существенных средств взаимопонимания [1]. При этом человек может не разделять принятые в группе нормы поведения. Например, не испытывая к одноклассникам ничего кроме презрения и сохраняя

абсолютную эмоциональную глухоту и полное отсутствие эмпатии, можно для достижения своих целей научиться притворяться, делая вид, что ты такой как все: While the other kids at school could often be found laughing uproariously at some dumb joke, or crying because a beloved pet had died, he'd felt nothing except maybe contempt for their weakness. He took to mimicking the looks he saw on their faces and echoing the joy or sadness he heard in their voices, so as not to appear different or strange. He gave them what he understood instinctively was what they needed [5]. Здесь уже можно говорить о конформизме как изменении поведения или мнения человека в результате реального или воображаемого давления группы. Конформизм определяется как отказ индивида от дорогих и значимых для него взглядов ради того, чтобы оптимизировать процесс адаптации к группе. Конформное поведение показывает меру подчинения индивида групповому давлению, принятия им определенного стандарта, стереотипа поведения, норм, ценностных ориентаций группы [3]. Приведенный пример демонстрирует так называемый внешний конформизм, при котором мнения и нормы группы принимаются человеком лишь внешне. Внутренне, на уровне своего самосознания, он продолжает не соглашаться с группой, не высказывая этого вслух. В принципе, это истинный конформизм. Это тип поведения приспособливающегося к группе человека.

Судя по всему, группа the other kids at school может быть отнесена к референтным по отношению к персонажу. Она представляет собой определенный ориентир, источник норм поведения, социальных установок и ценностной ориентации, пусть даже на самом деле он их не разделяет, а лишь притворяется, чтобы не быть «белой вороной». Однако является ли данная группа его ингруппой, т. е. группой, к которой индивид чувствует непосредственную принадлежность и идентифицирует ее как «моя», «наша»? По всей видимости, это не так. Референтная группа может не совпадать с коллективом, в котором присутствует индивид. Он не ощущает себя «своим» в так называемой группе членства, не идентифицирует себя с ней и, как было сказано выше, испытывает дискомфорт, неудовлетворенность, остро ощущая, что он попал «не туда». Все это может нанести человеку серьезную психологическую и эмоциональную травму, поскольку, как считают психологи, исключение из ингруппы бывает болезненным и жестоким процессом. Напротив, возможность принадлежать к своей референтной группе, идентифицировать себя с ней, ощущая себя своим среди своих, принимая и разделяя ее ценностные установки, самым благоприятным образом сказывается на психологической атмосфере внутри группы и способствует самореализации ее членов.

Английский поэт и проповедник Джон Донн писал, что «no man is an island entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main». Для удовлетворения одной из базовых потребностей в групповой принадлежности человек прибегает к разным способам, в том числе к подражанию какому-то конкретному человеку или нормам поведения, выработанным

группой. В последнем случае подражание тесно связано с конформностью и проблемой групповых отношений в целом [2]. Все эти аспекты социальных отношений находят яркое выражение в английском языке.

### Литература

1. Зиммель Г. Избранное. М.: Юрист, 1996.
2. Коваленко А. Б., Корнев Н. Н. Социальная психология. Киев, 2006. URL: <https://psyfactor.org/lib/kornev-04.htm>
3. Почебут Л. Г., Мейжис И. А. Социальная психология. URL: <https://iknigi.net/avtor-lyudmila-pochebut/32312>
4. COCA — Corpus of Contemporary American Language URL: <https://www.english-corpora.org/coca/>
5. Fielding — Joy Fielding. All the Wrong Places. London, 2019.
6. Guerro — URL: [https://www.brainyquote.com/quotes/diane\\_guerrero\\_998413](https://www.brainyquote.com/quotes/diane_guerrero_998413))
7. Maslow A. H. A theory of human motivation// Psychological Review. 1943. № 50 (4): 370–96.
8. Simseon — Graeme Simseon. The Rosie Project. London, 2013.

*Е. Е. Киреевкова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ ОБЛАСТИ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

*Е. Е. Kireenkova*  
 *Herzen State Pedagogical University of Russia*

## ON THE ISSUE OF COCHLEAR IMPLANTATION TERM SYSTEM FORMATION

**Abstract.** *The analysis of English texts on cochlear implantation shows that this terminology due to its active development is gradually developing into a term system. In any terminological system there are various groups of terminological vocabulary. It helps to unify and structure the selected terminological units. The texts research on cochlear implantation developed in the USA and Great Britain, the analysis of the main part of its terminology, as well as the firm consolidation and active use of terminological units determine 'favorable' ways for the development of a new terminology system.*

Формирование терминологии связано с развитием научного знания, расширением и углублением понимания окружающего мира. Как показывает

проведенный анализ англоязычной литературы США и Великобритании, на сегодняшний день наблюдаются востребованность в систематизации терминологии текстов по медицине и специальной педагогике.

У каждой из рассматриваемых предметных областей сложилась собственная терминосистема. В результате взаимодействия терминосистем медицины и специальной педагогике возникла определенная междисциплинарная область, в рамках которой складывается терминология кохлеарной имплантации — нового направления слухопротезирования, которое отражает проблемы реабилитации детей с большими потерями слуха.

Анализ англоязычных текстов по кохлеарной имплантации показывает, что, благодаря своему активному развитию, данная терминология постепенно развивается в терминосистему. Как отмечает К. Я. Авербух, в терминосистеме присутствует элемент стихийности формирования новых терминологических единиц. «Наличие элемента стихийности, в свою очередь, связано с рядом лингвистических и экстралингвистических факторов, сопровождающих процесс формирования терминов современной медицинской и педагогической науки» [1: 134]. В поддержку разграничения терминологии и терминосистемы В. М. Лейчик отмечает, что совокупности терминов могут формироваться стихийно или сознательно. Стихийно сложившуюся совокупность терминов предлагается называть терминологией, а сознательно сформированную — терминосистемой [3: 67].

Будучи динамической частью словарного состава общелитературного языка, медико-педагогическая терминосистема соответствует современному уровню развития общества. Границы терминосистем являются условными, так как часто происходит миграция терминологических единиц из одной терминосистемы в другую, таких как *hearing disorder*, *speech processor*, *speech disorder*, *interpreting*, *auditory-verbal approach*. Основной отличительной чертой терминологии предметной области и терминосистемы является то, что терминосистема включает в себя все имеющиеся в данной предметной сфере термины.

В любой терминосистеме присутствуют различные группы терминологической лексики. Л. А. Капанадзе [2: 80] выделяет следующие: собственные термины, появившиеся в рамках данной терминологии (*auditory training*, *expressive language*, *language disorders*); базовые термины — заимствованные из терминологии, которая образует фундамент данной области знания (*hair cells*, *cochlear implant*, *outer ear*, *middle ear*); привлечённые термины — заимствованные из смежных областей знания, но являющиеся неотъемлемой частью терминосистемы (*education*, *testing*, *training*, *learning*, *device programming*, *coding strategies*, *map*, *system*); общенаучные термины — имеющие одинаковую семантику во всех областях знания, но конкретизирующие эту семантику в составе данной терминосистемы (*American Sign Language*, *inclusion*, *child development*).

В состав групп входят терминологические единицы, отражающие категорию «объекта» и «процесса», встречающиеся во всех трех блоках: медицина: строение ушной раковины (*outer ear, eustachian tube, labyrinth, hair cells, round window*); нарушение и потеря слуха (*conductive hearing loss, mixed hearing loss, progressive hearing loss, hearing disorder, speech processor*); специальная педагогика: специально-педагогическое обучение (*parent-infant program, speechreading (lipreading), total communication, child development*); специалисты для помощи в реабилитации детей (*educational consultant, speech-language pathologist, teacher of hearing impaired children*); междисциплинарная область: междисциплинарный подход в обучении (*inclusion, device programming, air conduction (AC), FM system*); тесты для реабилитационного обучения (*auditory brainstem response (ABR) test, tympanometry (impedance testing), speech recognition or perception testing*).

При характеристике единиц категории «объекта», лексические единицы «процесса» тоже входят в три основных блока. Лексические единицы категории «процесса» подразделяются на подгруппы: «процессы, осуществляемые пациентом» и «процессы, осуществляемые педагогом или родителями». В группе «процессов, осуществляемые пациентом», присутствуют следующие лексические единицы: процессы развития (*development, understanding, imitation, evaluation*); процессы восприятия речи (*speech perception, speech recognition, reaction, observation*); процессы обучения (*learning, building simple words, phrase interpretation*).

Подгруппа «процессы, осуществляемые педагогом или родителями» подразделяются на: процессы развития восприятия окружающего мира (*support, examine, train, encourage, develop, communicate, play, stimulate, attract*); процессы развития невербальных функций (*motion activity, attention, memory, imagination, thinking, will and emotions*).

Распределение терминологических единиц на тематические группы помогает объединить и структурировать выбранные терминологические единицы. Работа над текстами по кохлеарной имплантации, разработанными в США и Великобритании, анализ основной части ее терминологии, а также прочное закрепление и активное использование терминологических единиц определяют благоприятные пути развития новой терминосистемы.

## Литература

1. Авербух К. Я. Терминография: традиционное и специфическое // Теория и практика научно-технической лексикографии: сб. статей. М.: МДНТП, 1988. С. 28–34.
2. Капанадзе Л. А. О понятиях «термин» и «терминология» // Развитие лексики современного русского языка. М., 1965. С. 75–85.
3. Лейчик В. М. Особенности функционирования терминов в тексте // Филологические науки. М., 1990. № 3. С. 56–89.

*М. А. Кириченко*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

## ОСОБЕННОСТЬ ОДНОРОДНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ИРОНИИ

*М. А. Kirichenko*  
*Saint-Petersburg State University*

### PARTICULARITY OF HOMOGENEOUS SPEECH ACTS OF IRONY

**Abstract.** *The article deals with speech acts of irony, in particular with assertives. It focuses on ironical utterances and their structure. As implicit speech acts, they are characterized by a difference between the form and the illocution.*

Когда речь идет об ироническом высказывании (*далее — ИВ*) в целом, мы имеем дело с косвенным речевым актом, под которым мы, вслед за Дж. Серлем и А. Г. Поспеловой, понимаем высказывание, которое «характеризуется расхождением формы и коммуникативной направленности» [1: 141]. Косвенность является одной из основных характеристик иронии в речи: эксплицитная сторона ИВ сильно расходится с его имплицитным смыслом.

В свою очередь косвенные речевые акты (*далее — РА*) делятся на *однородные* и *неоднородные*. Под первыми мы понимаем такие РА, «которые объединяют форму и прагматическое содержание двух подклассов одного и того же речевого акта» [1: 150].

А. Г. Поспелова дополнила классификацию, разработанную Дж. Серлем [3], уточнив ее. К примеру, класс ассертивов включает в себя сообщение, констатацию, жалобу, одобрение, похвалу, обвинение и др. [2].

Если рассматривать однородные РА иронии, в которых буквальный смысл и иллокуция относятся к одному классу, то можно предположить, что языковой материал не выйдет за рамки класса ассертивов. Эта гипотеза представляется очевидной, учитывая тот факт, что ИВ всегда представляет собой негативную оценку [4: 9]. Таким образом, при их экспликации *знак* будет меняться *с плюса на минус*.

Рассмотрим языковой материал:

Charlotte: Ah vous voilà, Vinclair. Vous avez mis le temps.

Vinclair: Excusez-moi, Charlotte. J'ai dû faire tout le tour de la ville.

Antoine: Mais qu'ont-ils tous à parler de Poitiers comme si c'était Los Angeles?



Augusta, piquée: Qu'a donc Los Angeles de plus que Poitiers?

Antoine: *Cent kilomètres de long* [5: 23].

Суть понятия без дополнительного комментария: очевидно, что у Лос Анжелеса и Пуатье много различий. Здесь мы видим ассертив по форме и по содержанию с присутствующим эмоциональным компонентом (раздражение). Очевидно, что, несмотря на один класс, мы имеем дело с косвенным высказыванием.

Следующий пример нуждается в пояснении: без знания ситуации невозможно понять его иллюкцию:

Léopold: C'est très gentil.

Charlotte: C'est tout ce que vous trouvez à dire?

Léopold: Mon Dieu, oui! Nous nous connaissons si mal... Il est gentil de s'être souvenu de moi, comme ça, au dernier moment.

Antoine, ironique: *Ça, c'est vrai* [5: 29].

Шарлотта и Антуан рассчитывали на наследство, которое досталось в итоге юному племяннику Леопольду, который абсолютно равнодушен к этому богатству, о чем свидетельствует его реплика. Антуан с трудом сдерживает свою досаду и зависть. С другой стороны, безусловно, к досаде здесь примешивается удивление, потому что для Шарлотты и Антуана деньги — это все. Этот диалог интересен тем, что, не зная истинных настроений коммуникантов, заподозрить иронию нельзя: действительно, когда богатый дядюшка, умирая, оставляет все бедному и нездоровому племяннику, то это трогательно, с чем и соглашается Антуан. Однако истинное содержание короткого ИВ иное: «Я не считаю, что это мило: я лишился денег». Эксплицитно *ассертив* — *одобрение* подтверждает верность слов Леопольда. Но имплицитно — это *неодобрение*: усопший не имел права так поступить с ним и его подругой. Эти ассертивы находятся в антифразисных отношениях, но это не очевидно: только ситуативные пресуппозиции дают нам возможность верно понять диалог. Важную роль в данном примере играет интонация.

Valentine: Je disais justement à Serge que la vue était ravissante.

Marie: La vue... Ce qu'il y a de ravissant, ma chère Valentine, c'est toujours ce qu'il y a dedans. Chez soi. Ce qu'on ne partage pas avec des inconnus.

*Il est vrai que tu as toujours eu le sens du partage.*

Serge: *Votre bon goût, votre tact se développent chaque jour, chère maman* [6: 23].

Реплика Мари содержит ИВ, иллюкцией которого является осуждение терпимости Валентины к ее мужу.

Данную реплику верно расшифровывает еще один участник коммуникации, Серж: он упрекает свою мать в бестактности, используя в качестве формальной «оболочки» констатацию одобрения.

Языковой материал убедительно показывает, что ИВ представлены в форме простых и слитных РА. Простые представляют собой ассертив

одного вида, к примеру, ассертив-сообщение со знаком «+», где иллокуция — тоже сообщение, но с противоположным знаком. Таких примеров большинство. Встречаются также слитные РА: здесь взаимодействуют различные виды РА в рамках одного класса. К примеру, иллокутивной силой констатации может быть упрек.

РА иронии по содержанию всегда является ассертивом. В самом общем смысле — это утверждение говорящего: он сообщает свое мнение об объекте иронии. Анализ языкового материала подтвердил предположение, что если эксплицитная и имплицитная составляющие относятся к одному классу РА, то это будет ассертив, поскольку ирония — это всегда негативная оценка. Можно сказать, что отношение формы к содержанию представляет собой *иллокутивную антифразу*.

В заключение стоит отметить, что ИВ «в оболочке» ассертивов являются классическим примером создания иронического эффекта, близким к определению этого понятия в античной культуре: антифраза подразумевает полярность формы и содержания и, в то же время, позволяет легко декодировать иронию. Именно эту цель преследовал Сократ в диалогах Платона, помогая собеседникам понять свои заблуждения. Современное понимание иронии также предполагает ее непременно декодирование: в противном случае, теряется сама суть явления иронии — донести негативную оценку до собеседника.

Другие способы создания иронического смысла, более сложные для понимания, будут отдаляться от классического понимания данного явления. Успешность коммуникации в этих случаях в большей степени будет зависеть от общего тезауруса собеседников и от совпадения их presupпозиций.

## Литература

1. *Поспелова А. Г.* Косвенные высказывания // Спорные вопросы английской грамматики. Л., 1988.
2. *Поспелова А. Г.* Функциональный аспект изучения речевых актов: иллокутивно-интерактивная характеристика // Трехаспектность грамматики (на материале английского языка). СПб., 1992. С. 68–85.
3. *Серль Дж. Р.* Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М., 1986. С. 151–169.
4. *Слепцова М. А.* Ирония как косвенный речевой акт негативной оценки: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008.
5. *Sagan F.* Les violons parfois. Julliard, 1962.
6. *Sagan F.* La robe mauve de Valentine. Julliard, 1963.

## СКАЗАТЬ «НЕТ» ПО-АНГЛИЙСКИ

S. N. Kishko, V. A. Streltsova  
Donetsk National University

### TO SAY 'NO' IN ENGLISH

**Abstract.** *The article is devoted to the research of the structural, pragmatic and linguocultural peculiarities of the speech act of declinative. The focus is made on complex, indirect as well as moderated declinatives as the most typical ones in the English dialogical discourse.*

Данная работа посвящена исследованию структурно-прагматических и лингвокультурологических особенностей речевого акта отказа в англоязычном диалогическом дискурсе.

Актуальность изучения речевого акта отказа обусловлена необходимостью изучения речевых явлений конфликтной природы, поскольку невозможно описать гармоничное общение в целом без выявления характеристик отдельных явлений, вносящих дисгармонию в речевые действия коммуникантов.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы.

В свете современной когнитивно-коммуникативной парадигмы речевой акт отказа (далее — РАО) рассматривается как реактивный акт, в котором выражается нежелание говорящего совершать действие в силу собственных мотивов, а также его отрицательное отношение к действию или высказыванию собеседника. РАО является перлокутивно-опасным речевым действием (т. н. *face-threatening act* [3]), поскольку он относится к речевым актам, которые потенциально содержат угрозу для адресата, не совсем соответствуя его (адресата) ожиданиям.

В данной работе РАО рассматривается в интеракционном акте взаимодействия адресанта и адресата как реплика-реакция адресата на стимульные реплики предложения действия / услуги; совета; приглашения; просьбы / приказа; констатации факта. Следовательно, высказывания-отказы носят реактивный характер, т. е. являются репликами-реакциями на инициальные высказывания суггестивного (см. пример (1)), императивного (см. (2)), комиссивного (см. (3)), репрезентативного (см. (4)) типов.

(1) — *I have a proposition to make you. How would you like to come in with us? I don't mean I'm offering you a job. I'm offering you a third share in the business.*

*What do you say? — Look, Tom. Don't think I'm not grateful for the offer. I am, but it can't be done* (Chase).

(2) — *Sit down, please. Cup of coffee or something? — No, thanks. I'll have some when we get to the studio* (Deane).

(3) — *I'd like to invite you to a business party this evening. What do you think of it? — Sorry, I can't accept your invitation. I'll be busy* (Mitchell).

(4) — *I want to marry you. — We don't need marriage. All we need is what we have right now for as long as it lasts* (Steel).

Структурной особенностью РАО является их состав. По структуре они могут быть простыми и сложными. Простой отказ представляет собой высказывание, содержащее одну пропозицию: (5) — *Let me give you a nice strong cup of tea. — I already had tea* (Maugham).

Отказ, пропозициональное содержание которого содержит несколько пропозиций, является сложным. Сложный РАО состоит из главного акта, содержащего компонент отказа, и поддерживающих ходов, в которых выражается извинение, благодарность, положительная оценка предложенной адресантом услуги, встречное предложение; объясняется причина отказа и т. д. (см. примеры (1–4)).

Прагматическими особенностями рассматриваемого РА является способ его вербализации — прямой и косвенный. Прямой РА отказа содержит эксплицитные языковые индикаторы соответствующей интенции и его семантическое содержание совпадает с прагматическим. (6) — *Would you like another glass of wine? — No, thank you* (Cornwell).

Косвенный РА отказа имеет имплицитно выраженную интенцию отказа. (7) — *Will you be interested in having dinner with me? — The thing is I sort of have a boy friend* (Bartel).

По результатам данного исследования, в англоязычном диалогическом дискурсе преобладают косвенные речевые акты (см. 5, 7), что обусловлено социокультурными нормами и правилами, регулирующими речевое поведение англоязычной личности (принципы кооперации в речевом общении, максимы вежливости) [2], [4], [5].

Лингвокультурологической особенностью РАО является смягчение их иллокуции. По степени интенсивности иллокутивной силы отказа РА могут быть модерированными и категоричными [1]. РА отказа, иллокутивная сила которых смягчена модераторами (т. е. различными средствами смягчения иллокутивной силы отказа), мы называем модерированными (см. примеры (1)–(4), (6)). РА отказа, которые не содержат средств смягчения иллокутивной силы отказа, определяются как категоричные: (8) — *May I look now? — No* (Chase).

подавляющее большинство РА отказов исследуемой выборки — 770 примеров из 1000 РАО — содержат различные средства смягчения иллокутивной силы отказа. Такой количественный показатель отражает

один из важных культурно-симптоматических аспектов мыслительно-речевой деятельности представителей англоязычной культуры, а именно, не оскорбить собеседника отказом, не потерять как «свое лицо», так и дать возможность собеседнику сохранить «свое лицо» [6]. Анализ материала дает возможность выделить четыре степени модерации РАО: нулевая, первая, вторая и третья степени. Нулевой степенью модерации характеризуются отказы, которые вообще не содержат средств смягчения интенции отказа, т. е. категоричный отказ (см. (8)). Первую степень модерации имеют РАО, которые содержат один модератор (см. (6)), вторую степень — два модератора (см. (2), (3)) и третью степень — три и более модераторов (см. (1)).

*Таким образом, «Нет» по-английски национально-культурно специфично.* Во-первых, поскольку представителям английской лингвокультуры не свойственно однозначно говорить «Нет», особенности РА отказа проявляются в его структуре, а именно, в наличии различных поддерживающих ходов. Во-вторых, отказ, является потенциально-конфликтной ситуацией, и говорящий предпочитает не сообщать о таком своем коммуникативном намерении прямо и поэтому прибегает к различным средствам, которые направлены на уменьшение возможных побочных эффектов. В английской лингвокультуре РАО выражает косвенным способом более чем в два раза чаще, чем прямым. И, в-третьих, в диалогическом дискурсе имеют место модерированные РА отказа первой, второй и третьей степени модерации. Все вышеперечисленное, в свою очередь, способствует смягчению последствий некооперативной коммуникации.

## Литература

1. *Кишко С. Н.* К вопросу английского коммуникативного поведения (на материале коммуникативно-прагматической категории модерации) «Мир. Человек. Язык»: сб. науч. тр. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. С. 252–258.
2. *Brown P., Levinson S.* Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Univ. Press, 1987. 345 p.
3. *Fraser B.* Conversational mitigation // *Journal of Pragmatics*. 1980. № 4. P. 341–350.
4. *Grice H. P.* Logic and Conversation // *Syntax and Semantics*. Vol. 3. New York, 1975. P. 41–58.
5. *Leech G. N.* Principles of Pragmatics. Ch 6: A survey of the interpersonal rhetoric. London; New York, 1983.
6. *Steele C.* The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of self // Berkovitz L. (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. V. 2. New York: Academic Press, 1988. P. 261–302.

## К ВОПРОСУ О СИНТАКСИЧЕСКОМ СТАТУСЕ АБСОЛЮТНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

О. А. Кобрина  
Herzen State Pedagogical University of Russia

## ON THE ISSUE OF THE SYNTACTICAL STATUS OF ABSOLUTE CONSTRUCTIONS

**Abstract.** *The following abstract touches upon the problem of the syntactical status of absolute constructions in modern English. These constructions belong to the special group of the language means with the help of which the speakers can enrich their spoken command of the language and the text can receive peculiar characteristics and additional meanings.*

Конструкцию, субъект которой выражается (эксплицитно или имплицитно) существительным или местоимением, а предикат — неличной формой глагола, именной частью речи или предложной группой, обычно называют абсолютной конструкцией (далее — АК). В тоже время, конструкция — это «синтаксическое целое, составленное из объединенных в речи языковых единиц, сочетающихся вследствие наличия у них определенных грамматических свойств» [4: 118]. Под конструкцией понимается «формализованный пример синтаксической структуры с незаполненными лексическими позициями (на уровне словосочетания или предложения), включающий необходимый и достаточный для полноты выражения мысли минимум элементов (например, глагол с указанием асинтаксических связей)» [5: 112]. Таким образом, не каждая синтаксическая единица, считающаяся абсолютной, будет являться и абсолютной конструкцией. Только те абсолютные синтаксические единицы, у которых есть (выражена эксплицитно) или может быть восстановлена (выражена имплицитно) собственная синтаксическая структура, подходят под это определение.

АК не имеет фиксированной позиции в предложении, следовательно, может находиться в начале предложения, в середине и в конце. Такое свойство АК делает ее уникальной в плане использования в коммуникации и косвенно поддерживает заключение В. А. Алексеевой, что АК не входит в основную структуру предложения. Если опустить АК, в какой бы позиции она не находилась, теряются лишь некоторые смысловые

оттенки, в то время как грамматическая целостность предложения не нарушается [2: 117].

Принято считать, что в английский язык АК пришли из латыни (*Ablativus Absolutus*). Впервые их использование причастием было зафиксировано в староанглийском языке в англосаксонский период: в то время они часто встречались в английских текстах, переведенных с латинского, и почти не употреблялись в текстах, изначально написанных на английском языке [6: 1].

Ч. Оньонз полагает, что в среднеанглийский период АК продолжали употребляться под влиянием французского, немецкого и итальянского языков, а в ранненовоанглийский период она стала широко применяться и приверженцами классицизма. Ч. Оньонз и некоторые другие исследователи считают АК явлением, навязанным извне, и потому принадлежащим к высокому стилю, не встречающимся в повседневном английском языке [9: 68–69].

Однако В. А. Алексеева не согласна с таким выводом и доказала в своем исследовании [2], что АК не только продолжали использоваться, но со временем их применение стало расширяться, частотность применения — расти, а функции и значения — усложняться и обогащаться. Поэтому она уверена, что АК стали неотъемлемой частью английского синтаксиса в целом, и неотъемлемыми атрибутами художественных произведений в частности [3: 103].

Г. Суит считает, что «причина того, что этой конструкции часто отдается предпочтение перед придаточным предложением, заключается отчасти в ее неопределенности, так как отступления от законов логики в языке является фактором положительным» (цит. по [7: 115]).

К. С. Кемова также проводила исследование использования и рекуррентности АК: она сравнила функционирование конструкций в классической литературе XIX в. и современной литературе XX–XXI вв., проанализировав около 1500 примеров. В результате выяснилось, что частотность АК в современном языке в четыре раза выше, чем в классической литературе. По ее мнению, проведенное исследование опровергает общепринятое положение, что своего наибольшего расцвета абсолютные конструкции достигли в конце XIX — первой половине XX в. [5: 158].

Одной из особенностей развития АК является переход от косвенного падежа субъекта АК к номинативному, а в случае с личными местоимениями, и обратно. В Англосаксонский период субъект АК выражался дательным падежом. Логично было бы ожидать, что и в средне- и в новоанглийском языке субъект будет выражаться косвенным падежом. Однако в середине XIV в. дательный падеж начал сменяться номинативным, и эта форма быстро закрепились в языке [6: 1–2].

В современном английском языке субъект АК выражается существительным в общем падеже или местоимением в номинативном / объектном падеже. Заметим, что к концу XV в. субъект АК полностью перестал выражаться косвенным падежом, а затем, в XIX в. выражение косвенным падежом вернулось в неформальную речь. Помимо АК в это же время местоимения в объектном падеже стали широко использоваться в выражениях типа *It's me* и считается, что эти явления — следствие одних и тех же причин и тенденций. [6: 23].

К. С. Кемова отмечает еще одну особенность, присущую современным АК: опущение определенного артикля перед именным элементом конструкции [5: 158], например, *Heart thumping, I start closing the images down, but I'm all flustered and keep misclicking* [8: 87].

Подводя краткий итог, можно заключить, что АК занимает промежуточное положение между словосочетанием и предложением, обладая некоторыми свойствами и того и другого. Несмотря на то, что АК как грамматический феномен был заимствован из латинского языка, с течением времени эти структуры стали неотъемлемой частью английского синтаксиса, где их применение неуклонно расширялось, а функции и значения усложнялись и обогащались, органически вплетаясь в систему языка в целом.

## Литература

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. *Алексеева В. А.* Функционирование беспредложных абсолютных конструкций в английском дискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. М.: МЛУ, 2011. № 633. С. 113–121.
3. *Алексеева В. А.* Функционирование предложных абсолютных конструкций в англоязычном дискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. М.: МЛУ, 2012. № 660. С. 101–109.
4. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Либроком, 2018. 576 с.
5. *Кемова К. С.* Динамика функционирования предикативных конструкций с неличными формами // Вестник Московского государственного лингвистического университета. М.: МЛУ, 2016. № 760. С. 154–160.
6. *He Q., Yang B.* Absolute Clauses in English from the Systemic Functional Perspective: A Corpus-Based Study. New York: Springer, 2015. 178 p.
7. *Jespersen O.* Analytical syntax. London: Allen & Unwin, 1937. 181 p.
8. *Kinsella S.* Surprise me. London: Transworld Publishers, 2018. 197 p.
9. *Onions C. T.* An advanced English syntax. London: Taylor & Francis. Routledge library editions. 2015. 178 p.



## К ВОПРОСУ О ДЕЗИНФОРМАЦИИ В МАССМЕДИЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Д. А. Макурова  
Herzen State Pedagogical University of Russia

### ON THE ISSUE OF DISINFORMATION IN MASS-MEDIA COMMUNICATION

**Abstract.** *The relevance of the study is determined by the growing tendency of the dissemination of disinformation by means of mass-media with the attempt to deliberately mislead or deceive the mass addressee and construct a false pseudo-reality in accordance with communicative goals and intentions of disinforming institutes.*

Человек, став неотъемлемым участником массмедийного пространства в контексте современной информационной эпохи, получил неограниченный доступ к колоссальному объему информации. Размах информации, многообразие способов ее передачи и получения, постоянная, непрекращающаяся циркуляция информационных потоков, становятся одной из ключевых причин пассивизации адресатов, их пассивного прочтения транслируемых идей и смыслов, принятия на веру того, о чем сообщается в современных массмедиа, и зачастую их неспособности и/или нежелания выявить случаи явного или скрытого дезинформирования. Сегодня принято говорить не просто об информационной эпохе как таковой, а об «эпохи постправды», в которой размываются границы между правдой и ложью, и дезинформация задействуется в качестве эффективного средства воздействия и манипулирования общественным мнением [3].

Изучение феномена дезинформации стало одним из приоритетных направлений лингвистических исследований последних лет. В частности, проблемами появления, распространения и функционирования дезинформации занимаются такие дисциплины, как политическая лингвистика, медиалингвистика, когнитивная лингвистика и пр.

В современных исследованиях дезинформация трактуется как способ «манипулятивного воздействия, осуществляемого путём искусного использования определённых ресурсов языка с целью скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата» [1: 25].

Одной из форм дезинформирования массового адресата выступают фейк-ньюс (фальшивые новости), под которыми понимается информационная

мистификация или намеренное распространение дезинформации в социальных медиа и традиционных СМИ с целью введения в заблуждение для того, чтобы получить финансовую или политическую выгоду [4]; ложная, неточная информация, созданная с целью получения выгоды или намеренного причинения вреда [5: 7]. Основой для распространения фейк-ньюс является: увеличение числа источников информации, появление новых неформальных трансляторов новостей и повсеместное снижение общественного доверия (кредита доверия) к массмедиа [2: 196]. Фейк-ньюс задействуются как механизм моделирования выгодной дезинформатору картины мира.

### Литература

1. *Копнина Г. А.* Речевое манипулирование: учеб. пособие. М.: Флинта. 2008. 176 с.
2. *Шестак Л. А.* Политическая лингвистика: фрейм события и фейк-ньюс // *CCS&ES*. 2018. № 3. С. 194–199.
3. *Gu L., Kropotov V., & Yarochkin F.* The fake news machine: How propagandists abuse the internet and manipulate the public // *Trendslab*. 2017.
4. *Hunt E.* What is fake news? How to spot it and what you can do to stop it. URL: <https://www.theguardian.com/media/2016/dec/18/what-is-fake-news-pizzagate>
5. *Kalsnes B.* Fake News // *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. 2018.

*Н. Б. Мальцева, Н. С. Соколова*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

### ‘X IS INTERESTED’: КОСВЕННЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ, ВЫРАЖАЮЩИЕ ИНТЕРЕС

*N. B. Maltseva, N. S. Sokolova*  
*Saint-Petersburg State University*

### ‘X IS INTERESTED’: INDIRECT SPEECH ACTS EXPRESSING INTEREST

**Abstract.** *The article analyzes the possible types of indirect speech acts which start with the introduction ‘X is interested’. Special attention is paid to their illocutionary nature, linguistic mechanisms of the expression of interest and semantic cases of the sentences.*

Когнитивная эмоция интереса, способы ее вербального и невербального выражения и восприятия, а также косвенность выражения смыслов,

которая свойственна английскому языковому менталитету, являются актуальным объектом исследований в психологии, лингвистике и других смежных науках. Целями данного исследования являются описание иллюкутивной природы, семантических падежей и языковых механизмов выражения интереса в косвенных речевых актах (далее — КРА) с зачином *X is interested*. Материалом исследования служит диалогическая речь современных английских романов.

Как известно, прямые вопросы являются наиболее типичным и частым способом выражения интереса героями романов. Они открыто и непосредственно реализуют иллюкутивную цель высказываний и демонстрируют психологическое состояние героя — его интерес. Однако в случае косвенности выражения речевые акты вербализируют интерес посредством номинации этого состояния. Рассмотрим, как меняется иллюкутивная природа КРА при смене субъекта, которому предидируется признак *to be interested*. Например,

№ 1 “I’m just interested,” (a) said Strike, “in how it works, when you’re with a client” (b) [1: 125].

В данном фрагменте детектив Страйк обращается к водителю убитой девушки с фразой, которая по своему буквальному иллюкутивному значению является утверждением. Но, безусловно, Страйк имеет в виду нечто большее; психологическое состояние интереса, желание узнать у водителя необходимую для расследования информацию предполагает желание побудить адресата дать ему эту информацию. Имплицированная цель высказывания — задать водителю вопрос. Таким образом, зачин *I am interested* эксплицитно номинирует состояние интереса говорящего и имплицирует вопрос, содержание которого всегда совпадает с пропозициональным содержанием вводимого этим зачином предложения (b). Подобные КРА настолько типичны, что их можно рассматривать как речевые идиомы.

Таким же идиоматичным является выражение интереса посредством эксплицитного предидирования состояния интереса адресату высказывания. Например,

№ 2 “Anstis said you were interested (a) in talking about Lula Landry?” [1: 45].

Страйк спрашивает, правду ли сказал их общий знакомый, упоминув, что его собеседнику было бы интересно поговорить о смерти Лулу. Посредством эксплицитной номинации интереса своего собеседника (a) Страйк имплицирует и свой интерес, приглашая собеседника к разговору, что превращает вопрос в КРА директива-побуждения. Следовательно, в случае смены эксплицитного субъекта психологического состояния интереса меняется и тип косвенного директива. Теперь это не просто вопрос, а побуждение к обмену информацией, в котором заинтересованы и адресат, и его собеседник.

Вероятно, менее идиоматичными, хотя весьма прозрачными для английских коммуникантов, являются КРА просьб с вербальной номинацией интереса третьих лиц. Например,

№ 3 “Bristow’s interested (a) in the possibilities of the quarter of an hour when Wilson was in the bog (b)” [1: 160].

В данном случае в разговоре с полицейским Страйк говорит об интересе, который проявляет его клиент Бристоу к тому, что могло произойти за те пятнадцать минут, когда охранник отлучился в туалет с места преступления. Хотя буквальной иллокутивной целью здесь является констатация интереса Бристоу (a), Страйк говорит об интересе Бристоу только потому, что надеется намекнуть и подтолкнуть собеседника к обсуждению этой проблемы. Это превращает его слова в КРА директива-просьбы.

Ключом к объяснению иллокутивных различий в рассматриваемых косвенных директивах может служить падежная грамматика Ч. Филмора [2]. Описание мира в терминах семантических ролей позволяет увидеть глубинную когнитивно-информационную структура предложения. В данном случае отношение семантических ролей имен к предципируемому им признаку to be interested отражает базисные мыслительные универсалии, которые характеризуют объективные отношения между участниками реальных ситуаций. Отметим, что во всех трех ситуациях на глубинном семантическом уровне экспериенцером, т. е. реальным субъектом, который испытывает интерес и провоцирует собеседников удовлетворить этот интерес, является говорящий — детектив Страйк. В случае косвенного вопроса (№ 1) он не скрывает свой интерес, а лингвопрагматические факторы, характеризующие эту ситуацию, делают произносимое им предложение КРА вопроса. Во втором случае (№ 2) Страйк представляет ситуацию таким образом, что экспериенцером озвучиваемой пропозиции является его собеседник. Именно ему предципируется состояния интереса, и его имя (you) занимает позицию подлежащего в поверхностной структуре предложения. Страйк же занимает позицию бенефицианта, субъекта, который извлекает пользу из создавшейся ситуации. Эти лингвопрагматические факторы делают это высказывание КРА побуждения. В третьем случае (№ 3) роль экспериенцера играет клиент Бристоу, который не принимает участия в разговоре. Его семантическая роль не находит эксплицитного выражения, а лингвопрагматические факторы делают произносимое высказывание КРА просьбы. Таким образом, можно сделать предположение, что на тип КРА влияют два фактора: во-первых, лингвосемантическая природа эксплицитно выраженного экспериенцера; во-вторых, участие/неучастие эксплицитно выраженного экспериенцера в речевой ситуации.

Данное исследование демонстрирует один из языковых механизмов передачи коммуникативных оттенков КРА, выражающих интерес. Его результаты подтверждают, что за внешним разнообразием словесного выра-

жения чувств и мыслей лежит универсальный набор семантических ролей. Прагматическое осмысление одной и той же ситуации обуславливает возможность ее прагматически отмеченного представления разными способами. Прагматика каждой коммуникативной ситуации определяет состав участников вербально репрезентируемой ситуации, их роли на глубинном семантическом уровне и их словесное выражение. Комплекс этих факторов определяет в том числе виды и оттенки косвенного выражения интереса.

### Литература

1. *Calbraith R.* The cuckoo's calling (2014), Great Britain. Clays Ltd, St Ives plc. P. 375.
2. *Fillmore C. J.* The Case for Case//Universals in Linguistic Theory. London etc., 1968. P. 1–88.

*Е. Н. Михайлова*

*Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет*

*Е. В. Яковлева*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

### ФАКТОР АДРЕСАТА В ИСПАНСКО-ФРАНЦУЗСКИХ РАЗГОВОРНИКАХ СЕЗАРА УДЭНА (1560?–1625)

*Е. N. Mikhaylova*

*Belgorod National Research University*

*Е. V. Yakovleva*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ADDRESSEE'S FACTOR IN SPANISH-FRENCH PHRASEBOOKS OF CÉSAR OUDIN (1560?–1625)

**Abstract.** *The article considers the role of the addressee factor in the Spanish-French phrasebooks of César Oudin. It is shown, that the influence of social, gender, professional, and national aspects significantly influenced the themes, language, and style of dialogues included in phrasebooks.*

В начале XXI в. заметно возрос интерес к изучению ренессансных сочинений лингвистического и дидактического характера, поскольку их прагматико-семантическая составляющая оказалась в значительной степени

созвучна проблемам, которые встали перед обществом эпохи глобализации. Если в современном мире в качестве одной из главных причин кардинальных изменений в методике обучения иностранным языкам стали новые технологии, раскрывшие практически неограниченные возможности для максимально эффективного достижения этой цели, то для ренессансной Европы в качестве таковой выступило книгопечатание, в корне изменившее возможности передачи информации и существенно раздвинувшее горизонты межкультурной коммуникации.

Во многом благодаря книгопечатанию полилингвизм стал визитной карточкой гуманистов эпохи Возрождения, которые кроме языков классической древности (латинского, древнегреческого и древнееврейского) в совершенстве знали несколько современных языков. Вместе с тем своими успехами ренессансная система обучения языкам обязана была сохранению и усовершенствованию проверенных временем традиционных пособий, направленных на овладение основами неродного языка. В их числе наряду с грамматиками и словарями были разговорники — особый жанр дидактической литературы, который пользовался у интеллектуалов Европы популярностью со времен Поздней Античности. Изначально разговорники существовали либо в качестве приложений к словарям и грамматикам, либо в качестве самостоятельных пособий, так называемых «Диалогов» (*Colloquia*). Ренессансные разговорники были преимущественно двуязычными, что позволяло использовать их в качестве эффективного средства обучения особенностям коммуникации на изучаемом языке. Однако сложившиеся в Западной Европе особенности языковой ситуации способствовали появлению немало числа многоязычных разговорников, в которых было представлено от четырех до восьми языков. Этот тип разговорников был предназначен в основном для путешественников и торговцев.

Среди двуязычных разговорников Позднего Возрождения особо выделяются французско-испанские и испанско-французские разговорники, составленные выдающимся французским филологом конца XVI — начала XVII в. Сезаром Удэном (1560?–1625). Об их популярности свидетельствует то, что первый из них был издан в 1608 г. [1], затем переработанные автором версии этого разговорника, в которых в качестве исходного языка поочередно выступали то испанский, то французский, выдержали семь переизданий (последнее относится к 1675 г. [2]). Значимость разговорников Удэна определяется прежде всего тем, что это были первые разговорники, по-своему отразившие этнокультурное взаимодействие представителей двух крупнейших европейских держав — Франции и Испании, — в которых отчасти благодаря династическим бракам монархов, а отчасти в силу ситуации, сложившейся в то время на мировой политической арене, возник интерес к языкам и культуре друг друга.

Примечательно, что богатое лингвистическое наследие Сезара Удэна — автора знаменитой грамматики испанского языка, французско-испанского словаря, сборника поговорок и нескольких двуязычных разговорников — неоднократно становилось объектом внимания ученых (М. Зуили, М. Брунья Куевас, Л. П. Нуньес и др.). Вместе с тем далеко не все аспекты лингвистического и дидактического наследия этого автора получили свое освещение. Так, до сих пор остаются вне поля зрения ученых некоторые лингвистические аспекты включенных в его двуязычные разговорники диалогов. В частности, это касается фактора адресата, который в значительной степени обусловил специфику составленных Удэном и включенных им в разговорники диалогов. Небольшие по объему они дают возможность выделить основные типы коммуникации с учетом социальных, возрастных, гендерных, национальных, профессиональных особенностей тех, для кого они предназначены — путешественников, купцов, военных и желающих изучить престижные по тем временам языки.

Данные пособия содержат серию диалогов на повседневные темы. В духе времени они представлены в качестве параллельных текстов на двух языках — испанском и французском. Для этих импровизированных текстов характерен учет особенностей аудитории, на которую направлено речевое воздействие, разговорный характер лексики (в том числе сниженной), внимание к экстралингвистической прагматике, наличие лингвокультурологических комментариев относительно специфики использования слов и разговорных выражений, их уместности в той или иной ситуации.

Обращает на себя внимание то, насколько тонко Удэн учитывает национальную специфику аудитории — французов, желающих совершить путешествие в Испанию или получить представление об этой стране, ее реалиях и особенностях испанского речевого этикета, — или испанцев, намеревающихся посетить Францию и узнать тонкости быта и языка ее жителей. Чаще всего сведения такого рода даны в диалогах, которые возможны между путниками на постоялом дворе.

Помимо национального в разговорниках Удэна принят во внимание и гендерный фактор. Так, в каждом из них имеются диалоги на «классическую» женскую тему: покупки в ювелирном магазине. В них даны фразы-образцы, показывающие, каким образом возможно обсуждение достоинств различных товаров, представленных в ювелирном магазине: серебряной посуды, модных дорогих украшений и т. п. Так, с одной стороны, в диалогах показано, каким образом может быть использована в речи лексика, связанная с бытом, с другой стороны, отражена вертикаль, учитывающая социальный статус коммуникантов — продавца и состоятельного или знатного покупателя (покупательницы).

В той же мере язык социального статуса отражен в диалогах, участники которых являются представители разных социальных слоев — дворяне, их слуги, купцы, военные, хозяева постоянных дворов и т. д. Отличительной

чертой межличностного общения в этих диалогах является уважительное отношение к собеседнику, широкое использование разговорной лексики и фразеологизмов, наличие шуток и речевой игры.

Важнейшим элементом диалогов, составленных Удэном, является отражение типичных для того времени черт дружеского общения между представителями высшего общества. Диалоги такого плана представлены в ситуациях утреннего посещения гостем хозяина дома, застольной беседы, игры в карты, обсуждения предстоящих визитов, охоты, бала, путешествия и других развлечений лиц этого круга.

Проведенный анализ составленных Сезаром Удэном разговорников показал, насколько учет социального, гендерного, профессионального и национального аспектов оказал влияние на тематику, этнокультурное своеобразие, язык и стиль общения включенных в них диалогов.

### Литература

1. *Oudin C.* Thrésor des deux langues françoise et espagnolle. Thrésor des deux langues françoise et espagnolle. Paris, Vve Marc Orry, 1608.
2. *Oudin C.* Tesoro de las dos lenguas francesa y española. Thrésor des deux langues françoise et espagnole, León de Francia, J.-B. Bourlier & L. Aubin (o Miguel Mayer o A. Beaujollin), 1675.

*Е. А. Мозгачева*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА ВОЛШЕБНОГО МИРА ДЖ. К. РОУЛИНГ В СЕРИИ РОМАНОВ «ГАРРИ ПОТТЕР»

*Е. А. Mozgacheva*

*Saint-Petersburg State University*

## SPHERE OF CONCEPTS IN MAGIC WORLD-VIEW IN THE SERIES OF «HARRY POTTER» NOVELS BY J. K. ROWLING

**Abstract.** *The article dwells upon the concepts that create the world-view in Harry Potter's magic world. The definition of the concept and its main characteristics are provided. The article also presents the systems of the concepts in Harry Potter novels. The concepts of magic, time, place, space, spells, choice and truth are given more detailed description.*



В современной лингвистике на сегодняшний день когнитивистика является самым новым и стремительно развивающимся направлением. При этом понятие «концепт» является центральным для когнитивной парадигмы. Стоит заметить, что изучение концептов как единицы языковой картины мира является ценным при выявлении особенностей культуры и мировоззрения того или иного народа.

Над определением понятия «концепт» работали и продолжают работу множество ученых, в связи с этим определений у этого термина довольно много. Изучив работы, посвященные данной тематике, представляется возможным выделить следующие признаки концепта [2]:

- 1) концепт — основная единица человеческого опыта, вербализующаяся в словах;
- 2) концепт — основная единица мыслительных процессов (обработка, хранение и передача данных);
- 3) границы концепта подвижны, так как невозможно четкое разграничение концептов;
- 4) ассоциативное поле концепта неразрывно связано с социальными событиями;
- 5) концепт — основная ячейка культуры.

На основе анализа данных признаков можно сделать вывод: концепт — это самое общее представление, суть вещи.

На сегодняшний день в когнитивной лингвистике понятие концептосферы занимает важное место. Она представляет собой совокупность концептов, организующую комплексные мыслительные картины, символы, понятия и существующую в виде абстрактных значений.

Структура концептосферы состоит из ядра, приядерной зоны и периферии. Ядро — это когнитивно-пропозициональная составляющая концепта; приядерная зона представляет собой множественное разнообразие лексических репрезентаций концепта, синонимы и т. п.; периферия — область, где хранятся его ассоциативно-образные репрезентации.

Концепты классифицируются по различным основаниям: с точки зрения тематики (образуя при этом текстовую, эмоциональную, образовательную и т. д. концептосферы), по своим носителям (микрогрупповые, макрогрупповые, индивидуальные, национальные, цивилизационные, общечеловеческие концептосферы), по видам дискурсов, в которых они функционируют (например, в религиозном, политическом, историческом, медицинском и т. д.).

С. А. Аскольдов-Алексеев выделял познавательные и художественные (иногда они еще называются первичными и индивидуальными) группы концептов [1]. Художественный концепт представляет особый интерес, так как сочетает в себе как черты национального, так и индивидуального в авторской концептосфере. В своих произведениях автор создает свой

собственный мир — уникальную картину мира, которую формируют художественные образы (художественные концепты). Картина мира — это «глобальный образ мира, служащий «фундаментом» мировоззрения человека, это значит, что данный образ выражает существенные свойства мира в понимании человека в результате его духовной и познавательной деятельности [3: 277]. Однако «мир» следует рассматривать не только как наглядную реальность, или окружающую человека действительность, а как сознание-реальность в гармоничном симбиозе их единства для человека.

Все концепты, составляющие волшебную картину мира Дж. Роулинг в серии романов «Гарри Поттер» можно разделить на следующие группы:

- 1) представления о мире (магия, пространство, время, место, заклинания);
- 2) представления о нравственности (правда, выбор);
- 3) представления о людях (маггл, сквиб, волшебник, полукровка, чистокровный, грязнокровка, метаморфг);
- 4) представления о любви, дружбе, войне;
- 5) представления о волшебных предметах (артефакты, крестражи, Дары смерти, палочка, метла);

В данной статье подробнее рассмотрим концепты первой и второй групп.

Концепт «магия» — это способность воздействовать на окружающую действительность, создавать иллюзию с помощью палочки и заклинаний. Магия в романах имеет как положительную, так и отрицательную маркированность. Положительная связана с протагонистом, отрицательная — с антагонистом.

Концепты «время», «пространство», «место» в совокупности и создают волшебную картину мира. Герои волшебного мира передвигаются в пространстве с помощью различных средств: метел, поездов, карет, летучего пороха, трансгрессии. Перемещаться в пространстве и времени героям помогают такие приспособления как маховик времени (time-turner). Место играет важную роль в магическом мире. Вся вселенная Дж. Роулинг стоит на стыке с миром обычных людей; они взаимопроникаемы. Внутри ее мира Школа Чародейства и Волшебства Хогвартс — место действия 70% сюжета — находится в графстве Аргайлшир, на самой границе Шотландии; на границе территории Хогвартса стоит Запретный Лес (Forbidden Forest), в котором живут кентавры, единороги, гигантские пауки-акромантулы, фестралы, локотрусы и прочие фантастические существа; тут же, но около другой границы находится Черное озеро (Black Lake) — обитель водяного народа; Министерство магии Великобритании (British Ministry of Magic) находится в магическом Лондоне под землей (стык уровней города); Косая Аллея (Diagon Alley) — центр торговли волшебными товарами — находится

на границе магического Лондона, так как попасть на нее можно через кафе «Дырявый котел» («The Leaky Cauldron»), находящееся на маггловской улице Чаринг-Кросс-Роуд.

Важную роль у Дж. Роулинг играют такие нравственные и экзистенциальные концепты как правда, выбор и судьба. У Дж. Роулинг правда становится артефактом и нередко — основным двигателем сюжета. Утаивание правды или ее раскрытие влияют на ход событий и мотивы персонажей. Правду можно «вытащить» с помощью сыворотки правды (veritaserum), чтобы узнать интересующие подробности, когда того требуют обстоятельства (например, на судебном слушании), но приготовить ее можно лишь при условии владения определенным уровнем мастерства в зельеварении. С правдой тесно связаны воспоминания. Их можно подправлять, стирать, выуживать, делиться ими, хранить их «копию» в отдельном флаконе (дабы позже использовать в Омуте памяти). Концепт выбора идет лейтмотивом через всю серию. Дж. Роулинг часто проводит параллели между персонажами, ставя их в одинаковые ситуации, но разводя разными путями. Герои выбирают свет или тьму, преданность или предательство, что порождает своего рода двойничество. Судьба — категория сознания, с помощью которой строится концептуальная картина мира. Она есть у всего: людей, явлений, вещей. У Роулинг судьба воспринимается не совсем как высшая сила или ход событий, складывающийся независимо от воли человека.

Итак, можно сделать вывод, что концептосфера серии романов о Гарри Поттере сложная и многомерная структура, которая содержит большое количество концептов. Автор по-своему вербализирует концепты, добавляя индивидуальное к общенациональному, тем самым создавая неповторимую волшебную картину мира произведения. Концептосфера романов Дж. Роулинг представляется прекрасным материалом для дальнейших исследований в области когнитивной лингвистики.

## Литература

1. *Аскольдов-Алексеев С. А.* Концепт и слово // Русская словесность: Антология / под ред. В. Н. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 267–280.
2. *Белецкая А. Ю., Галеева А. И.* Репрезентация художественного концепта “Magic” в романе Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» / А. Ю. Билецкая, А. И. Галеева [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://vestospu.ru/archive/2015/articles/16\\_14\\_2015.pdf](http://vestospu.ru/archive/2015/articles/16_14_2015.pdf)
3. *Степанова М. М., Мозгачева Е. А.* Обучение анализу переводческих трансформаций на материале литературы жанра фэнтези // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 20 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-analizu-perevodcheskih-transformatsiy-na-materiale-literatury-zhanra-fentezi>

4. *Rowling J. K. Harry Potter and Order of Phoenix / J. K. Rowling. London: Bloomsbury, 2010. 557 p.*
5. *Rowling J. K. Harry Potter and Philosopher's Stone / J. K. Rowling. London: Bloomsbury, 2010. 115 p.*
6. *Rowling J. K. Harry Potter and The Chamber of Secrets / J. K. Rowling. London: Bloomsbury, 2010. 198 p.*
7. *Rowling J. K. Harry Potter and The Deathly Hallows / J. K. Rowling. London: Bloomsbury, 2010. 383 p.*
8. *Rowling J. K. Harry Potter and The Goblet of Fire / J. K. Rowling. London: Bloomsbury, 2010. 320 p.*
9. *Rowling J. K. Harry Potter and The Goblet of Fire / J. K. Rowling. London: Bloomsbury, 2010. 320 p.*
10. *Rowling J. K. Harry Potter and The Half-Blood Prince / J. K. Rowling. London: Bloomsbury, 2010. 478 p.*
11. *Rowling J. K. Harry Potter and The Prisoner of Azkaban / J. K. Rowling. London: Bloomsbury, 2010. 231 p.*

*A. V. Основина*

*Санкт-Петербургский государственный институт культуры*

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И ЭКСПРЕССИВНЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОНСТРУКЦИЙ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В РАССКАЗАХ О. ГЕНРИ

*A. V. Osnovina*

*Saint-Petersburg State University of Culture*

## EMOTIONAL AND EXPRESSIVE ASPECTS OF USING THE SUBJUNCTIVE MOOD IN O. HENRY'S SHORT STORIES

**Abstract.** *In many cases of using the subjunctive mood the content conveyed by an utterance is dominated by various modal shades of meaning, which makes the utterance more emotional and expressive. In O. Henry's short stories the subjunctive mood contributes to drawing the reader's attention to the contents of the utterance and to producing emotional effects.*

Одними из экспрессивных средств английского языка являются конструкции сослагательного наклонения, которые показывают, что действие

или состояние, выраженное глаголом, воображаемо, желательно или не соответствуют действительности [3]. На эти основные значения, однако, накладываются и эмоциональные оттенки — эмпфаза, предположение и так далее [2]. Нередко при анализе сослагательного наклонения эти его второстепенные аспекты не принимаются во внимание, что и обуславливает необходимость исследования стилистического употребления глагольных форм сослагательного наклонения.

Таким образом, цель данной публикации — обратить внимание на эмоционально-экспрессивный аспект функционирования конструкций сослагательного наклонения.

Материалом для исследования послужили тексты произведений американского писателя О. Генри. Совокупный объем рассмотренного материала составляет 50 примеров из трёх рассказов писателя: «Дары волхвов», «Сердце и крест» и «Поросячья этика» [1].

Высказывания, в которых употребляются формы сослагательного наклонения, всегда выражают сложное суждение с импликацией, например: *“I reckon I wouldn’t sell this shoat,” says he. “If it was any other one I might”*. В данном высказывании выявляются три аспекта: 1) невозможное, нереализуемое (*“I wouldn’t sell this shoat”*), 2) воображаемое, т. е. мыслимо допускаемое (*“I might”*) и 3) нереальное условие (*“If it was any other one”*), которое обуславливает невозможность реализации воображаемого. Форма сослагательного наклонения здесь указывает на нереальность действия вследствие отсутствия необходимых обстоятельств, от которых реализация действия зависит.

При анализе форм сослагательного наклонения принято выделять прежде всего именно темпоральное значение нереализуемости воображаемого, однако данное суждение представляется не вполне корректным. Темпоральное значение в конструкциях сослагательного наклонения неустойчиво: то, что выражается перфектной формой, может относиться не только к прошлому, но и к настоящему, например: *Had the queen of Sheba lived in the flat across the airshaft, Della would have let her hair hang out the window someday to dry just to depreciate Her Majesty’s jewels and gifts*. Модальное же значение, напротив, выражается в анализируемых конструкциях в первую очередь. При противопоставлении перфектных и неперфектных форм сослагательного наклонения становится очевидным то, что степень возможности воображаемого различна. В перфектных формах она минимальна, а в неперфектных выражена менее категорично, при этом в них ярче выражена субъективно-оценочная, эмоциональная направленность: *“I’d be king if I was you,” said Baldy, so positively that his holster creaked and his spurs rattled*. Следующий пример особенно ярко демонстрирует высокую степень возможности мыслимо допускаемого: *“I was*

*sure you'd come. You saw the sign?" she whispers.* Таким образом, можно говорить, что использование термина «ирреальность», который часто используется при описании сослагательного наклонения, не вполне справедливо.

Среди форм сослагательного наклонения наблюдается некоторая неоднородность. Иногда среди них выделяют конструкции «предположительного» наклонения, которое выражает не воображаемое и нереальное, а предположение, часто содержащее в себе субъективную оценку. Например: *"Nonsense," said Santa impatiently. "You'd better start on, Bud, so as to noon at the Little Elm water-hole. Tell Barber we'll have another lot of culls ready in about a month."* Говорящий в данном примере выражает совет ("*You'd better start on*") и оценку ("*Nonsense*"). Выражения типа *you'd better* имеют крайне ограниченное семантическое поле: требование, просьба, предположение и т. п. лица, часто с выражением оценочного значения [4].

Таким образом, при использовании форм сослагательного наклонения создаются эмоционально-экспрессивные оттенки высказывания. При этом необходимо обратить внимание на то, что во многих случаях использования этих форм предметное, «буквальное» содержание высказывания отходит на второй план, уступая место модально-экспрессивному значению. Именно поэтому формы сослагательного наклонения широко распространены в текстах художественного стиля — они помогают обратить особое внимание читателя на содержание высказывания и произвести эмоциональный эффект.

## Литература

1. *Генри О.* «Сердце и крест» и другие рассказы: книга для чтения на английском языке. СПб.: КАРО, 2010. 352 с.
2. *Раевская Н. Н.* Очерки по стилистической грамматике современного английского языка. Киев: Издательство Киевского университета, 1973. 143 с.
3. *Цветкова М. В.* Сослагательное наклонение = The oblique moods: учебное пособие по грамматике английского языка. Владимир: ВлГУ, 2013. 76 с.
4. *Штелинг Д. А.* Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке: учебное пособие. М.: МГИМО, 1996. 254 с.

## К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОБРАЗНОСТИ

S. A. Pankratova  
Saint-Petersburg State Institute of Film and Television

### ON THE ISSUE OF THE COGNITIVE-PRAGMATIC CAPACITY OF THE TECHNICAL IMAGERY

***Abstract.** The article is dealing with the topic of the technical imagery in connection with its pragmatic capacity. The basic idea defended by the author is that the model of the world, which is deeply ingrained is difficult to transform.*

В последние десятилетия лингвистический когнитивизм претендовал на роль идеального, но не до конца реализованного проекта, разработка которого, с точки зрения З. М. Фрумкиной, пребывает в зачаточном состоянии, а уязвимость для критики заключена в его методологической неразвитости, «близости к искусству». В данный момент требуется теория, подводящая основание под метафорический выбор как креативный и динамичный прагматически обоснованный процесс смыслопорождения. В связи с этим нельзя не обойти стороной образность как средство прагматического воздействия. Актуальной может стать такая теория образности, которая ответит на новые прагматико-ориентированные вопросы, почему в языке находят отражение одни даже нереальные предметы и явления, но нет обозначений для реально существующих понятий; почему столь легко применяется сложно организованный язык; почему не всегда удается выразить мысль так, как задумано, как происходит выбор образных средств в пределах и за пределами концептосфер.

Прагматика полагает критерием истинности человеческую практику. Еще Ф. Ницше полагал, что не степень истинности влияет на убедительность результатов коммуникации, а давность достижения результатов, прочность усвоения и способность являться условием жизни. Прагматика в связи с этим выделяет ряд тактик — это убеждение, внушение, игнорирование, агрессию, заражение эмоциональным состоянием, подражание, формирование благосклонности, манипуляция. Автор тезисов выдвигает гипотезу: модель мира поддается трансформации в той мере, в которой она сформирована. **Сложнее заставить коммуниканта отказаться от той модели мира, которая глубоко укоренена. Напротив, легче трансформируются неукорененные модели.**

Важную область приложения когнитивной лингвистики являет собой исследование способов речевой манипуляции на примере развернутых метафор. Манипуляция воздействует на сознание косвенно, более мягким способом. Манипулирование ментальными состояниями обусловлено рамками использования определенных ментальных структур (когнитивных контекстов, фреймов), позволяющих понимать и интерпретировать социальную реальность на основе ее типизированной модели. На этом основывается принцип нейролингвистического программирования, многократно повторяющий лексические единицы, фразы, агнонимы, цифры, закрепляющие в сознании адресата ложные мысли и факты.

Об этом упоминается в концепции «социальных рамок» М. Хальбвакса. Автор теории отмечает, что человек и общество в целом в состоянии запомнить лишь то, что может быть реконструировано в качестве прошлого только внутри рамок понятийной системы, соотносимой с актуальным настоящим: следовательно, забывается именно то, что в данном настоящем больше не вписывается в рамки упомянутой системы [1: 74–75]. Также, согласно Дж. Джейнсу, понятие — значит найти хорошую метафору, подобрать хорошо знакомый и связанный с нашими сенсорными ощущениями образ осмысливания малопонятного [2: 50–51].

На примере сценариев фильмов о технике автор тезисов стремится продемонстрировать работу выдвинутой гипотезы. В сценарии речь актуализирована в наиболее сжатом виде, в предложении преобладают глаголы, тропы минимизируются. Как сценарий, так и литературный текст избавляется от излишних украшательства. Деталь-метафора несёт идейную нагрузку и представлена «крупным планом», словно на нее наезжает камера, а затем она должна сыграть роль в эпизоде, в поворотной точке сюжета.

Для примера приведем отрывок из сценария фильма-фантастической драмы «*Робот по имени Чанни*» (*Chappie*), поставленного в 2015 г. режиссером Нилом Бломкампом. Главные роли исполнили Шарльто Копли, Хью Джекман и Дев Патель. По сюжету гений робототехники Деон впервые создает искусственный интеллект по имени Чаппи и помещает его в тело полицейского андроида. Параллельно с созданием технического чуда разворачивается история криминальной группировки, загнанной в угол полицейскими властями, где роботы успешно борются с преступниками. Тогда главы преступного мира замышляют перепрограммировать роботов и звучит интереснейший диалог с применением эвристических метафор: “...Guys, we need, like, **a remote**. — Like a switch. — What? Excuse me? Okay, the **robots are like machines**, right? **Like a TV**. So if we had **a remote to switch it off**... That’s brilliant.” «Ребята, нам нужен, типа, пульт. — Как выключатель? — Что? Извини? Да, роботы как машины, так? Как телевизор. Так вот будь у нас пульт чтобы их выключить... Это великолепно» [3].



В другом сюжете преступник образно пытается объяснить роботу, что значит простить и помириться, прибегая к доступному для робота термину «reset»: “...Really, really, really sorry, Chappie. Do you forgive me? Forgive? Come here. Come, Chappie. Let’s you and me reset. Reset? Forgive?” «На самом деле, очень, очень, очень жаль, Чаппи. Ты простишь меня? Простишь? Ну давай, давай перезагрузимся, ты и я. Перезагрузка? Простить?» [4]. Кино своим непременным диалогизмом влияет на применение тропов, на литературу и весь стиль межличностного общения. Основа технической образности — знакомая всем и каждому обывательская метафора телевизора и пульта его управления. В данных примерах технический образ перестает быть частью классического развернутого описания, он включается в диалог с целью помочь коммуникантам быстро и экономно прийти к взаимопониманию, преодолеть когнитивный диссонанс.

### Литература

1. *Бондарева Л. М.* К метафоре памяти (статистический и динамический аспекты) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 4 (021). С. 70–78.
2. *Jaynes J.* The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind. Boston: Houghton Mifflin, 1976. P. 50–51.
3. <https://www.scripts.com/psearch/chappie> (дата обращения: 17 мая 2019)
4. [http://www.tzt.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28&Itemid=14](http://www.tzt.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=14) (дата обращения: 17 мая 2019 г.)

*С. А. Петрова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## СИНЕСТЕТИЧЕСКИЕ КОЛЛОКАЦИИ В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ КОММЕНТАРИЯХ

*S. A. Petrova*  
 *Herzen State Pedagogical University of Russia*

### SYNESTHETIC COLLOCATIONS IN ARTISTIC COMMENTS

**Abstract.** *The theses focus on the process of synesthesia and its usage in the descriptions of fine art masterpieces. The descriptions based on a synesthetic metaphor are a significant verbal component of the English art critic discourse presenting the artworks of surrealism.*

Британский сюрреализм в живописи долгое время рассматривался как незначительное и уступающее французскому явление в мире искусства.

Британские художники, как и испано-карибские, американские или румынские сюрреалисты, представляли периферийное направление на сюрреалистической арене мировой живописи.

Стараясь привлечь внимание к своим работам, члены британского сюрреалистического сообщества сосредоточились на связи сюрреализма с фантазийным мистическим направлением. Такое проявление артистического движения получило название «неосюрреализм», базирующийся на абстрактных, парадоксальных и часто противоречащих друг другу комбинациях образов. Его основным отличием от «классического» сюрреализма является отступление от фундаментальной идеи о том, что образ должен быть автоматическим, т. е. свободным от рационального контроля.

Одним из значимых представителей неосюрреализма в живописи является британский художник Конрой Мэддокс.

Конрой Мэддокс родился в 1912 в Ледбери, Англия. Вдохновленный такими художниками, как Сальвадор Дали и Макс Эрнст, он примкнул к лондонской сюрреалистической группе и полностью отказался от академической живописи, построенной на канонах классического реализма. Работы художника были благогласно приняты публикой и многими всемирно известными галереями.

Следуя манифесту неосюрреализма, художник наделял свои картины яркостью и движением, апеллируя к эмоциям и чувственному опыту зрителей. В автобиографичной книге-каталоге «The Scandalous Eye: The Surrealism of Congroy Maddox», созданной совместно с искусствоведом Сильвано Леви, автор комментирует свои картины, активно используя синестетические описания.

Тактильные, аудиальные и кинестетические компоненты описаний направлены на вербальную передачу визуального образа, изображенного на картине. Используя прием синестетической метафоры в комментирующем тексте, авторы стремятся воздействовать на базовые чувства читателя и как можно точнее уподобить текстовое описание созданному им визуальному образу. В описании картины «The birds touch» (1940) они также используют синестетические метафоры, чтобы подчеркнуть замысел творца, заложенный им в названии картины, которое само по себе является тактильной метафорой и побуждает зрителя воспринимать ее, опираться на собственный тактильный опыт. На картине изображены пять фантазийных птиц с длинными ногами и острыми когтями, врывающимися в рыхлую землю («Their long legs with cold sharp claws are digging into the friable soil»). В представленном описании текста используются тактильно-визуальные метафоры. Это обусловлено не только названием работы художника, но и выбранной им особой техникой — blotching, то есть нанесением краски пятнами для создания небрежности и эффекта текстурности.

Другая картина художника с тактильно-кинестетическим названием «Vibrations» (1942) также, по замыслу автора, призвана «двигаться и в тайне управлять и воздействовать на зрителя». «Here various forms and colours

evoke the notion of a *string of linked dancing figures ... involving rhythmical sequences of steps in time to music*» (визуально-кинестетическая, визуально-аудиальная синестезия). «*The dancers move slowly changing the directions*» (визуально-кинестетическая синестезия).

Работа «The stillness of the day» самим названием апеллирует к аудиально-визуальному синестетическому опыту зрителя. Это подчеркивают и авторы комментирующего текста. «...*no voice is heard here. Only the fly itself is not mute. The wind is blowing destroying the house*».

Описывая свои картины, Конрой Мэддок как художник не скрывает своих намерений. Его цель — воздействовать на зрителя и сделать свои работы «живыми», показав их звук, движение, форму и текстуру в полном объеме. Соответствующим образом осуществляются и задачи комментирующих текстов — с одной стороны, раскрыть визуальный образ картины на чувственном уровне, апеллируя к тактильному, кинестетическому или аудиальному опыту читателя. С другой — адекватно описать тематику, технику и манеру письма художника.

## Литература

1. *Silvano Levy, Conroy Maddox. The scandalous eye: The surrealism of Conroy Maddox.* Liverpool University Press, 2003. P. 292.

*А. А. Радюшкина*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ОБРАЗ ПОБЕДИТЕЛЯ И ПОБЕЖДЕННОГО В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ М. ТЭТЧЕР (на материале выступления по итогам Фолклендской войны)

*А. А. Radyushkina*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## THE IMAGE OF THE VICTOR AND THE VANQUISHED IN THE POLITICAL DISCOURSE OF M. THATCHER (as exemplified in the Falklands War Victory Speech)

**Abstract.** *The paper describes the image of the UK and Argentina as presented by M. Thatcher in her Falklands War Victory Speech. The article views the strategies and tactics of the political discourse employed by the Prime*

*Minister to shape the political portraits of the victor and beaten countries, and considers the findings as manifestation of the British national character.*

М. Тэтчер, первая женщина-премьер-министр в Европе, пробыла на этом посту длительное время (с 1979 г. по 1990 г.) и стала одной из самых заметных фигур в британской и мировой политике последней трети XX столетия. Политика предполагает противостояние и постоянную борьбу за власть [1], в которой противником могут быть однопартийцы, представители оппозиционной партии, несогласные с проводимой политикой представители народа, внутри- и вне-государственные структуры, а также другие государства. Формы борьбы могут варьироваться от вербального противостояния до военного.

Военным врагом Соединенного Королевства в период правления в должности премьер-министра М. Тэтчер стала Аргентина, совершившая нападение на Фолклендские острова — островные территории Великобритании в Атлантическом океане. Военные действия велись 74 дня (со 2 апреля 1989 г. по 14 июня 1982 г.) и закончились победой Великобритании и, соответственно, поражением Аргентины.

Речевое поведение в целом, а в кризисной ситуации, в ситуации конфликта особенно явно, отражает особенности характера — индивидуальные и национальные, поэтому интересно рассмотреть образ победившей и побежденной сторон, созданный М. Тэтчер в выступлении в Палате Общин Парламента, посвященном победе Великобритании в Фолклендской войне [5].

Политический дискурс представляет собой особую разновидность дискурса, характеризующуюся такими системообразующими признаками, как специфическая цель (борьба за власть), полисубъектность (адресант, адресат-слушающий и адресат-наблюдатель), особенности общения (характерные стратегии и тактики) [2: 71–72]. Речь М. Тэтчер обнаруживает все указанные признаки: победа — есть результат успешной борьбы; адресантом является премьер-министр, адресатом-слушающим выступают члены Палаты общин, адресатом-наблюдателем — народ Великобритании и мировое сообщество в целом; стратегии и тактики отличаются разнообразием и взаимообусловленностью.

Согласно классификации О. Л. Михалевой, стратегии политического дискурса включают в себя: 1) стратегию на понижение (статуса оппонента / соперника / врага); 2) стратегию на повышение (собственного статуса на фоне оппонента / соперника / врага); 3) стратегию театральности [2: 45], предполагающую освещение событий в драматическом ракурсе. Все три указанные стратегии характеризуются тесной спаянностью и используются М. Тэтчер для создания как образа победителя, так и образа побежденного.

Положительный образ Великобритании М. Тэтчер формирует средствами таких тактик стратегии театральности как тактики информирования,

кооперации, обещания, предупреждения; также средствами тактики не-явной самопрезентации, стратегии на повышение. Образ победителя характеризуют такие черты, как сила (ведущая характеристика) (*maintained pressure on the enemy, compel the Argentine forces to withdraw its forces*), успешность (*the success of our troops, a remarkable military operation*), смелость (*a military operation, boldly planned, bravely executed*), решительность (*a determined military operation*). Созданию положительного образа служит экспликация таких ценностей, как свобода и справедливость (*they died that others may live in freedom and justice*), независимость (*our way of life, our sovereign territory*), законопослушность (*commitment will be upheld, we shall uphold our commitment to the security of the islands*), сплоченность (*consolidated their positions in the face of continuing resistance, supported by a people united in defense*), гуманизм и снисходительное отношение к побежденной стороне (*orders were given ... only to fire in self-defense, to safeguard the prisoners*).

Негативный образ врага М. Тэтчер создает за счет таких тактик стратегии театральности, как тактики размежевания, информирования, обещания, предупреждения, скрытой угрозы; таких тактик стратегии на понижение, как тактики безличного обвинения и тактики анализ-«минус», представляющей собой «основанное на фактах рассмотрение, разбор ситуации, предполагающий выражение отрицательного отношения к описываемому, а также — к людям, их действиям и поступкам» [2: 46]. Аргентина представлена агрессором, попирающим нормы международного права и нарушившим территориальную неприкосновенность другого государства (*enemy, invaded, unprovoked aggression*), справедливо поверженным (*surrendered, the surrender (of all the forces, arms and equipment), withdraw its forces, retreat, threw down their weapons*) и потому слабым.

Примечательно практически полное отсутствие эмоционально-оценочных высказываний и в целом нейтрально-сдержанное отношение Великобритании к Аргентине, которую, с одной стороны, М. Тэтчер недвусмысленно называет *врагом / enemy*, с другой стороны, не обвиняет не только резко, но даже прямо. Данный факт может быть отражением политкорректности, а также сдержанности как национальной черты британского характера [4], которая, как отмечают исследователи, проявляется не только в бытовом, но и в политическом дискурсе англичан [3: 174].

В заключение отметим, что в создании образа Великобритании и Аргентины ведущей является стратегия театральности, при этом стратегия на повышение и стратегия на понижение, выполняя свое прямое назначение в речи М. Тэтчер, одновременно используются премьер-министром для импликации противоположного образа второй стороны военного конфликта, что рождает смысловые оппозиции «победитель — побежденный», «сильный — слабый», «освободитель — узурпатор».

## Литература

1. *Желтухина М. Р.* Комическое в политическом дискурсе конца XX века. Русские и немецкие политики: монография. М.: Ин-т языкознания РАН; Волгоград: Изд-во В. Ф. МУПК, 2000. 264 с.
2. *Михалева О. Л.* Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 256 с.
3. *Тищенко Н. В.* К вопросу о национально-культурной специфике англоязычного политического дискурса (на примере английского политического дискурса) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 3(69): в 3 ч. Ч. 2. С. 170–175.
4. *Fox K.* Watching the English. The Hidden Rules Of English Behaviour [Электронный ресурс]. URL: <https://epdf.pub/watching-the-english-the-hidden-rules-of-english-behaviour.html> (дата обращения: 13.01.2020).
5. Transcript Of Mrs. Thatcher's Remarks On Victory (16.06.1982) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/1982/06/16/world/transcript-of-mrs-thatcher-s-remarks-on-victory.html> (дата обращения: 13.01.2020).

*Т. Е. Салье*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

## ИСТОЧНИКИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АЛЛЮЗИВНЫХ ПЕЙОРАТИВНЫХ НОМИНАЦИЙ

*T. E. Sallier*

*Saint-Petersburg State University*

### SOURCES AND FUNCTIONING OF ALLUSIVE PEJORATIVE NOMINATIONS ABSTRACT

**Abstract.** *Allusion is considered as a rhetorical technique of denigrating an opponent. Comparing opponent to a notorious character or an animal creates a negative image. Some lexemes lose their denotative component and become purely pejorative. In media discourse, allusion is used to denigrate a political opponent.*

Данная статья посвящена происхождению и семантической эволюции отрицательно-оценочных номинаций, называющих человека.

Эти номинации семантически вторичны, т. е. образованы от лексем, имеющих нейтральное значение, путем метафоры. Как удалось установить, оценочные номинации имеют следующее происхождение.

**Географическое.** Мазурик (< Мазур — северо-восточная Польша), шпана (< выходец из Испании), жлоб (< город Жлобин в Белоруссии), англ. brutal (< в древней Италии было племя бруттов [Ковалев, 1948, с. 30], давшее в средневековой латыни *brutalis* — «свирепый, глупый»).

**По типу поселения** (деревенщина, англ. villain of village, лат. paganus (первое значение — сельский житель, потом — язычник, потом — русское и украинское «поганый», изначально — «чужой»).

**По сходству с животным** (гад, свинья, собака / сука, шакал и др.). Что касается слова «гад», то оно, как представляется, утратило связь с исходным зоонимом «земноводное» и приобрело чисто оценочное значение. Слово «собака» не является собственно бранным в русском языке. Однако «кобель» и «сучка» таковыми являются: первое обозначает мужчину грубо чувственно относящегося к женщинам, второе — женщину со скверным характером (ср. англ. bitch с тем же набором значений). Интересно в этом смысле слово «шакал», употребляющееся в одинаковом значении «подхалим, попрошайка» в английском и русском языках:

(1) Hitler's accomplice and **jackal** Mussolini (Winstler Churchill);

(2) ... ходят как **шакалы** у иностранных посольств (В. В. Путин).

Интересно, что хотя переносно-пейоративное значение слова «шакал» связывают с «Маугли» Редьярда Киплинга, оно встречается в романе Д. Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы»:

(3) Это был типичный ярмарочный **шакал**, необходимая свита при каждом крупном игроке. Он униженно кланялся при каждом слове и постоянно улыбался.

Пейоративные номинации могут иметь своим источником происхождение. Таковы английское *bastard* и русское «ублюдок», изначально обозначающие незаконнорожденного сына, а ныне имеющие бранное значение.

Пейоративные высказывания часто имеют аллюзивный характер, т. е. критикуемый персонаж уподобляется известному одиозному персонажу, а создаваемая им ситуация — известной одиозной ситуации в прошлом.

Прецедентными персонажами служат лица, известные своими дурными поступками. Так, евангельский Иуда является символом предательства, и когда человека называют «Иуда», ясно, что именно имеется в виду.

Прецедентными являются слова «варвар» и «вандал» (англ. *Barbarian, vandal*) со схожими значениями. Первое происходит от латинского *barbarus* — чужеземец и приобретает отрицательное значение в рамках парадигмы «свой-чужой» [Березович 2006]; второе, изначально обозначающее германское племя виндилов, служит в настоящее время символом бессмысленного разрушения. В англоамериканской риторике периода первой мировой войны бытовало слово **Hun**, отождествляющее противника (немцев) с дикими и воинственными племенами гуннов.

Таким образом, при аллюзивной номинации человека называют не тем, что он на самом деле есть, а тем, на кого он, по мнению говорящего похож.

При этом однословные пейоративные номинации изначально употребляются как слова нейтральные. Впоследствии в них появляется отрицательно-оценочный коннотативный компонент, который со временем вытесняет компонент денотативный (о денотативном и коннотативном компоненте см. [Вольф 2002, с. 30–31]). Так, в слове «гад» не каждый носитель языка распознает зооним, в слове «шпана» мало кто увидит географическое происхождение. Когда раздосадованный болельщик крикнул проигравшим игрокам «Зенита» «Вы ублюдки и засранцы», вряд ли он имел в виду их незаконное происхождение или гигиенические привычки. В современном языке эти слова являются чисто бранными, лишенными денотативной составляющей.

Пейоративные высказывания формируются не только на базе прецедентных персонажей, но и прецедентных ситуаций. Прецедентными ситуациями для аллюзии служат различные одиозные события из прошлого.

В настоящее время, несмотря на прошедшие с поражения фашизма 75 лет, он остается в общественном сознании воплощением зла, и аллюзии к фашистской Германии являются оскорбительными. Например:

(4) Неудавшийся грузинский **блицкриг** (РИА «новости» 14.08.08);

(5) For him, (Sharon) these mass killings are merely necessary steps on the path toward his objective of a **«Final Solution»** to the “Palestinian problem (Jeffrey Steinberg Ariel Sharon. [http://www.larouchepub.com/pr/site\\_packages/2002/sharon/020430sharon\\_crime\\_hist.html](http://www.larouchepub.com/pr/site_packages/2002/sharon/020430sharon_crime_hist.html)).

В (4) слово «блицкриг» взято из лексикона Второй мировой войны и является средством оскорбить грузинское руководство во время конфликта 2008 г.; в (5) **«Final Solution»** — окончательное решение еврейского вопроса — один из самых страшных документов гитлеровской администрации, провозгласивший истребление евреев.

Аллюзия к фашизму может служить и способом порождения однословных номинаций. Так, во времена перестройки демократы называли своих противников «краснокоричневые» (по ассоциации с коричневыми рубашками гитлеровцев); консерваторы же отвечали словом «демофашисты». Можно видеть, что в обоих случаях имеет место отсылка к фашизму.

Помимо германского нацизма в качестве прецедентных ситуаций употреблялась монгольская орда (славянские орды в германской риторике), 37-й год как символ неправосудных репрессий и некоторые другие (подробнее о прецедентных ситуациях см [Салье 2018]).

Прецедентная ситуация может быть как реальной, так и вымышленной. Примером последней может служить роман Дж. Оруэлла «1984». «Знаковые» слова из этого романа Big Brother, newspeak, и само аллюзивное прилагательное Orwellian служат опознавательным знаком тоталитарного государства и всеобщей слежки.



В русскоязычном дискурсе примером вымышленной прецедентной ситуации может служить повесть М. Булгакова «Собачье сердце» и поставленный по ней фильм В. Бортко (1987). Во время одного из перестроечных скандалов 9.01.1989 демократы назвали своих противников «дети Шарикова» (<http://www.agitclub.ru/vybory/gor89/gor10.htm>), а те, не оставаясь в долгу, назвали демократов «внуки Швондера».

Проведенное исследование позволяет сделать некоторые выводы. Аллюзия или уподобление противника одиозному персонажу, а также отсылка к одиозной политической или исторической прецедентной ситуации является одним из приемов очернения противника. Прецедентные ситуации, служащие опорой для аллюзии, могут быть как реальными, так и вымышленными, их главное свойство — они должны быть известны языковому коллективу.

Однословные аллюзивные номинации постепенно утрачивают свою прецедентную базу, теряют свой денотативный компонент и становятся лишены мотивации бранными словами.

## Литература

1. *Березович Е. Л.* О явлении лексической ксеномотивации // Вопросы языкознания. 2006. № 6. С. 3–20.
2. *Вольф Е. М.* Функциональная семантика оценки. М., 2002.
3. *Ковалев С. И.* История Рима. Л., 1948.
4. *Салье Т. Е.* Аллюзия как прием конфронтационного политического дискурса // Профессиональное лингвообразование: материалы 12 Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2018. С. 440–447.

*И. В. Сафьянова*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

## BREXIT: ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В МЕДИАДИСКУРСЕ

*I. V. Safyanova*

*Saint-Petersburg State University*

## BREXIT: LINGUISTIC REPRESENTATION IN MEDIA DISCOURSE

**Abstract.** *The article explores cognitive and pragmatic aspects of the event noun Brexit functioning in media discourse. In the focus of attention are means of linguistic compression, derivation and their emotive and pragmatic potential.*

Характерные для медиа дискурса языковые механизмы креативного переосмысления существующих лексических единиц, порождения новой лексики и окказионального слово- и фразообразования неизменно привлекают внимание лингвистов. Борьба за выход Соединенного Королевства из Европейского союза стала не только важнейшим социально-политическим событием, но вызвала эмоциональный отклик в широких кругах общества, что привело к появлению большого количества новых слов и понятий.

Задачей данной работы является анализ языковой репрезентации понятия Brexit в англоязычном медийном дискурсе с учетом лексико-семантического и прагма-когнитивного аспектов.

Данная номинативная единица вошла в употребление в 2012 г., а в конце 2016 г. была объявлена словом года по версии Collins Dictionary. Создание слова приписывается Питеру Вилдингу, бывшему медиа директору Консервативной партии и советнику Дэвида Камерона. Появившееся в статье *'Stumbling towards the Brexit'* новая лексическая единица, образованная по типу апокопы путем сокращения первого компонента, была создана по аналогии с Grexit, возникшим незадолго до этого в связи с опасениями относительно выхода Греции из состава ЕС. Первоначальные колебания между Brexit и Brixit (*'A Brixit looms' Economist June 2012*) разрешились в пользу первого, хотя употребление кавычек было необходимо: *a referendum on the so-called "Brexit"*. Широкое хождение слова, его превращение в интернациональную лексическую единицу привело к появлению целого ряда образованных по этой же модели слов: Mexit, Fixit, Trexit и позднее Megxit:

*NO LAUGHING MATTER Prince Harry laughs off Megxit crisis at Rugby League World Cup Palace event (Sun 18/01/2020)*

*Megxit is the New Brexit in a Britain Split by Age and Politics (NY Times 18/01/2020)*

Удачно найденное слово, возможно, сыграло на руку сторонникам выхода из ЕС, хотя сам создатель был его противником: *the catchiness of 'Brexit' helped the Leave campaign* [4]. Согласно классификации З. Вендлера, глаголы точечного действия объединяются вместе с перформативами в класс «предикатов достижения» (achievements). Обозначая события, они вызывают ассоциацию с завершенностью, глобальностью, отсутствием временной протяженности [1: 176]. Языковая игра является важнейшим инструментом в экспликации иронии и гротеска, используемых в оценочной концептуализации действительности. Так по аналогии с Brexit в результате языковой игры появились и другие бленды: Bregret, Bremorce, Brexodus, Bremain, Brexile, Brexhausted [4] которые, вероятно, так и останутся окказионализмами:

*'The Brexodus is under way: Five 'Brexiles' on why they left the UK' (Guardian 21/03/2019)*

*BREXIT BOSS BACKS BREAK-XIT (Daily Star 23/03/2019).*

Фиксация слова в периодической печати и ее электронных версиях принятие единицы широкими массами пользователей, подхвативших слово, ускорили процесс конвенционализации, о чем свидетельствует появление вторичных дериваций. Лексикализация и высокая частотность употребления обеспечили условия для образования суффиксальных неологизмов *Brexiter*, *Brexiteer*, *pro-Brexit*, *anti-Brexit*, *hardline exiter/exiteer*, которые вытеснили *remainer* и *leaver*.

Суффикс *-er* является наиболее продуктивным при образовании сложнопроизводных существительных со значением деятеля. Дериваты с французским по происхождению суффиксом *-eer* также частотны и фиксируются словарями: *the other leading Brexiteer*, *U. K. Independence Party leader Nigel Farage*, *pro-Brexit Justice Secretary Michael Gove*.

*Events: Anti-Brexit grassroots campaign activities taking place near you (New European 30/10/2019)*

Наличие оценочного компонента характерно для обозначения как сторонников, так и противников выхода из ЕС, и в полемических статьях встречаются словосочетания *Brexit wrecker*, *Brexit destroyer*, etc.:

*'Brexit destroyer': What the papers say on Speaker's ruling (ITV Report 19/03/2019)*

*Incompetent MPs and hard Brexit zealots» have made Britain a laughing stock, resulting in 1,000 wasted days since the vote in 2016. (Daily Mail 21/03/2019)*

*...a group of ministers, known as the «pizza club plotters» (Daily Mail 21/03/2019)*

Для выражения мнения авторами используются различные образно-экспрессивные номинации с иронически-оценочными коннотациями, имеющими широкую палитру смысловых оттенков.

В медийном дискурсе лексема *Brexit* может получать препозитивные определения (*hard/soft, no-deal Brexit*) и сама выступать в качестве первого компонента бинарных или многокомпонентных словосочетаний: *Brexit deal*, *Brexit march*, *Brexit referendum*, *chief Brexit negotiator*, *Brexit speech*, *“Cancel Brexit” petition*, *Brexit vote*, *no-deal Brexit preparations*, etc.

Кризисная ситуация в стране явилась катализатором экспрессивного вокабуляра, который выражает субъективно-оценочные характеристики и заряжен преимущественно отрицательными коннотациями: *bungled Brexit*, *to smash Brexit deadlock*, *run a rotten Remain campaign*, etc.

*The Brexit farce is about to turn to tragedy (Financial Times 22/03/2019)*

*BREXIT BREAKDOWN: a big day in the north (Guardian 23/03/2019)*

*Brexit pressure and no deal 'chaos' (ABC Express 20/01/2020)*

*May warns «Brexit is in peril» (Sun 19.03.2019)*

*Could Brexit break the Union? (Financial Times 21/03/2019)*

Приведенные выше заголовки построены по традиционным для жанра публицистической статьи канонам и содержат оценку, выраженную в эмоционально-экспрессивной форме, где лексема *Brexit* выступает

как эмоциональная доминанта [3: 273], которая формирует общий тон и определяет прагма-коммуникативный фокус сообщения.

Таким образом, в номинации Brexit, с одной стороны, проявляется тенденция к экономии языковых средств, а с другой — характерная для медиадискурса ярко выраженная эмотивность. Семантические механизмы образования новых контекстуальных понятий отражают когнитивные процессы концептуализации политического и социального опыта, понимания и оценки происходящих событий, расширяя смысл известных выражений в соответствии с новыми ситуациями.

### Литература

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
2. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
3. Хомякова Е. Г. Практика лингвистического анализа событийной ситуации / Е. Г. Хомякова // Научное мнение. СПб., 2015. № 9–1. С. 138–141.
4. Christine Ro. How Brexit Changed the English Language. URL: <http://www.bbc.com/culture/story/20190314-how-brexit-changed-the-english-language>.

*В. А. Спиридонова*

*Санкт-Петербургский горный университет*

## К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЦЕССА ПОРОЖДЕНИЯ ТЕКСТА ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯ

*V. A. Spiridonova*

*Saint-Petersburg Mining University*

## ON THE ISSUE OF COGNITIVE-PRAGMATIC PECULIARITIES OF INTERNET COMMENT GENERATION

**Abstract.** *This article studies “edited” comments on Facebook social network in order to provide the key cognitive-pragmatic procedures of their generation.*

Современные социальные платформы интернет коммуникации являются колоссальным временным хранилищем, буфером огромного количества непрерывно порождающихся устно-письменных текстов [1]. Одним из таких

текстов является интернет-комментарий. Данный тип текста представляет собой текст-реакцию на текст-стимул. Основной его функцией можно считать выражение оценочного отношения автора относительно полученной информации. В последнее время данный феномен активно изучается с применением корпусных исследований [4, 5], способных решить ряд лексико-грамматических и стилистических вопросов. Однако для более глубокого понимания данного явления представляется перспективным инкорпорирование элементов функционального, семантико-синтаксического, прагма-семантического и когнитивного анализа данных [6].

В настоящем исследовании представлен анализ комментариев, размещенных на странице новостного агентства Reuters на социальной платформе Facebook [2]. Данная интернет-платформа предоставляет возможность авторам работать с содержанием, реализуя такую функцию интернет-коммуникации, как «адаптация» (“adaptation”), под которой понимается возможность работы с содержанием [3]. Данная функция реализуется в форме редактирования (“edit”). При этом сохраняется вся цепочка предшествующих вариантов комментария от первоначального варианта до финального текста (сверху вниз). А также фиксируется время создания каждого варианта комментария.

Данные последовательности текстов представляют собой процесс вербализации этапов порождения комментария. Таким образом, удается проследить процесс оформления мысли в законченное высказывание. Анализ изменений текстов в таких текстовых цепочках дает возможность выделить ключевые процедуры преобразования веб-текста в процессе его создания.

Результаты исследования позволяют выделить три основные когнитивно-прагматические процедуры: 1) изменения, 2) добавления и 3) удаления информации.

Изменение содержания элементов комментариев, в основном, связано с исправлением опечаток, что соотносится с оговорками в устной речи (например, *did* = *did*, *who* = *Who* (написание слова со строчной буквы в начале предложения или вопроса), *dose* = *does*, *that* = *than*). Изменения также могут затрагивать и структурное оформление текста. Например, все предложения комментария пишутся с красной строки, что может способствовать передаче таких невербальных компонентов коммуникации, как темп или паузация. Помимо этого может происходить и изменение функции высказывания (например, замена вопроса на незаконченное высказывание).

Удаление элементов содержания текстов комментариев, преимущественно, связано с исправлением ошибок (“...it’s been shared ~~on~~ and commented on”).

Процедура добавления является наиболее частотной. В результате данной процедуры происходит:

— *раскрытие содержания верифицирующих гиперссылок*

(domain and puts up a website. tedcruz com and tedcruzforamerica com were good ones, but are now gone. lh

David Kingsley The GOP has made numerous internet gaffes. I had a collection of domains they failed to register that are hilarious. The opposition registers a domain and puts up a parody website. tedcruz.com and tedcruzforamerica.com were good ones, but are now gone. **One linked to the affordable care act, and another to an Obama fan site.** 1h);

— *уточнение прагматической информации*

(Linda Rutter Wheat Yes his actions and fiction writing are really something to be proud of. 1h)

Linda Rutter Wheat Yes his actions and fiction writing are really something to David Kingsley The GOP has made numerous internet gaffes. I had a collection of domains they failed to register that are hilarious. The opposition registers a be proud of. (**sarcasm**) 1h);

— *усилению оценочной составляющей высказывания*

(Julian Cooley Considering May has persistently ignored democracy throughout her opportunist political career & the fact when someone mentions democracy in relation to Brexit in the manner in which she has tried to push her deal past the democratic process... then you can only assume that she's now as desperate as one gets when trying to save one's own neck. 1h)

Julian Cooley Considering May has persistently ignored democracy throughout her opportunist political career & the fact when someone mentions democracy in relation to Brexit **is merely laughable** because of the manner in which she has tried to push her deal past the democratic process... then you can only assume that she's now as desperate as one gets when trying to save one's own neck. 1h);

— *указание или уточнение эмоционального состояния*

(José Luis Be aware of the military-industrial complex.... Eisenhower, 01/1961..The last president who went against the military industrial complex died on November 22, 1963... 8h)

José Luis Be aware of the military-industrial complex.... Eisenhower, 01/1961... **sadly** the last president who went against the military industrial complex died on November 22, 1963... 8h);

— *выражение модальности, например, значительной степени уверенности*

(Sonia Long Farmer You mean they weren't obliterated by the boycotters? 4h)

Sonia Long Farmer You mean they weren't obliterated by the boycotters?

**I was so sure they were winning.** 4h).

Итак, полученные результаты позволяют проследить основные процедуры оформления мысли в законченное высказывание — комментарий. Данные манипуляции могут приводить к усилению оценочной составляющей высказывания, способствовать передаче невербальных компонентов коммуникации (таких как темп, тональность), раскрывать содержание верифицирующих гиперссылок и др. Вербализация данного процесса характеризует переход Интернет коммуникации из устно-письменного в «мысленно-письменный»

регистр. Перспективным направлением исследования является изучение взаимосвязи временного интервала между этапами порождения текста и характером произошедших в нем изменений с целью определить среднее временное значение для каждой из когнитивно-прагматических процедур.

## Литература

1. *Crystal D.* Internet linguistics: students guide / D. Crystal. London: Routledge, 2011. 182 p.
2. Facebook URL: [https://www.facebook.com/Reuters/?epa=SEARCH\\_BOX](https://www.facebook.com/Reuters/?epa=SEARCH_BOX)
3. *Herring S. C.* A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse // *Language@Internet*, volume 4, article 1. 2007. URL: <http://www.languageatinternet.org/articles/2007/761>
4. *Kolhatkar V., Wu H., Cavasso L. et al.* The SFU Opinion and Comments Corpus: A Corpus for the Analysis of Online News Comments. *Corpus Pragmatics*. 2019
5. *Ksiazek Th. B.* Commenting on News: Explaining the degree and quality of user comments on news websites // *Journalism Studies*. 2018. Issue 5, Vol. 19.
6. *Спиридонова В. А.* К вопросу о функциональной семантике электронного автокомментария // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. № 8 (38): в 2 ч. Ч. I. Тамбов, 2014. С. 185–188.

*А. А. Таланина*

*Санкт-Петербургский горный университет*

## ЭКСПЛИКАЦИЯ СВЯЗНОСТИ ЛЕКЦИЙ В СОСТАВЕ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА

*А. А. Talanina*

*Saint-Petersburg Mining University*

## EXPLICATION OF LECTURES COHERENCE WITHIN THE LECTURE COURSE

**Abstract.** *The last few decades have seen a growing interest in academic discourse analysis. Lecture remains one of the most significant products of speech created within the higher education system. The article dwells upon retrospection markers in lectures that provide regular conceptual coherence among parts of any university course.*

В последние годы возрос интерес лингвистов к различным формам педагогического дискурса, в том числе лекциям. Исследователи анализируют особенности функционирования средств выразительности, которые делают

лекцию более эффективной, служат средствами активизации внимания слушающих, а также влияют на восприятие и запоминание информации. Особый интерес представляют лингво-коммуникативные способы выражения связности между лекциями в рамках лекционного курса, а также блока дисциплин, являющихся частью одной образовательной программы.

Одним из основных признаков полностью сформированного и эффективного курса лекций являются непрерывные, разноуровневые связи между всеми его составляющими, как горизонтальные, так и вертикальные. Под горизонтальными понимаются связи внутри одной лекции от её начала до её завершения, в то время как вертикальными называются связи между отдельными лекциями, то есть отдельными смыслами, что служит для организации изложения, обеспечивающего реализацию одного из основных принципов обучения — систематичности (последовательности). Таким образом, лекции, входящие в конкретный курс, должны включать общие идейные центры, оперировать общими понятиями.

Одними из главных инструментов экспликации таких связей, лежащих в основе лекции, являются про- и ретроспекция. При этом горизонтальные связи в основном выступают средством когезии внутри одной лекции, а вертикальные решают задачу более масштабную, они обеспечивают возможность поэтапного формирования объема понятий, представлений о явлении, процессе и т. д. Кроме того, при частом обращении к определенному факту происходит его переход в долговременную память — стабильную систему знаний по изучаемой дисциплине и общего научного знания.

Маркеры проспекции сообщают аудитории информацию об учебных вопросах, актуальных для следующих лекций, готовят к их восприятию. Средства ретроспекции же отсылают к уже известным фактам, представленным на прослушанных ранее лекциях. Так, оба вида маркеров формируют «лейтмотив» целого курса, а соответственно, экспликация связности лекций в нём осуществляется именно через анализ данных маркеров.

Рассмотрим примеры экспликации ретроспективной связности на примерах двух лекций, входящих в цикл лекций о М. Прусте Мераба Мамардашвили [1]. Лекции читались с разрывом в две недели в Тбилисском государственном университете на факультете искусства и гуманитарных профессий.

В первой лекции цикла о романе «В поисках утраченного времени» приводится пример относительности глубины и истинности знания: *«тому, кому нужно, не дано знать, а знает тот, кому не нужно»* — ситуация, сложившаяся между героями романа — друзьями Марселем и Сен-Лу:

*«Марселю дано знать что-то о возлюбленной Сен-Лу (Рашель. — Прим. А. Т.), то есть знать то, что как раз Сен-Лу нужно, а Марселю безразлично, — он по случайности судьбы встретился с возлюбленной Сен-Лу в доме свиданий, где мог иметь эту женщину (до того как Сен-Лу влюбился*



в нее) за двадцать франков. Марсель, следовательно, знает, какова она» <...> «Сен-Лу увидел в театре Рашель, и она предстала перед ним как точка, на которую проецированы высокие состояния, навеваемые нам искусством, и они отражались в Сен-Лу уже образом прекрасной женщины».

Во второй лекции цикла М. Мамардашвили снова обращается к описанной выше ситуации:

**«Вспомним тот пример, который я приводил: Сен-Лу смотрит на Рашель так же, как я смотрю на этот блокнот, но то, как он видит Рашель, идет к нему не из этой секунды, не из того, что он видит сейчас, а идет к нему издалека, в том числе из мира мечтаний, из мира высоких грез, которые бросают свой отблеск на само по себе пустое лицо Рашель, и он видит ее в этом отблеске, но ему-то кажется, что он видит нечто самодостаточное; он видит реальную Рашель, которая как будто наделена теми качествами, которые он видит, — он видит прекрасную женщину. А она — как мы выяснили в прошлый раз — если посмотреть на нее другими глазами или из другого далека (можете удержать эту метафору), не такая; значит, Сен-Лу идет к тому, чтобы увидеть Рашель из своего далека, а Марсель, смотрящий на Рашель, идет из своего (другого) далека; и в этом “далеко” он видит двадцатифранковую проститутку на месте того лица, где Сен-Лу видит божественную женщину, “пуп земли”».**

Лектор опирается на уже приведённый пример, используя местоимение мн. ч., 2 л. *мы* и ментальный глагол в форме множественного числа первого лица «вспомнить», указывающий на то, что теперь данная информация является для лектора и слушающих общей, а также указывает на совместный характер получения этого знания, групповую работу, её активный характер, как и последующий комментарий: «как мы выяснили в прошлый раз», в котором повторно используется местоимение *мы* и глагол *выяснить* в форме множественного числа прошедшего времени. Однако, во второй лекции эта важная в контексте романа история служит доказательством того, что «человек есть существо далёкого», то есть рассматривается лектором уже под другим углом, в других обстоятельствах.

Другим видом ретроспекции представляется систематическая отсылка к основной идее лекционного курса, компоненту наиболее важному для восприятия его как некоего целого. Так, М. Мамардашвили в первой лекции курса вводит понятие *роман желаний и мотивов*:

**«Вообще-то это роман желаний и мотивов, но не в психологическом значении, где под термином “мотив” имеется в виду психологическая причина того или иного дела или поступка. Пруст (и я вслед за ним) слово «мотив» употребляет в музыкальном смысле — есть некая устойчивая нота, проходящая через достаточно большое пространство музыкального произведения, и у жизни есть мотив, есть какая-то нота, пронизывающая большое пространство и время жизни. Этот мотив связан чаще всего**

*с желанием в очень простом смысле: ведь, если задуматься, в действительности мы являемся только — и только — желаемыми существами».*

Это понятие впоследствии постоянно используется в лекциях цикла, например: «как я говорил, желаний и мотива, роман самостановления человеческого существа, роман воспитания чувств» (лекция № 2) и помогает раскрыть сущностные особенности поэтики романа «В поисках утраченного времени».

Таким образом, мы действительно можем говорить о существовании двух разновидностей вертикальных ретроспективных связей между отдельными лекциями в составе курса: связи, постепенно открывающих для слушателей новые грани понятий или явлений, а также связи, организующие общую канву изложения.

## Литература

1. *Мамардашвили М. К.* Психологическая топология пути. Т. 1. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2015. 1072 с.

*Е. Ю. Хрисонопуло*

*Санкт-Петербургский государственный институт культуры*

## НОМИНАЦИЯ ЭКСПЕРИЕНЦИАЛЬНОЙ СХЕМЫ И СОБЫТИЙНОГО ФРЕЙМА ПРИ ОПИСАНИИ БЫТИЙНОЙ СИТУАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Е. Yu. Khrisonopulo*

*Saint-Petersburg State University of Culture*

## THE DESIGNATION OF EXPERIENTIAL SCHEME AND EVENT FRAME IN THE DESCRIPTIONS OF EXISTENTIAL SITUATIONS IN ENGLISH- POLITICAL DISCOURSE

**Abstract.** *The paper looks upon descriptions of existential situations through alternations of existential sentences proper and other syntactic structures with various verbs. With reference to examples from political discourse it is shown that the analyzed alternations are motivated, respectively, by the discourse distinction between experiential schemes and event frames as cognitive structures.*

Бытийные ситуации различного рода нередко становятся объектом описания в различных типах дискурса, в том числе политического. Например, в публичных выступлениях политических деятелей довольно часто встречаются сообщения о существовании тех или иных трудностей или проблем, стоящих перед обществом. При этом в английском языке пропозитивные номинации бытийного содержания оформляются при использовании, главным образом, трёх типов конструкций: в синтаксических структурах с личным подлежащим и сказуемым, выраженным глаголом *have* или контекстуально соотносимыми с этим глаголом предикатами (*We have / experience / face / confront problems*), в высказываниях с перцептивными глаголами (*We see / experience difficulties*); в бытийных предложениях с вводным подлежащим *there* (*There are problems*). Перечисленные конструкции нередко употребляются вариативно: *Those who say that we're in a time when there are not heroes, they just don't know where to look. You can see heroes every day going in and out of factory gates.*

Варьирование бытийных предложений в приведённых примерах ставит вопрос о факторах выбора одной из возможных конструкций в бытийном высказывании. Поскольку ответ на этот вопрос непосредственно связан с интерпретацией варьирования подлежащего — а именно, выбора либо личного, либо вводного подлежащего *there* — одной из проблем исследования становятся те аспекты передаваемого вводным *there* содержания, которое делает его семантически соотносимым с личным референтным подлежащим в конструкциях с предикатами восприятия либо наличия.

Проводимый в работе анализ факторов выбора одного из типов конструкций в бытийных высказываниях опирается на языковые примеры, извлечённые методом сплошной выборки из десяти текстов инаугурационных обращений американских президентов в период с 1981 по 2017 год. Совокупный объем рассмотренного материала составляет около 70 примеров, включающих как бытийные предложения, так и соотносимые с ними конструкции с личным подлежащим.

В качестве теоретической основы исследования послужили два положения когнитивной лингвистики: (1) о наличии значения у всех языковых единиц независимо от их уровневой системной принадлежности, а также, как показано в работах Е. С. Кубряковой [1; 2], о дискурсивной обусловленности значения в ходе осуществления актов номинации и предикации при построении высказывания; (2) о возможности — при употреблении языковой единицы в высказывании — осуществления указания на концептуальный архетип как определённую когнитивную структуру знания [3: 9]. В целом, концептуальный архетип в когнитивной грамматике Р. Лэнекера определяется как концептуальная структура, которая укоренена в субъективном опыте и которая включает различные виды опыта восприятия, эмоциональных переживаний и мышления [3: 24]. Среди базовых концептуальных

архетипов, получивших выражение в английском языке, автор выделяет архетипы «участник» и «область», в том числе «абстрактную область». В отличие от области, обозначающей определенный участок пространства, включая мыслительное пространство, участник, по мнению автора, указывает на дискретную динамическую сущность, в прототипе — на личностный субъект действия, который играет ключевую роль в структурировании обозначаемой в предложении ситуации.

Проводимый в исследовании анализ языковых данных свидетельствует в пользу того, что вариативное использование предложений при описании бытийных ситуаций обусловлено проводимым в языке разграничением между архетипами «участник» и «область», которые, в свою очередь, обозначаются личным либо вводным (*there*) подлежащим. Анализ также показывает, что предложения с подлежащим-участником в большинстве случаев употреблении активируют в дискурсе **фрейм события**, в котором само событие получает глагольную номинацию, а его «слоты» — наряду с главным участником в позиции подлежащего — заполняются и вербализуются в конкретном контексте и в зависимости от коммуникативной задачи высказывания и текста в целом. Особенностью предложений с подлежащим-участником является возможность — в рамках данных предложений — осуществлять указание на временную структуру соответствующего событийного фрейма: *For decades we have piled deficit upon deficit, mortgaging our future and our children's future for the temporary convenience of the present*. Слот «временная структура» скорее всего отсутствует в том схемном образовании, с которым связаны конструкции с подлежащим-областью, поскольку в последних гораздо чаще встречаются обстоятельства частотности, как в следующем примере: *But we, the present-day Americans, are not given to looking backward. In this blessed land, there is always a better tomorrow*.

В свою очередь, предложения с вводным *there* активируют не событийный фрейм, а **экспериментальную схему**, в которой номинативные средства распределяются следующим образом: вводное *there* указывает на экспериментальную область; бытийный глагол и соотносимые с ним единицы обозначают наступление и существование события в экспериментальной области; предикативная именная группа, в свою очередь, имеет в качестве своего референта само событие либо его предметную составляющую. В рамках экспериментальной схемы само событие рассматривается целостно, без эксплицитной привязки ко «внешнему времени» либо месту. В связи с этим, при использовании конструкции с подлежащим-областью информация о бытийном содержании эффективно передается в высказываниях с обобщенной временной референцией: *Where there is suffering, there is duty*.

Проведенный анализ варьирования английских бытийных предложений в инаугурационных речах свидетельствует о том, что в основе этого варьи-

рования лежат факторы когнитивно-дискурсивного характера. В дискурсе публичного выступления выбор высказываний с вводным *there* либо конструкций с личным подлежащим обусловлен дифференцированной номинацией двух типов когнитивных структур: экспериенциальной схемы либо событийного фрейма, соответственно.

## Литература

1. *Кубрякова Е. С.* Номинативный аспект речевой деятельности. М.: Наука, 1986. 159 с.
2. *Кубрякова Е. С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
3. *Langacker R. W.* Grammar and conceptualization. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2000. 427 p.

# КОГНИТИВНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА

## COGNITIVE APPROACH TO LEXICAL SEMANTICS

*Ж. Б. Абильдинова*

*Бишкекский гуманитарный университет им. К. Карасаева*

### СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИОБИОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «РЕБЕНОК\БАЛА\CHILD» В РУССКОМ, КАЗАХСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ ПО ДАННЫМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

*Zh. B. Abildinova*

*Bishkek Humanities University after K. Karassayev*

### CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE SOCIAL AND BIOLOGICAL CONCEPT 'CHILD' IN RUSSIAN / KAZAKH / ENGLISH LANGUAGES ACCORDING TO ASSOCIATION EXPERIMENT DATA

**Abstract.** *In this article the comparative study of the social and biological concept 'child' in Russian/Kazakh/English languages is conducted as exemplified in the association experiment. Similarities and differences in the core and peripheral areas of the concept have been detected on the basis of cognitive and psycholinguistic approaches' integration. The coincidence of responses in the core area confirms the high universal value of the 'child' concept in Russian/Kazakh/English linguistic view of the world.*

На современном этапе развития науки о языке когнитивная лингвистика и психолингвистика являются интенсивно развивающимися отраслями отечественного и зарубежного языкознания, поскольку изучают человека

как носителя определенного этнического менталитета и языка. Исследования, направленные на поиски корреляции между когнитивными и языковыми структурами, способствуют раскрытию вопросов, связанных с диалогом культур разных народов.

Основной единицей языковой картины мира любого народа является концепт. С точки зрения лингвокогнитологии, концепт это оперативная содержательная единица памяти, ментальное образование в сознании человека, некий «квант знания», «мыслительный конструкт», фиксирующий коллективный опыт народа. Предметом рассмотрения данной статьи является универсальный базовый концепт «ребенок\бала\child», представленный в русской, казахской и английской языковых картинах мира. Настоящее исследование является логическим продолжением статьи, в которой анализировались результаты ассоциативного эксперимента, полученные на слово-стимул *мать\ana\mother* [1]. Ассоциативный эксперимент был проведен в 2018–2019 годах среди студентов, магистрантов, докторантов филологических специальностей Тамбовского государственного университета, Московского государственного университета (Россия), Павлодарского государственного университета, Павлодарского государственного педагогического университета (Казахстан), Университета Свонси (Великобритания). В ходе эксперимента русскоязычным, казахоязычным и англоязычным респондентам предлагалось дать спонтанный ответ на слово-стимул «ребенок\бала\child», используя первые пришедшие в голову слова, словосочетания или предложения.

Универсальный базовый концепт «ребенок\бала\child» относится к группе социобиологических концептов и отражает знания и представления о семье и детях в системе философско-нравственных ценностей русских, казахов и англичан. Архетип ребенка представлен в сознании каждого народа, так как он является воплощением опыта человеческого рода, символом продолжения жизни. По мнению большинства психологов, у любого человека образ ребенка порождает ассоциации и так или иначе активизирует детские воспоминания, т. е. репрезентирует наше детство [2], [3]. Стремление к продолжению рода, сохранению жизни, желание передать те или иные взгляды, нравы и обычаи своего народа последующему поколению приводит к актуализации данного концепта во многих восточных и западных культурах.

Итак, на слово-стимул *ребенок* в русском языке получено 1106 реакций, из них 1061 — разных реакций, 45 — индивидуальных реакций (с частотностью 1), отказов — 5. Когнитивная интерпретация ассоциатов показывает, что ядро концепта образуют следующие признаки: *радость, забота, счастье, дороже всех, доброта, нежность, любовь, будущее, жизнь, маленький, мама, малыши, веселье и смех, самое ценное, что есть у тебя, смысл жизни, ответственность, материнство, семья, родители, нуждается в заботе (51,5% всех выделенных когнитивных признаков)*. В ближнюю периферию входят признаки: *игрушки, частичка тебя, солнце, активность,*

*милое создание, родительская любовь, цветы жизни, воспитание, детство, маленькое чудо, уязвимость, солнце, познавать мир, беззащитность, чадо, долгожданный* (25%). Дальняя и крайняя периферия составили 23,5%.

На слово-стимул *бала* получено 1032 реакций, из них 1000 — разных реакций, 32 — индивидуальных реакций, отказов — 3. Ядерную часть образуют когнитивные признаки: *қуаныш, бақыт, өмірдің мәні, махаббат, әке мен ана қамқоршысы, сәби, өмірдің жалғасы, ұрпақ таратушы, тәрбие, ата-ана, отбасы, нәзік жан, кішкентай, баланың күлкісі, жүрегімнің жартысы, жаңа өмір, кележатқан ұрпақ, қамқорлық, мен үшін ең қымбат, кележатқан ұрпақ, қамқорлық, балалықшақ* (58,5% всех когнитивных признаков). Ближняя периферия включает признаки: *гүл, жылу, ата-анасының қолғанаты, 18 жасқа толмаған адам, отбасының байлығы, жағадағы бұлақ, жарқын болашақ, мейірім, үміткер болашаққа, ерке, жанның бір бөлішегі, тәтті* (22,5%). Дальняя и крайняя периферии составили 19%.

На слово-стимул *child* получено 1049 реакций, из них 1018 — разных реакций, 31 — индивидуальная реакция, отказов — 8. Ядро концепта представлено признаками: *happiness, love, gladness, care, under 18 years old, baby, mother, small, parents, life, support, dearer than all, newborn, upbringing, very young person, offspring, family, neonate, member of family, career interruption* (56% от общего количества реакций). Ближняя периферия включает признаки: *kid, toys, boy, school, time, son, girl, take care, dreams, childhood, descendant, attention, blood, beat of heart* (25%). Дальняя и крайняя периферии составляют 19%.

Сопоставив фрагменты ядра языкового сознания, мы установили, что основными коррелирующими семантическими компонентами являются: *любовь, счастье, радость, маленький, забота, жизнь, семья, дороже всех, родители*. Любовь у русских на 7-м, у казахов на 4-м месте, у англичан на 2-м месте. Счастье у русских на 3-м, у казахов на 2-м, у англичан на 1-м месте; радость у русских и казахов на 1-м месте, у англичан на 3-м месте; маленький у русских на 10-м, у казахов на 13-м, у англичан на 8-м месте; забота у русских на 2-м, у казахов на 21-м, у англичан на 3-м месте; жизнь у русских на 9-м, у казахов на 16-м, у англичан на 10-м месте; семья у русских на 18-м, у казахов на 11-м, у англичан на 17-м месте; родители у русских на 19-м, у казахов на 10-м, у англичан на 9-м месте.

В русской языковой картине мира ребенок символизирует, в первую очередь, *любовь и доброту*, что вызвано особым отношением к детям, проявлением к ним теплоты, душевности, мягкости. Именно эти чувства, согласно русскому менталитету, должны испытывать родители к детям. Ребенок в сознании русского этноса представлен как *самое ценное, что у него есть*, он украшает жизнь, наполняет ее смыслом. Дети для русских — это также *цветы жизни*, они признаются основой семейного счастья и благополучия. Русскому человеку трудно представить семейный очаг без детского *веселья и смеха*. Наряду с нравственно-этическими качествами образ



ребенка вызывает в сознании русских ассоциации, связанные с институтом семьи — *семья, ответственность, материнство*.

Родственные связи и отношения являются особенной составляющей казахского менталитета, поэтому в языковой картине мира казахов концепт *бала* является ключевым. В казахской семье ребенок также воспитывается в атмосфере любви и уважения, поэтому в сознании носителей языка он ассоциируется с родительской любовью (каз. *ата-ана махаббаты*), вызывает теплые чувства и эмоции — *жүрегімнің жартысы* (каз. половинка моего сердца), *нәзік жан* (нежная душа). Рождение ребенка в казахской семье — это важное и радостное событие, так как он является смыслом и продолжением жизни каз. *өмірдің мәні, өмірдің жалғасы*, продолжением рода каз. *ұрпақ таратушы*, будущим поколением (каз. *кележатқан ұрпақ*). В процессе воспитания ребенка (каз. *тәрбие*) родители прививают ему уважение к старшим и другим членам семьи, в надежде на то, что он станет опорой и поддержкой семьи, будет заботиться о родителях, когда станет взрослым — *әке мен ана қамқоршысы*.

Как показал анализ ядра концепта, ребенок для англичан также является предметом любви как у русских и казахов — это то, что является универсальным для трех представленных этносов. В английской языковой картине мира концепт *child* имеет и свои этноспецифичные особенности. Ребенок в языковом сознании англичан представлен с позиции возрастной *under 18 years old* (не достигший 18 лет), *very young person* (очень молодой человек), физиологической *newborn, neonate* (новорожденный), родовой *offspring* (отпрыск), и социальной принадлежности *member of family* (член семьи). Таким образом, ребенок отражает представления, связанные с начальным периодом жизни человека, младенчеством. Социальная незрелость ребенка требует особой заботы, опеки, поддержки (англ. *support*), со стороны семьи. Стремление к упорядоченности и педантичность англичан отражает их ответственное отношение к детям. Как известно, многие женщины в Англии жертвуют карьерой ради рождения и воспитания ребенка, отсюда реакция *career interruption* (прерывание карьеры).

Таким образом, результаты ассоциативного эксперимента показали, что ассоциации, формирующие концепт, отражают особенности этнического менталитета. Сопоставительный анализ ядерных и периферийных признаков концепта «ребенок\бала\child» позволил выявить универсальные и этноспецифичные компоненты языковой картины мира русских, казахов и англичан.

## Литература

1. *Абильдинова Ж. Б.* Репрезентация социобиологического концепта «мать\ ана\ mother» в русском, казахском и английском языках (на материале ассоциативного эксперимента) // Молодой ученый. 2019. № 50. С. 303–308. URL <https://moluch.ru/archive/288/65314>

2. Юнг К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное. М.: АСТ, 2012. 224 с.
3. Холлис Д. Мифологемы. Воплощения невидимого мира. М.: Класс, 2010. 184 с.

**Ж. Т. Оспанова**

*Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева*

## ИДИОЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРИЕНТАЦИОННЫХ МЕТАФОР

**Zh. T. Ospanova**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University*

## IDIOETHNIC PECULIARITIES OF ORIENTATION METAPHORS

**Abstract.** *The article attempts to determine the idio-ethnic characteristics of orientation metaphors in German which are metaphorical concepts related to spatial orientation. Spatial relations such as “top”, “bottom”, “front”, “behind”, etc. are almost universal and they are found in every language. However, each linguistic culture prefers spatial landmarks based on its cultural, physical and social experience which contributes to the cultural variability and idio-ethnicity of metaphors.*

Согласно теории концептуальной метафоры, ориентационные метафоры (*orientational metaphors*) представляют собой вид метафорических концептов, непосредственно связанных с ориентацией в пространстве и организующих определенную систему концептов по отношению к другой системе [4: 15]. Метафора как способ мышления способствует репрезентации основных фундаментальных ценностей культуры, отражая при этом особенности национального мировосприятия, мировидения, миропостижения.

Общеизвестно, что ориентационные метафоры, связанные с такими пространственными отношениями, как «верх» и «низ», «впереди» и «сзади», «справа» и «слева», «внутри» и «снаружи», «далеко» и «близко», «центр» и «периферия» и др., можно встретить во всех культурах, различаются лишь ориентированность концепта и приоритетность ориентации. Как отмечает З. Ковечеш, наряду с потенциально универсальными метафорами существуют кросскультурно изменяемые метафоры, для формирования которых в процессе метафорической концептуализации носители определенной лингвокультуры используют разные сферы-источники для понимания и объяснения одной сферы-цели, либо одну сферу-источник для описания множества

различных сфер-целей [3: 67]. Речь идет о культурном контексте, который влияет на изменчивость и вариативность метафоры в конкретной культуре.

Метафорическая структура базовых понятий в каждой культуре занимает неотъемлемую часть в формировании фундаментальных культурных ценностей этого языкового сообщества. Основанием для возникновения ориентационной метафоры является физический, социальный и культурный опыт [4: 15], предметно-образная основа и чувственный опыт [1: 41], а также лингвокультурологические события и факты, представляющие определенную культурную и информационную ценность конкретного языкового и этнического сознания [2: 10], в котором происходит процесс метафорической концептуализации. Приведем в качестве примера следующие ориентационные метафоры немецкого языка на основе материала, взятого из корпуса [www. dwds. de](http://www.dwds.de):

#### СЧАСТЬЕ НАПРАВЛЕНО НАВЕРХ

die *aufgekratzte* Stimmung ('приподнятое настроение', букв. «выцарапанное вверх»).

Am Wochenende etwa *steigt* die Stimmung der Leser deutlich ('На выходных настроение читателей значительно *поднимается*').

in *gehobener* Stimmung sein ('быть в *приподнятом* настроении').

Alle fühlen sich wieder *oben auf* ('все чувствуют себя прекрасно', букв. «наверху», «сверху»).

#### УСПЕХ НАПРАВЛЕН НАВЕРХ

... und gerade in den vergangenen Wochen ging es besonders steil *bergauf* ('... и прямо на прошлых неделях все пошло круто вверх', букв. «в гору»).

... und seit ein paar Monaten geht es auch ökonomisch *bergauf*

('... и спустя несколько месяцев его экономическое положение улучшилось', букв. «пошло в гору»).

Es geht in der Karriere steil *bergauf* ('началась успешная карьера', букв. «в гору»).

#### ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНО НАВЕРХ

Es ist von *höchster* Wichtigkeit, „die Daten unserer Kunden zu schützen“.

('Для нас очень важно, защищать персональные данные клиентов', букв. «наивысший»).

Diese Möglichkeiten sind nicht nur für Zukunftsprojekte, sondern auch für die Lehre von *hoher* Bedeutung. ('Эти возможности имеют большое значение не только для будущих проектов, но и для обучения', букв. «высокое»).

#### ГРУСТЬ НАПРАВЛЕНА ВНИЗ

Er war vollkommen *niedergeschlagen* ('он был совершенно подавлен', букв. «получил удар вниз»).

Deutschlands Meisterköche fielen in *tiefe* Depression, als es ihnen nicht gelang, etwas Ähnliches zu komponieren ('Немецкие шеф-повара впали в глубокую депрессию, когда у них не получилось сделать что-то похожее').

Dann *kippte* die Stimmung (‘настроение испортилось’, букв. «опрокинулось»).

...während sie [die Stimmung] am Montag *abfällt* (‘в то время, когда настроение *nadaem* в понедельник’).

*Gedrückte Stimmung* (‘подавленное настроение’).

Die Stimmung *sank unter Null* (‘настроение упало/ испортилось вконец’, букв. «опустилось ниже нуля»)

Die Stimmung ist auf dem *Tiefpunkt* (‘настроение на нуле’, букв. «на нижней точке отметки»).

Встречаются также случаи, когда ориентиры «верх» и «низ» взаимосвязаны, т. е. ориентация одного явления вниз есть результат направления другого явления вверх, что хорошо видно в следующем предложении: «*Arbeitslosenquote sinkt, Inflation steigt*» (‘Уровень безработицы падает, инфляция поднимается’) [spiegel. de 31.07.2018].

Предварительный анализ эмпирического материала показал, что процесс метафорически структурированного концептуального осмысления пространственных отношений в сознании носителей немецкого языка имеет свои национально-специфические черты. Особенности восприятия пространственных отношений прослеживаются в способах их вербальной репрезентации. Так, например, предлог *bergauf* и глагол *steigen* содержат в себе признак ‘направление вверх по горной местности’ и указывают на особенности природных условий обитания представителей немецкого этноса — преимущественно в горной местности. Перцептивное восприятие процесса улучшения или повышения чего-либо в направлении «вверх» соотносится с понятием «взбираться вверх на гору». Этим и объясняется метафорическое выражение *bergauf gehen* ‘идти в гору’, когда речь идет о делах, о работе, об успехах в каком-либо деле, следовательно, УСПЕХ НАПРАВЛЕН НАВЕРХ. Пространственную ориентацию «вниз» содержат в себе глаголы *senken*, *niedergeschlagen*, *abfallen*, *kippen*, прилагательное *tief*, отглагольное прилагательное *gedrückt* и существительное *der Tiefpunkt*, из которых к наиболее специфичным можно отнести *senken*, *tief* и *der Tiefpunkt*, которые содержат в себе признаки морской лексики: ‘погружение вглубь, т. е. вниз’, ‘глубина’, ‘нижняя отметка’.

В заключение хотелось бы отметить, что наличие языковых сдвигов, активное использование метафорических выражений в том или ином языке обусловлены культурными изменениями, ценностями и идиоэтническими особенностями концептуализации реальности и миромоделирования.

## Литература

1. *Болдырев Н. Н.* Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. 236 с.

2. Дүйсекова К. К. Фразеологическая картина мира французского и казахского языков (концептуально-лингвокультурологический опыт исследования): автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Алматы, 2006. 260 с.
3. Kövecses Z. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 314 p.
4. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 276 p.

*Н. И. Саруханян*  
*Санкт-Петербургский государственный*  
*экономический университет*

## РЭП-ЖАНР КАК ИСТОЧНИК НЕОЛОГИЗМОВ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*N. I. Sarukhanian*  
*Saint Petersburg State University of Economics*

## RAP GENRE AS THE SOURCE OF NEOLOGISMS IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE

**Abstract.** *The article focuses on neologisms of the English language that come from the rap genre. The author highlights the role of neologisms in the language and gives some interesting examples of neologisms brought forward by popular American rappers.*

Неологизмы — новые слова или выражения, свежесть и необычность которых ощущают носители того или иного языка [1]. Данный термин впервые появился в 1755 г. во французском языке и после 1800 г. был заимствован в английский язык в значении «употребление новых слов, инновации в языке, а также новое слово или выражение» [4]. Отличительным признаком неологизма является его абсолютная новизна для большинства носителей языка, кроме того, многие неологизмы характеризуются образностью, оценочностью и экспрессивностью. Возникновение неологизмов тесно связано с необходимостью обозначения нового предмета или явления, либо иной номинации в силу каких-либо прагматических соображений; неологизм может появиться в языке, например, в качестве заимствования из другого языка или же в работах какого-либо автора. Постепенно неологизмы осваиваются носителями языка и становятся общеупотребительными словами, в конечном итоге теряя статус новообразования [1].

Зачастую неологизмы образуются посредством использования внутренних ресурсов языка, продуктивных способов словообразования, к которым исследователи относят аффиксацию, словосложение, конверсию, сокращение (усечение) и другие. В рамках данных способов словообразования возможно возникновение новых моделей создания неологизмов, которые связаны, например, с появлением новых суффиксов и суффиксоидов (т. е. слов, употребляемых в роли суффиксов), новых префиксов и префиксоидов, с переосмыслением и «оживлением» старых суффиксов и т. д. [3].

Существует целый ряд источников пополнения словарного состава языка: разные области науки, культурная и социально-политическая сферы жизни, технический прогресс и т. д. Значительное количество неологизмов «приходят» в английский язык из различных музыкальных жанров, в частности из рэпа, который представляет собой речитативное исполнение стихов под ритмическую музыку. Одним из наиболее ярких представителей этого жанра считается Эминем (Eminem/ Marshall Bruce Mathers the Third — Маршалл Брюс Мэтерс Третий), первый в мире белый рэпер. Исполнитель неоднократно попадал в книгу рекордов Гиннеса благодаря своему непревзойденному таланту, высокой скорости читки, богатому вокабуляру, способности задеть или «поставить на место» любого оппонента, мастерски используя эмоционально-окрашенную лексику и изобразительно-выразительные средства языка. Эминем регулярно вводит в обиход новые слова и выражения, например:

«Shituation» (shit + situation) — существительное, используемое для описания неблагоприятной ситуации;

«Crack-a-lator» (cracker + percolator) — существительное, обозначающее представителя европеоидной расы, который может устроить грандиозную вечеринку не хуже представителей негроидной расы.

Особое внимание следует уделить неологизму «Stan» (также введенному Эминемом), который относится к одержимому фанату, преследующему своего любимого исполнителя. Изначально термин употреблялся только по отношению к фанатам Эминема, затем его начали использовать для обозначения фаната любого другого рэп-исполнителя, позднее — по отношению к фанату, поклоннику какого-либо публичного деятеля или последователю, приверженцу определенного направления (а Beyoncé Stan — преданный фанат Бейонсе, а JLo Stan и т. д.). В 2017-ом году термин официально был введен в Кембриджский словарь английского языка [5]. В популярном в настоящее время среди фанатов выражении «We Stan», которое употребляется для выражения поддержки, любви к тому или иному исполнителю, деятелю или общественному движению, явлению, данная лексема подверглась конверсии и стала использоваться в качестве глагола.

Другим исполнителем, чьи рэп-композиции послужили источником неологизмов современного английского языка, является американский рэпер

Снуп Догг (Snoop Dogg). Рэпер ввел термин-название своего собственного языка для того, чтобы подчеркнуть свой оригинальный, неподражаемый стиль. Главным правилом является опущение окончания/ последних букв слова и добавления суффикса «izzle». Примерами таких неологизмов служат следующие лексические единицы:

*Dizzle* — используется по отношению к близкому другу (дружище, чувак);

*Brizzle* — используется по отношению к привлекательной, красивой женщине (малышка, красотка). Представленные выше неологизмы были внесены в словарь сленга Urban Dictionary в связи с тем, что носители часто используют данные сленгизмы в разговорной речи [6].

Английский язык, как и любой другой живой язык, — это гибкая, динамичная система. Лексика представляет собой самый подвижный пласт языка, в наибольшей степени отражающий происходящие изменения во всех сферах жизни социума [2]. Лексические новообразования, поначалу употребляемые ограниченными группами людей, а именно — рэперами и их фанатами, впоследствии зачастую становятся общеупотребительными, вне зависимости от музыкальных предпочтений того или иного индивида или же его осведомленности о происхождении используемого неологизма.

## Литература

1. *Власова К. А., Вьюшкина Д. А.* К вопросу о неологизмах [Текст] // Актуальные вопросы филологических наук: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 29–31. URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/232/11134/>
2. *Жохова Л. А., Голубева А. В.* Развитие языка как признак модернизации общества // Известия МГТУ. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-yazyka-kak-priznak-modernizatsii-obschestva>
3. *Иванова Д. Н., Донченко Е. Н.* Продуктивные модели словообразования (на примере неологизмов в английском языке) // Бюллетень науки и практики. Электрон. журн. 2017. № 6 (19). С. 353–358. URL: <http://www.bulletennauki.com/ivanova>
4. *Шамина Н. В.* Неологизмы в современном английском языке // Вестник МГУ. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neologizmu-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-1>
5. Cambridge English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 10.01.2020).
6. Urban Dictionary [Электронный ресурс] — URL: <https://www.urbandictionary.com/>

## К ВОПРОСУ О КАТЕГОРИАЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ ПРОПРИАЛЬНЫХ ПСЕВДОНИМОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ

*A. V. Sidorov*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ON THE CATEGORIAL MEANING OF PROPRIAL PSEUDONYMS OF ENGLISH WRITERS

**Abstract.** *This synopsis highlights the way English authors (XVIII–XIX cent.) tended to create their pseudonyms — by changing the categorial meaning and grammatical properties of the chosen proper names.*

Псевдоним принято трактовать как вымышленное имя, существующее в общественной жизни человека наряду с настоящим именем или вместо него [2: 118]. Однако основу англоязычных авторских псевдонимов могут формировать не только имена собственные (James Helvick — Claud Cockburn (1904–1981); Karl Drury — Edgar Fawcett (1847–1904)), но и апеллятивы (A Farmer — Henry Rooke (1703–1783); An Undergraduate — John Purchas (1823–1872)). Встречаются случаи одновременного использования первых и вторых (James the Less — James Everett (1784–1872); Matilda Excellent — Daniel Negley Farson (1927–1997)).

Исходя из вышесказанного, можно условно выделить три основные группы англоязычных авторских псевдонимов (проприальных, апеллятивных и проприально-апеллятивных), обладающих категориальным значением тех языковых единиц, на основе которых они построены.

Так, под категориальным значением апеллятивов понимается обобщенное значение, накладывающееся на конкретное лексическое значение слова: у имен существительных — значение предметности; у имен прилагательных — значение признака, свойства, качества; у глаголов — значение процесса, действия, состояния и т. д. [3: 95].

Имена собственные (ИС) — категория слов, используемых в функции идентификации. Идеальное ИС ничего не сообщает об обозначаемой вещи, а только представляет ее в речи. На практике, однако, существует тенденция закреплять за разными классами вещей различные ИС. Зная это распределение, можно уже по ИС составить определенное представление об обозначенной вещи, о ее классе и признаках. Тем самым ИС получают способность косвенно описывать обозначаемую вещь [1: 33].



Иными словами, категориальное значение ИС заключается в устоявшейся традиции соотносить их с тем или иным классом объектов (человек, страна, город, река, месяц и т. д.) [4: 323].

Необходимо подчеркнуть, что категориальное значение ИС является подвижным, что выражается в их способности к трансонимизации — переходе онама одного разряда в другой [2: 152]. Этой способностью активно пользовались англоязычные авторы, подбирая в качестве проприальных псевдонимов, помимо привычных для читателя антропонимов, такие виды ИС, которые не типичны в качестве имени писателя, например:

- топонимы (названия географических объектов): Coventry — Jonathan Evans (1749–1809); Boscawen — Nathaniel Greene (1797–1876);
- астронимы (имена собственные отдельных небесных тел): Algol (звезда в созвездии Персея) — Cyril Bretherton (fl. 1934); Alpha Crucis (звездная система) — Robert Dudley Adams (1829–1912);
- мифонимы (имена вымышленных объектов из мифов и сказок): Pegasus — Bryan Turner Tom Lawrence (1873–1949); Chimaera — Eleanor Farjeon (1881–1965) и пр.

Если псевдоним изначально являлся антропонимом, англоязычные авторы могли экспериментировать с его «частеречным значением», в частности, с грамматическими категориями рода и числа.

Так, ряд женщин-писательниц, рассчитывая преодолеть устоявшиеся гендерные стереотипы, брали себе мужские псевдонимы (Guy Cullingford — Constance Lindsay Taylor (1907–2000)), а ряд мужчин-писателей, стремясь попробовать свои силы в новых литературных направлениях, — женские (Ann Ashton — John M. Kimbro (1929–?)).

Кроме того, в ряде случаев под одним именем могли скрываться сразу несколько литераторов: Will Garth — Edmond Hamilton (1904–1977); Henry Kuttner (1915–1958), Mort Weisinger (1915–1978).

Описанные выше преобразования категориального значения ИС в целях создания проприальных псевдонимов обусловлены главным образом социокультурными и биографическими факторами. Так, авторы, скрывавшиеся за топонимами, могли указывать на место своего рождения или пребывания, с помощью «зоонимических» и «астрономических» подписей они подчеркивали тематику произведения, а мифонимы служили инструментом привлечения внимания читателя.

## Литература

1. *Никитин М. В.* Курс лингвистической семантики. 2-е изд., доп. и исправ. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 820 с.
2. *Подольская Н. В.* Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 198 с.

3. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. 399 с.
4. Van Langendonck W. Theory and Typology of Proper Names. Mouton de Gruyter, Berlin-New York, 2007. 378 p.

**Е. С. Сысоева, О. В. Питарева**  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

## ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЭПОНИМИЗАЦИИ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

**Ye. S. Sysoieva, O. V. Pitareva**  
Donetsk National University

### FEATURES OF TERMINOLOGICAL EPONYMIZATION IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL DISCOURSE

**Abstract.** *The article addresses specific features of eponyms' which function in scientific and technical terminology. The language peculiarities of English eponymous terms have been studied. The most productive means of building eponyms have been detected and analyzed.*

Эпонимы занимают одно из центральных мест в лексическом составе специальных языков. Особенно часто они используются в научно-технической профессиональной сфере.

Эпоним является результатом перехода имени собственного в имя нарицательное. Это естественный процесс, когда фамилия (реже имя) изобретателя или исследователя становится общепринятым названием предмета или явления [5]. Антропоним, лежащий в основе технического эпонима, сообщает терминосистеме и области научного знания в целом, особенности национального мировосприятия и систему этнокультурных ценностей и доминант английской лингвокультуры. Например, единицы измерения (*ватт, дальтон, джоуль*), химические элементы (*резерфордий, лоуренсий*), минералы и металлы (*колеманит, миллерит*) получили названия в честь своих первооткрывателей, и сегодня эти термины активно используются учеными всего мира.

Исследованием вопросов происхождения, семантики, структуры и функционирования имен собственных и имен нарицательных занимались многие

известные ученые: А. Азимов [1], М. Г. Блау [2], В. В. Вахрамеева [3], В. М. Лейчик [5], А. В. Суперанская [7] и другие. Обширный объем лингвистической литературы, посвященной проблемам эпонимии, свидетельствует, что изучение эпонимов в семасиологическом направлении остается актуальным. На современном этапе рассмотрение эпонимической лексики следует осуществлять в новой лингвокультурологической исследовательской парадигме.

**Актуальность** данного исследования обусловлена необходимостью описания и анализа структурно-семантических и функциональных особенностей английских технических эпонимов, образованных от имен собственных, как элементов ономастической составляющей картины мира.

**Объектом** исследования являются термины-эпонимы в английских специальных языках науки и техники, а именно в: математике, астрономии, физике, химии, металлловедении, минералогии и геологии.

**Предмет исследования:** структурные, семантические, функциональные и национально-культурные особенности технических эпонимов.

**Материал исследования:** 600 терминов-эпонимов, отобранных из специальных технических словарей и энциклопедий методом сплошной выборки.

Терминологический аппарат языка для специальных целей, который относится к замкнутой форме реализации национального языка, содержит множество эпонимов различного происхождения [1: 5–8].

Появление эпонимов обусловлено необходимостью обозначать новые феномены в научно-технической лексике. Они играют важную роль при присвоении названий новым явлениям или открытиям в области науки и техники. Это связано с общепринятой традицией присваивать имена ученых их открытиям.

Сегодня термины являются обязательной частью всех областей естественных наук [7: 7–8]. Эпонимы составляют большую часть технической терминологии, так как наличие имени собственного в составе термина делает его единственно правильным [7: 25–26]. Например, в английском языке будет использоваться термин *Watt* ‘ватт’ вместо «*unit of measure for power, heat flux, sound energy flux, direct current power, etc.*» (единица измерения мощности, теплового потока, потока звуковой энергии, мощности постоянного электрического тока и т. д.), потому что описательная конструкция не удобна для постоянного использования.

Индивидуализирующая функция имени собственного, лежащего в основе исследуемого типа эпонимов, обуславливает интерес к изучению структурных и семантических особенностей технических эпонимов и их национально-культурных особенностей.

Результаты структурного и словообразовательного анализа эпонимов позволяют расширить сведения о тенденциях терминообразования

в научно-технической сфере. На основе классификации, предложенной В. В. Вахрамеевой, корпус исследования был разделен на четыре группы по способу образования терминов-эпонимов [3: 44]:

1. Термины-эпонимы, образованные безаффиксальным способом: *Joule* ‘джоуль’, *Kelvin* ‘кельвин’, *Maxwell* ‘максвелл’, *Newton* ‘ньютон’ [2: 14, 18; 4: 2277, 2500].

2. Термины-эпонимы, образованные путем суффиксации: *jamesonite* ‘джеймсонит’, *brookite* ‘брукит’, *smithsonit* ‘смитсонит’ [9: 28, 50, 66].

3. Термины-эпонимы со структурой фразы и компонентом-антропонимом: *Atkinson cycle* ‘цикл Аткинсона’, *Beaufort scale* ‘шкала Бофорта’, *Wheatstone bridge* ‘мост Уитстона’ [6].

4. Термины-эпонимы, образованные путем сложения основ: *voltmeter* ‘вольтметр’, *ammeter* ‘амперметр’ [4: 122, 4005].

Терминологическая эпонимия обогащает лексическую систему английского языка значительным объемом специальной лексики [8]. Лингвотурологический ракурс исследования раскрывает роль технических эпонимов в описании фрагментов английской картины мира, связанных с приоритетами языковых личностей в процессе терминологической эпонимизации.

## Литература

1. *Азимов А.* Слова в науке: История происхождения научных терминов. М.: Центрполиграф, 2006. 369 с.
2. *Блау М. Г.* Судьба эпонимов: 300 историй происхождения названий. М.: ЭНАС, 2010. 272 с.
3. *Вахрамеева В. В.* Эпонимные термины в английских подъязыках науки и техники: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Омск, 2003. 144 с.
4. *Кочергин В. И.* Большой англо-русский толковый научно-технический словарь компьютерных информационных технологий и радиоэлектроники: в 9 т. (Т. 1 — 460 с., Т. 2 — 436 с., Т. 3 — 511 с., Т. 4 — 407 с., Т. 5 — 398 с., Т. 6 — 488 с., Т. 7 — 587 с., Т. 8 — 399 с., Т. 9 — 456 с.). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016.
5. *Лейчик В. М.* Обсуждение проблем эпонимии в современной науке [Электронный ресурс] // Ассоциация лингвистов-экспертов Юга России. URL: [http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw1/leitchik\\_epomym.html](http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw1/leitchik_epomym.html)
6. Научно-технический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ntes/>
7. *Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В.* Общая терминология: Вопросы теории. М.: Едиториал ХРСС, 2003. 312 с.
8. *Сысоева Е. С.* Оценочные антропонимы в английском языке и культуре: монография. Ростов н/Д: Издательство Южного федерального университета, 2016. 206 с.
9. *Hamilton W. R.* The Hamlyn guide to minerals, rocks and fossils. Sydney: Hamlyn, 1974. 320 p.

## СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА ИЗ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ЧЕЛОВЕК»

*O. V. Tokareva*  
*Saint-Petersburg Mining University*

### SEMANTIC DERIVATION IN THE ENGLISH LANGUAGE BASED ON METAPHORICAL TRANSFERS FROM THE HUMAN DOMAIN

**Abstract.** *The paper describes the results of a study focused on English polysemous words (nouns, adjectives, and verbs) which acquired their secondary meanings through metaphorical transfers from the human domain. These words are classified into semantic groups with metaphorical models being identified.*

Семантической деривацией называют процесс, в результате которого слово получает новое значение [1: 51]. Этому процессу присуща антропометричность, а именно соотнесенность картины мира знаниям и представлениям носителей языка. Он является языковым средством концептуализации знаний, являющихся важными для той или иной культурно-языковой общности [2: 2–6].

К основным способам семантической деривации относятся смещение, сужение значения, расширение значения, метафора и метонимия. Первые способы классифицируются как семантические сдвиги, а вторые два — как семантические переносы [2: 11].

Метафорический перенос является высокопродуктивным способом семантической деривации, поскольку метафора представляет собой один из базовых когнитивных механизмов. Его проявления в языке становятся объектом многочисленных исследований. В данной статье описываются выявленные автором особенности английской лексики, отмеченной метафорическим переносом из концептосферы «Человек».

Из ряда моноязычных словарей [3, 4, 5, 6] было выделено порядка 500 полисемантических лексических единиц, отмеченных данным переносом. Основную массу этих единиц (59% выборки) составляют глаголы, что, вероятно, связано с широким спектром действий, которые могут выполняться людьми. Отобранные из словарей глаголы подразделяются на следующие семантические группы: 1) движение; 2) помещение объекта; 3) физическое воздействие; 4) изменение состояния или признака; 5) существование; 6) начало существования; 7) прекращение существования; 8) местонахождение; 9) контакт и опора;

10) посессивная сфера; 11) ментальная сфера; 12) восприятие; 13) психическая сфера; 14) речь; 15) поведение человека; 16) физиологическая сфера; 17) звук. В английском языке наиболее активному переосмыслению подверглись производимые человеком движения. Это можно объяснить тем, что способность к самостоятельному передвижению является одной из основных характеристик всего живого, и, возможно, наиболее очевидной и удобной для формирования сравнений. Целый ряд глаголов движения в своем развитии приобрел множество переносных значений и широкую сочетаемость. К этому ряду относятся такие глаголы, как *bring, follow, go, jump, pull, rise, run* и др. Вероятно, многозначность данных глаголов связана с их нейтральной стилистической окраской и достаточно узким интенционалом.

Существительные представляют собой вторую по величине группу полисемантических единиц, отмеченных метафорическим переносом из концептосферы «Человек» (27% выборки), и подразделяются на следующие семантические группы: 1) наименования лица; 2) имена родства; 3) части тела и органы человека; 4) множества и совокупности объектов; 5) существование; 6) начало существования; 7) прекращение существования; 8) возраст; 9) физиологическая сфера; 10) ментальная сфера; 11) психическая сфера; 12) речь; 13) движение; 14) физическое воздействие; 15) свойство человека; 16) поведение и поступки человека; 17) изменение состояния; 18) взаимодействие и взаимоотношение. Наиболее весомой является группа «Части тела и органы человека». Переносные значения многих единиц, входящих в данную группу, основаны на формальном сходстве предметов с частями тела человека и охватывают крайне широкий спектр денотатов, что отображено в словарных дефинициях. Так, например, словосочетание *a thing resembling X* используется в описаниях переносных значений существительных, обозначающих конечности человека (*arm, leg*) и их анатомические детали (*elbow, shoulder, hand, finger, knee, foot, toe*). В данном случае можно говорить о наличии в английском языке метафорической модели «Части объекта — это части организма».

Прилагательные образуют третью по величине группу проанализированных единиц (14% выборки). Они подразделяются на следующие семантические группы: 1) черты внешности; 2) физические / физиологические качества / состояния человека; 3) психические качества человека. Основную массу членов этой группы составляют обозначения физических / физиологических и психических признаков, представленные в примерно равных долях (43% и 47% прилагательных соответственно). Внутри этих групп выделяются подгруппы. Например, схожие механизмы метафорического переноса демонстрируют прилагательные положительной оценки *benign, friendly* и *kind*, которые в переносном значении употребляются для описания продуктов, не оказывающих негативного влияния на окружающую среду или потребителя.

Многие из проанализированных в исследовании полисемантических лексических единиц сопряжены с той или иной оценкой, при этом преобла-

дает негативная оценка. В качестве примеров можно привести глаголы *betray, conspire, desert, evade, rebel*, существительные *scar, wart, conflict, war*, прилагательные *violent, riotous, treacherous*. Вероятно, это связано с тем, что человеку свойственно переживать негативный опыт более глубоко, нежели положительный, а также более детально описывать его в языке.

### Литература

1. *Иванова Е. В.* Лексикология и фразеология современного английского языка. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 352 с.
2. *Лапушина М. Н.* Семантическая деривация в когнитивном аспекте: (На материале англ. яз.): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: Спец. 10.02.19 / С.-Петербург. гос. ун-т. СПб., 1996. 32 с.
3. Collins COBUILD English Language Dictionary (1st Edition). London: Collins, 1987. 1703 p.
4. Collins English Dictionary Essential Edition (7th Edition). Glasgow: Collins. 2015. 949 p.
5. New Oxford American Dictionary (2nd Edition). Oxford: Oxford University Press, 2005. 2096 p.
6. Oxford Dictionary of English (2nd Edition). Oxford: Oxford University Press, 2010. 2088 p.

*А. В. Федорюк, М. А. Терехова*

*Иркутский государственный университет*

## ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ

*A. V. Fedoryuk, M. A. Terekhova*

*Irkutsk State University*

### ECOLOGICAL TERMS IN THE COGNITIVE ASPECT

**Abstract.** *The paper considers the method of frame analysis which is applied to research the semantics of the terms of the “Ecological problems” term system. It allows to analyze the formation of terms taking into account processes of conceptualization and categorization in the language.*

Развитие экологии как науки и повышение её роли в обществе подтолкнуло лингвистов к изучению экологической терминологии как английской [1; 3; 4], так и русской [1]. Однако в этих работах предлагается традиционный подход к описанию семантики терминов экологии. В настоящей статье предпринята попытка исследовать семантику терминов подсистемы “Ecological problems” с точки зрения когнитивной лингвистики. Когнитивная лингвистика, как известно, занимается изучением языковых единиц изнутри:

человек в языковых формах выражает не столько саму объективную действительность, сколько свое восприятие этой действительности, т. е. отражение субъективного образа объективного мира и в экологической терминологии это проявляется как нельзя более отчетливо. В терминах подсистемы “Ecological problems” реализуются механизмы познания специальной области знаний или деятельности, связанной с экологическими проблемами.

При исследовании семантики экологических терминов данной подсистемы был использован фреймовый анализ, что позволяет анализировать формирование терминов с учетом процессов концептуализации и категоризации в языке. Следует отметить, что в процессе концептуализации и категоризации экологических проблем сознанием человека происходит формирование структур знания, которые организуются в виде фреймов. В статье мы вслед за И. М. Кобозевой под фреймом понимаем структуру знаний, представляющую собой набор данных об определенном участке человеческого опыта (стереотипной ситуации или объекте). Исследователь считает, что фрейм состоит из слотов / подслотов, количество которых равно количеству элементов, выделяемых в конкретном фрагменте опыта человека [2].

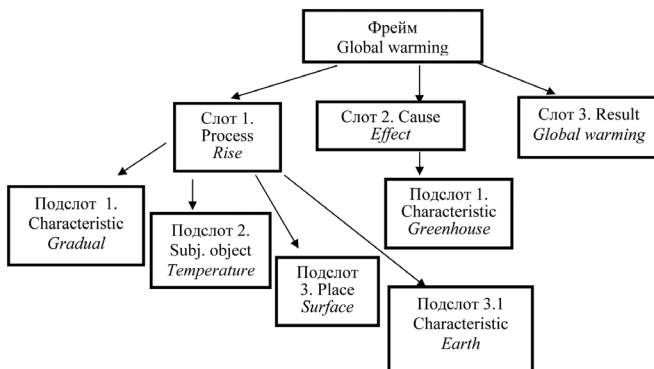
В когнитивной лингвистике фреймом называют определенный комплекс знаний о стереотипных ситуациях и действиях, вербализованный с помощью языковых средств, при этом значения терминов рассматриваются как особые структуры, опирающиеся на реальные ситуации [6]. Сценарии, связанные с экологическими проблемами, разворачиваются во времени и складываются из ряда сцен, каждая из которых имеет свой микросценарий и свое терминологическое оснащение.

Приведем пример термина *global warming*, который имеет следующее значение: “a gradual rise in temperature over the whole of the Earth’s surface, caused by the greenhouse effect” [5]. Значение данного термина можно представить в виде сценария или акционального фрейма, в котором можно выделить объект, на который направлено действие — *temperature*, место, где происходит ситуация — *the Earth’s surface*, причина возникновения действия — *greenhouse effect*. Проанализируем структуру фрейма, который включает: слот 1 «действие» — *process (rise)*, слот 2 «причина действия» — *cause (effect)*, слот 3 «результат действия» — *result*.

Первый слот «действие» — *process (rise)* состоит из следующих подслотов: подслот 1 «характеристика действия» — *characteristic of process (gradual)*, подслот 2 «объект, на который направлено действие» — *subjected object (temperature)*, подслот 3 «место действия» — *place (surface)*, подслот 3.1 «характеристика места действия» — *characteristic of place (Earth)*.

Слот 2 «причина действия» — *cause (effect)* имеет один подслот «характеристика причины действия» — *characteristic of cause (greenhouse)*. Слот 3 «результат действия» — *result* — *global warming*. Структуру фрейма *Global warming* можно представить в виде следующей схемы:





Таким образом, проведенный фреймовый анализ семантики терминов терминосистемы “Ecological problems” позволил сделать следующие выводы: значения терминов представлены акциональными фреймами, в состав которых входят слоты и подслоты. В процессе приспособления фрейма к определенной ситуации происходит заполнение слотов и подслотов данными. У некоторых терминов подслоты и слоты повторяются, так как повторяются способы описания ситуации, например, действие, объект, характеристика объекта и причины.

Данные выводы, в свою очередь, свидетельствуют, что экологическая терминология является результатом структурирования когнитивного знания, представляющего собой взаимосвязь нескольких видов знаний: знания о научном фрагменте мира, знания о ментальных формах его отражения в сознании, знания о языковых единицах, выполняющих функцию хранителей, фиксаторов и трансформаторов научных знаний в научном и образовательном пространстве. Следовательно, экологический термин как языковой знак, репрезентирующий знания в области экологии, информирует социум об определенном опыте взаимодействия человека с природой.

## Литература

1. *Алексенко Т. А.* Особенности формирования современных межотраслевых терминологий: на материале сопоставительного анализа терминологии экологии воды в английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. М., 2000. 209 с.
2. *Кобозева И. М.* Лингвистическая семантика: учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
3. *Латышевская Е. А.* Становление и развитие терминов системы экология в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2012. 18 с.
4. *Симонова К. Ю.* Становление и развитие терминологии английского подъязыка экологии: дис. ... канд. филол. наук. Омск: ОмГТУ, 2004. 157 с.
5. *Collin P. H.* Dictionary of Environment and Ecology. London: Bloomsbury Publishing Plc. 2004. 265 p.
6. *Fauconnier G.* Introduction to Methods and Generations. 1999. URL: <http://www.linguistics.stanford.edu/Linguistics>

# ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА

## THEORY, PRACTICE AND DIDACTICS IN TRANSLATION/INTERPRETING

*Т. А. Алексейцева*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

### К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РАЗЛИЧНЫМИ УЧАСТНИКАМИ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

*T. A. Alexeytseva*

*Saint-Petersburg State University*

### INTERACTION WITH OTHER PLAYERS OF INTERPRETATION PROCESS IN CONSECUTIVE INTERPRETING TRAINING

**Abstract.** *This paper is about negotiating the role of consecutive interpreter with other players of the communicative process. Case study approach can help students to get more involved in the decision making and learn to weigh their options and consequences.*

Устный перевод в любой форме сводит вместе многих участников межкультурной коммуникации, но именно в условиях последовательного перевода эти участники входят в непосредственное соприкосновение. В связи с этим в процесс обучения следует не только включать обучение последовательному переводу и переводческой скорописи, но и готовить к взаимодействию с другими участниками межкультурного трансфера.

Последовательный перевод многогранен и может использоваться в разных ситуациях и включать в себя двусторонний перевод переговоров, перевод со сцены (для публики), перевод-сопровождение, а длительность звучащего отрывка может варьироваться от нескольких секунд до 10 минут, если не больше.

Переводчик должен уметь адаптироваться к разным ситуациям последовательного перевода и переключаться с абзацно-фразового перевода на перевод с записью и наоборот, а иногда требуется переключение на шушотаж. Стоит отметить, что на российском переводческом рынке шушотаж имеет неопределенный статус и относится различными переводческими агентствами то к последовательному, то к синхронному переводу в плане оплаты и условий труда (работа в паре или нет). В рамках настоящей работы нас интересует именно взаимодействие различных участников переводческого процесса, роль переводчика, и как наилучшим образом подготовить студентов к такому взаимодействию.

Поскольку последовательный перевод подразумевает непосредственный контакт разных участников, количество неоднозначных ситуаций, где многое зависит от действий и поведения переводчика, увеличивается. Обучение переводу лучше проходит с помощью индукции, нежели дедукции [5: 100], в связи с этим постановка в конкретную ситуацию с самостоятельным поиском решения и совместным анализом кажется наиболее подходящим методом. Метод кейсов уже широко распространен в образовании, и его приход в устный перевод совершенно обоснован, так как ситуации, в которых оказывается переводчик, не имеют однозначного решения, а требуют взвешенного анализа действий и их последствий. Обучение ведётся на примерах из практики, которые преподаватель может почерпнуть в своей профессиональной переводческой деятельности, в обсуждениях и на сайтах профессиональных сообществ [3]. Преподаватель описывает ситуацию и предлагает студентам поразмышлять над возможными путями решения проблемы, выступая в роли ведущего [2: 165]. Ситуации могут быть направлены на поиск переводческих решений и предполагать профессиональное взаимодействие между участниками перевода.

Для отработки техники взаимодействия с остальными участниками процесса перевода достаточно обсуждения обобщенных, наиболее распространенных ситуаций перевода без углубления в отдельные реальные случаи.

Возьмем для примера взаимодействие с аудиторией.

От переводчика во многом зависит контакт с аудиторией, особенно если речь идёт о переводе по узкоспециализированной тематике, где аудитория представлена специалистами в этой тематике. Нередко в такой ситуации переводчик может заручиться помощью зала в подборе подходящего термина для перевода [4: 243]. И от того, как переводчик поведёт себя в ситуации незнания термина или описываемого явления, зависит потеряет ли к нему аудитория доверие или же наоборот — будет рада, что оказала помощь переводчику. Такую ситуацию можно рассмотреть не только в рамках кейса, но и попробовать воссоздать её во время аудиторных занятий, причем особое внимание следует уделить зрительному контакту с аудиторией во время перевода, общему доброжелательному настрою и созданию обстановки

взаимного доверия между переводчиком и аудиторией. Кроме возможных языковых формулировок важно обратить внимание студентов на язык тела и невербальную коммуникацию, зачастую выдающих волнение, напряженность и неуверенность в себе.

Также важно уделить внимание взаимодействию переводчика с выступающим. Не всегда, но достаточно часто, от склонностей и предпочтений самого переводчика будет зависеть продолжительность звучащего отрывка под перевод. Уже в процессе обучения последовательному переводу становится заметно, что некоторые студенты опираются больше на память и не нуждаются в записях, в то время как другие студенты даже при абзацно-фразовом переводе прибегают к переводческой записи. Так и в профессиональной среде некоторые переводчики практически забывают о переводческой скорописи по окончании учебы и редко попадают в ситуации, когда им всё-таки приходится прибегать к записям, а другие не расстаются с блокнотом. В процессе обучения можно предлагать студентам разные кейсы, обсуждая совместно, как может быть организован перевод и на какой стадии и как переводчик может задать удобный ему режим работы. Например, продолжительность говорения выступающего можно оговорить до начала работы. Практика показывает, что довольно часто выступающие сами спрашивают переводчика об удобном для него режиме работы или сообщают, в каком режиме собираются работать сами. Тем не менее не у всех выступающих есть опыт работы с переводчиком и не все придерживаются принятого совместно с переводчиком решения, например, о работе в режиме абзацно-фразового перевода. И со студентами стоит обсудить возможные стратегии действий: в каких случаях можно прервать выступающего, а в каких этого делать не стоит (например, перевод на высоком уровне); как это сделать (допустимо ли перебивать оратора или воспользоваться паузой, заминкой, попытаться привлечь внимание выступающего жестом); кто может это делать (например, переводчик, модератор, коллеги выступающего, заказчик или аудитория). Важно обратить внимание студентов, что коммуникативные стратегии могут быть культурно-обусловленными. Например, на российском переводческом рынке часто сам переводчик регулирует продолжительность говорения выступающего. Заказчики могут попросить переводчика не давать выступающему говорить слишком большими кусками или сокращать перевод. В западной практике такое случается редко.

Взаимодействие с заказчиком и организаторами также является важной составляющей работы устного переводчика. Частой проблемой, мешающей адекватной подготовке, является недостаточная информация о предстоящей работе и отсутствие материалов для подготовки. Для проработки возможных сценариев со студентами можно предложить им исходную информацию о потенциальном заказе и обсудить, какую дополнительную информацию организационного или тематического плана им необходимо получить,

в каких ситуациях допустимо в обход организаторов связываться напрямую с выступающими для уточнения темы и получения материалов.

Кроме того, немаловажно обсуждать со студентами оптимальные условия работы для последовательного перевода и готовить студентов к тому, что им придется требовать обеспечения необходимых условий для качественного выполнения перевода (нахождение рядом с выступающим, наличие микрофона, снижение темпа речи оратора и т. д.) [1: 17].

Какой бы ни была профессиональная подготовка в вузе, невозможно подготовить будущих специалистов ко всему, с чем им придётся столкнуться в профессиональной среде. Тем не менее разбор конкретных ситуаций и анализ кейсов помогает молодым переводчикам научиться критически мыслить, принимать самостоятельные решения, быть гибкими и адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам.

## Литература

1. *Алексеева И. С.* Профессиональный тренинг переводчика. СПб.: Союз, 2005. 288 с.
2. *Степанова М. М.* Применение метода кейсов в обучении устному переводу // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 4. С. 162–171.
3. Этический кодекс переводчика [Электронный ресурс]. URL: <http://translation-ethics.ru/practice/>
4. *Al-Zahrán A.* The Consecutive Conference Interpreter as Intercultural Mediator: a Cognitive-Pragmatic Approach to the Interpreter's Role. Salford: 2007. 298 p.
5. *Pytt A.* Epistemological problems in translation and its teaching. A seminar for thinking students. Calaceit: Edicions Caminade, 1993. 100 p.

*А. И. Анфиногорова*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

## РУССКАЯ ЛЕКСЕМА «ГНЕВ», ЕЁ ДЕРИВАТЫ И ЕЁ АНГЛИЙСКИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

*A. I. Anfinogenova*

*Saint-Petersburg State University*

## THE RUSSIAN LEXEM 'GNEV', ITS DERIVATIVES AND ITS ENGLISH TRANSFORMATIONS

**Abstract.** *The article deals with the English translation equivalents of Russian words and phrases expressing emotional concept 'gnev' (anger) taken from English translations of five Chekhov's plays. The collected data shows considerable lexical variation of English words expressing the concept in question.*

Изучение семантики эмотивных лексем (ЭЛ), т. е. лексем, выражающих различные эмоции и чувства человека, привлекает все большее количество лингвистов. А. Вежбицкая в своей монографии «Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики» обнаруживает нетривиальные различия в семантике и функционировании лексем, выражающих грусть и гнев в английском и русском языках [3].

Данная статья посвящена лексико-семантическому анализу английских эмотивных лексем (ЭЛ), являющихся переводческими трансформациями (ПТ) русских ЭЛ, употребляющихся в пяти пьесах А. П. Чехова: «Иванов», «Чайка», «Дядя Ваня», «Три сестры» и «Вишневый сад» [6]. Для сравнительного анализа переводческих трансформаций (ПТ) исследуемой группы ЭЛ использовались 5–6 переводов на английский язык пяти пьес А. П. Чехова. Некоторые переводы были опубликованы в первой трети XX века (Elisaveta Fen), другие — во второй половине XX века (Marian Fell, Peter Carson, Ronald Hingley и др.). Некоторые авторы переводов ряда пьес А. П. Чехова и вовсе не были указаны издателями. Первые переводы подвергались серьезной критике, признавалась стилистическая неадекватность подлинникам. Наличие различий культурного и исторического фонов вызвало у первых переводчиков трудности при передаче на английский язык географических, бытовых, исторических реалий; трудностью являлись для переводчиков и «говорящие» фамилии в произведениях А. П. Чехова; «в причудливом мире словесных превращений» [4: 389] проблемы возникали и при передаче пословиц, идиом, фразеологических оборотов. На вопрос о сравнительной характеристике английского и русского языков В. Набоков как-то заметил, что «русский язык превосходит английский в передаче оттенков эмоций» [5].

Постоянные переиздания чеховских сборников на иностранных языках можно объяснить тем фактом, что произведения А. П. Чехова являются исключительно сложным объектом анализа и интерпретации.

Рассмотрим английские ПТ основных русских ЭЛ, актуализующих цепочку эмотивных концептов ГНЕВ/ЗЛОСТЬ, которая по количеству случаев употребления в анализируемых переводах пьес А. П. Чехова занимает второе место [1: 4]. Понятия *тоски/депрессии, гнева/злости и страха* (как базовых эмоций) представляют собой универсальные человеческие категории, и, очевидно, все языки обладают достаточно хорошо разработанной системой выражений, обозначающих эти эмоции. Причем структурная организация лексики, также отражающая универсальные категории человеческого мышления, будет во многом совпадать в большинстве языков. Основным значением, объединяющим синонимический ряд (СР) *anger — indignation — fury — rage — wrath — ire*, по мнению авторов англо-русского синонимического словаря, является «отрицательная эмоция, вызываемая мнением, что некое лицо или действие грубо нарушает общепринятые

нормы личной или общественной жизни» [2: 34]. Данные синонимы отличаются друг от друга по интенсивности, причинам, характеру и формам проявления соответствующей эмоции. В качестве основных русских соответствий вышеприведенным английским ЭЛ приводятся слова *злоба, гнев, возмущение, бешенство, ярость*.

В группу РЛ, актуализирующих этот концепт, входят лексемы различной частеречной принадлежности, например, такие лексемы как ГНЕВ, ЗЛОСТЬ, ЗЛОБА, ЗЛИТЬСЯ, ЗЛОЙ/ЗОЛ, СЕРДИТЬСЯ, РАССЕРДИТЬ, СЕРДИТО, ВСПЫЛИТЬ, НЕГОДОВАТЬ и другие (127 случаев употребления 31 РЛ и оборотов). Употребление РЛ было отмечено как в ремарках, так и в репликах персонажей пьес.

В рассмотренных переводах лексем *бешенство, гнев, злость* и *злоба* ни разу не встретился вариант *ira*. *Indignation u to feel /become/grow indignant* (6 ПТ = 0,03%) были употреблены для передачи только двух лексем: *возмущаться* и *негодовать*, вербализующих концепт ГНЕВ. А самыми частотными английскими ПТ для передачи русского эмотивного концепта ГНЕВ являются следующие: *anger/be angry/angrily* (14,4%), *fury /furiously /be furious /infuriated* (0,04%); *rage/in rage/with rage* (0,03%). Самое большое количество переводческих вариантов зафиксировано для слова *docada* (24 ПТ — *with annoyance, with irritation, resentment, crossly, sadly, bitterly, heartsick*), для слова *злой* (16 ПТ — *bitter, bad-tempered, angry, malicious, poisonous, spiteful, shrewish u др*).

Все английские ПТ подразделяются на три группы: 1) ПТ с сохраненным частеречным статусом, 2) ПТ с измененным частеречным статусом и 3) английские ПТ, представляющие собой словосочетания, свободные и устойчивые обороты и высказывания с эмотивной семантикой.

Из 215 английских переводческих трансформаций для русского эмотивного концепта ГНЕВ наибольшее число приходится на группу ПТ с сохраненным частеречным статусом (59% или 128 случаев употребления), во вторую группу (22,3%) входят ПТ, которые представляют собой свободные или устойчивые обороты, а также высказывания с эмотивной семантикой, и наконец наименьшее количество — это 17,6% — ПТ с измененным частеречным статусом. Большая вариативность английских переводческих трансформаций концепта ГНЕВ явно свидетельствует о сложности адекватной передачи переводчиками эмотивных лексем. Многочисленность переводческих вариантов является следствием расхождений национально-культурных эмотивных концептов носителей английского и русского языков.

Двуязычный словарь обычно дает ряд частичных вариантных соответствий, каждое из которых покрывает лишь одно из частных значений иноязычного слова. Однако даже все словарные соответствия в их совокупности не охватывают полностью широкой семантики слов языка, на котором написан оригинальный текст. Смысл эмотивных лексем как в оригинальном,

так и в переводном тексте обусловлен соответствующей эмоциональной ситуацией, широким или узким контекстом употребления этой эмотивной лексемы.

## Литература

1. *Анфиногенова А. И.* Вариативность эмотивных лексем в английских переводах пьес А. П. Чехова: автореф. дис. ... канд. филол. наук.: 10.02.04. СПб., 2006. 17 с.
2. *Апресян Ю. Д., Ботякова В. В., Латышева Т. Э. и др.* Англо-русский синонимический словарь / под рук. А. И. Розенмана, Ю. Д. Апресяна. М.: Русский язык, 1979. 544 с.
3. *Вежбицкая А.* Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / пер. с англ. А. Д. Шмелева. М.: Языки славянской культуры, 2001. 272 с.
4. *Набоков В.* Лекции по русской литературе. М.: Независимая газета, 1998. 512 с.
5. *Смирнов М.* Неизвестный Набоков // Журнал «Русский язык». URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=199901602>
6. *Чехов А. П.* Собрание сочинений: в 12 т. Т. 9 (Пьесы). М.: Государственное изд-во художественной литературы, 1963. 711 с.

*А. В. Ачкасов*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОИСКОВОЙ ОПТИМИЗАЦИИ

*A. V. Achkasov*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## LINGUISTIC ASPECTS OF SEARCH ENGINE OPTIMIZATION

**Abstract.** *Search engines serve as 'connective links' between user and information that manage access to informational resources, shape the means of presenting online information and determine the course of a user's search behavior. Since 2006, linguistic aspects of search engine optimization began have been conceptualized as 'SEO linguistics' that has its own terminological, theoretical, practical and educational sub-fields. As a relatively independent subdivision of search engine optimization, SEO linguistics has given rise to tools and techniques of data collection and analysis that are made use of in applied linguistics.*



Поисковые системы (ПС) как «связующее звено» между пользователем и информацией контролируют доступ к информационным ресурсам, формируют способы представления информации в сети и поисковое поведение пользователей [1; 5]. Методы обработки и фильтрации информации ПС обусловлены потребностями не только пользователей (выдавать в результатах поиска информацию, релевантную запросу), но и потребностями владельцев сайтов и рекламодателей. Конфликт потребностей указанных групп и коммерческие интересы поисковых систем порождают эффект «предвзятости» (“search engine bias”), который может оцениваться как отрицательно, так и положительно для потребностей пользователя [4].

Поисковая оптимизация (search engine optimization, SEO) в самом общем виде представляет собой комплекс мер, направленных на повышение рейтинга веб-страниц в поисковых системах с целью привлечения на сайт пользователей поисковых систем [6: 492]. Многочисленные дефиниции поисковой оптимизации акцентируют и детализируют разные аспекты этой работы, такие как оптимизация контента, кода и структуры страниц, соответствие контента поисковым запросам, учет алгоритмов поисковых систем, отличие поисковой оптимизации от поискового маркетинга (search engine marketing), использование методов, одобренных разработчиками поисковых систем и т. д.

Поисковая оптимизация с момента своего возникновения напрямую связана с текстовым контентом вебсайтов. Обсуждение темы о «лингвистической составляющей» поисковой оптимизации (по результатам поиска в Google с использованием ограничения периода времени размещения информации) началось в 2006 году. Примерно в это же время появился отраслевой термин “SEO linguistics” («лингвистика поисковой оптимизации» — далее ЛПО). Другие термины, характеризующие языковые аспекты поисковой оптимизации, регулярно используемые в контексте руководств и отраслевых блогах, в рекламных материалах компаний, предлагающих эти поисковой оптимизации — “linguistic SEO”, “SEO Linguistics Analysis”, “SEO/SEM linguistics”, “SEO computational linguistics” и др. В области локализации вебсайтов используются такие термины как “multilingual SEO”, “SEO translation”. Появились наименования специалистов, выполняющих собственно языковую часть работы по поисковой оптимизации, в том числе в контексте локализации сайтов, такие как “SEO linguist”, “SEO trained linguist” “SEO-trained translator”.

Анализируя этот общий «лингвистический поворот» поисковой оптимизации следует учитывать несколько факторов. Во-первых, выделение ЛПО в относительно самостоятельный сегмент поисковой оптимизации является довольно условным, так как организация текстового контента и работа с ключевыми словами неотделима от работы с HTML-кодом и технических аспектов сопровождения сайтов. Во-вторых, о лингвистике в ее

традиционном понимании речь в данном случае не идет, это лингвистика-от-индустрии (industry-based linguistics). В контексте поисковой оптимизации термин “SEO linguistics” употребляется преимущественно в значении «набор навыков по работе с ключевыми словами», “набор лингвистических процедур”. Термин “linguist” может использоваться как в значении «эксперт по работе с ключевыми словами», “аналитик, имеющий языковую подготовку”, так и в значении «автор текстового контента». В индустрии по локализации вебсайтов термин “linguist” нередко используется в значении «переводчик», автор текстового контента для новой локали.

Тем не менее «лингвистическая составляющая» поисковой оптимизации имеет свой вполне сложившийся терминологический аппарат, теоретический и прикладной и дидактический разделы.

Основой лингвистики поисковой оптимизации являются ключевые слова или термины (keywords, key terms), — слова или словосочетания, которые пользователь может использовать в поисках информации, размещенной на веб-сайте. Существуют методы и процедуры подбора ключевых слов (keyword research; часто используется неудачный перевод «изучение ключевых слов»), измерения плотности ключевых слов на веб-странице (keyword density). Ключевые слова характеризуются такими параметрами, как популярность (keyword popularity — количество использований слова или словосочетания в поисковых запросах за определенный промежуток времени) и «видимость» или значимость (keyword prominence — «вес» который имеет слово для поисковой системы в зависимости от его положения на веб-страницы). В зависимости от длины и специфичности поисковых запросов и ключевых словосочетаний, они делятся на «короткие» и (long-tail keywords) «длинные» и (short-tail keywords) (удовлетворительных русскоязычных эквивалентов этих терминов нет). «Длинные» ключевые слова более специфичны, нацелены на более узкую аудиторию, но имеют меньший индекс популярности. Основные ключевые слова образуют «тему» (theme), общую тематическую «направленность» веб-страницы. Совокупность ключевых слов образует семантическое ядро (semantic kernel) и семантическую карту (semantic map) сайта, и характеризуются уровнем семантической связности (semantic connectivity). Избыток ключевых слов характеризуется понятием “keyword stuffing”. Чрезмерное использование одного ключевого слова на всех страницах веб-сайта приводит к каннибализации ключевых слов (keyword cannibalization), в результате чего поисковая система не может определить страницу, наиболее релевантную данному конкретному поисковому запросу.

ЛПО сформировала собственную терминологию текстовой структуры сайта (“body copy header/footer text, link text”) и терминологию, отражающую коммуникативные и прагматические аспекты поисковой оптимизации. В частности, заслуживают внимания такие понятия, как пользовательская

сессия (user session), время, проведенное на странице (time on page), «впечатление» (impression — событие, когда пользователь просматривает веб-страницу или рекламу, не обязательно в результате намеренного перехода на соответствующую страницу), поисковое намерение (search intent — намерение, не всегда совпадающее с поисковым запросом) и т. д.

Ряд явлений являются одновременно предметом внимания ЛПО, компьютерной лингвистики и лингвистических аспектов изучения человеко-компьютерного взаимодействия. Более того, достоверность и актуальность данных ЛПО не вызывает сомнений, так как данные, полученные ЛПО, неотъемлемы от практики поисковой оптимизации. В качестве примера можно привести активно развивающееся направление анализа поискового поведения, которое как подтип лингвистического поведения стало предметом внимания исследований в области управления информацией и информационной лингвистики. В сферу интересов этого направления входит как собственно анализ поискового поведения в пределах одной локали, включая его социальные, возрастные, гендерные и другие аспекты, так и межъязыковые и межкультурные контрасты поискового поведения. Осуществляя поиск информации в сети, пользователи используют разные поисковые запросы (выбор ключевых слов, длина фразы, степень ее синтаксической оформленности), по-разному реагируют на результаты выдачи, используют разные стратегии модификации поисковых запросов и т. д. Более того, предметом внимания стали сами поисковые запросы, которые «эволюционировали в разновидность протоязыка» [9: 5], имеющего уникальную структуру, которая сложнее, чем мешок слов (bag-of-words), но проще чем естественный язык.

Предметом внимание ЛПО и прикладной лингвистики являются также социолингвистические и гендерные аспекты поискового поведения [7], и анализ пользовательской активности с использованием методов окулографии. В частности, на основе карт пользовательской активности (heat maps) определяются ключевые слова, которые используются в метаданных страницы или в тех ее разделах, содержание которые может отражаться в сниппетах на странице результатов поиска.

Ряд направлений лингвистики хотя бы косвенно или опосредованно, учитывают влияние поисковой оптимизации на характеристики текстового контента сети, а стратегии поисковой оптимизации используют результаты этих исследований. В этой связи можно упомянуть работы, посвященные влиянию поисковых систем на жанровые характеристики сетевых текстов, языковой дискриминация в сети [3], психологическим и социопсихологическим аспектам языка Интернета (например, явление, получившее название “email stress” [8]), влиянию английского языка, как доминирующего языка Интернета на формирование текстового контента на других языках, роли поисковых систем в «конструировании

знания» [5: 67], в частности, научных поисковых систем, таких как Google Scholar [2].

В целом можно сказать, что «теория» и практика поисковой оптимизации в большей степени сориентирована на лингвистические исследования, чем лингвистика на проблемы поисковой оптимизации. Это отчасти обусловлено тем, что совершенствование ПС тесно связано с компьютерной лингвистикой, а ЛПО вынуждена учитывать новые факторы и критерии ранжирования веб-страниц и способы представления результатов поиска. Работы, посвященные анализу жанровых, текстуальных, стилистических характеристик веб-текстов, напротив, используют в основном традиционные лингвистические подходы, и, таким образом не учитывают стратегии ЛПО.

## Литература

1. *Abelson H., Ledeen K., Lewis H.* Blown to Bits: Your Life, Liberty, and Happiness after the Digital Explosion. Addison Wesley, 2008. 366 p.
2. *Beel J., Gipp B., Wilde E.* Academic Search Engine Optimization (ASEO): Optimizing scholarly literature for Google Scholar & Co. Journal of Scholarly Publishing. 2010. № 41(2). P. 176–190.
3. *Flammia M., Saunders C.* Language as power on the Internet. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 2007. № 58(12). P. 1899–1903.
4. *Goldman E.* Search Engine Bias and the Demise of Search Engine Utopianism // A. Spink & M. Zimmer (Eds.). Web search: Multidisciplinary perspectives, Berlin: Springer-Verlag, 2008. P. 121–134.
5. *Hinman L.* Searching ethics: The role of search engines in the construction and distribution of knowledge // A. Spink & M. Zimmer (Eds.). Web search: Multidisciplinary perspectives. Berlin: Springer-Verlag, 2008. P. 67–76.
6. *Ledford J. L.* SEO Search Engine Optimization Bible. Wiley Publishing, Inc., 2009. 528 p.
7. *Martey R.* Exploring Gendered Notions: Gender, Job Hunting and Web Searches // Spink, A. & Zimmer, M. (eds). Web Search. Berlin: Springer, 2008. P. 51–65.
8. *Nazaryan A., Gridchin A.* The influence of internet on language and “email stress”. Law and Politics, 2006, vol. 4, №1. P. 23–27.
9. *Saha Roy R., Ganguly N., Chowdhury M., Singh N. K.*: Complex network analysis reveals kernel-periphery structure in web search queries // 2nd International ACM SIGIR Workshop on Query Representation and Understanding, QRU 2011. P. 5–8.

**А. И. Балабан**  
Санкт-Петербургский государственный университет

**Е. А. Кондратьева**  
СПбГУ, Петербургский государственный университет  
путей сообщения Императора Александра I

**М. М. Мазняк**  
СПбГУ

## ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА НЕОЛОГИЗМОВ ВАЛЕРИ РУЗО: СИНТАКСИС И СЕМАНТИКА

**A. I. Balaban**  
Saint-Petersburg State University

**E. A. Kondrat'eva**  
Saint-Petersburg State University,  
Emperor Alexander I Saint-Petersburg State Transport University

**M. M. Mazniak**  
Saint-Petersburg State University

## LOST IN TRANSLATION: VALÉRIE ROUZEAU AND HER NEOLOGISMS FACING SEMANTICAL AND SYNTACTICAL COMPLEXITY OF WRITING

**Abstract.** *A contemporary French poet Valérie Rouzeau uses a new “semantic” manner of writing covering the syntactical line of a verse. Translating such poetry could be a challenge for the translator. The present paper shows some attempts and even results of such work, however compounded by the difficulties of translating the author’s neologisms within the complex semantical and syntactical structure.*

Французская поэтесса Валери Рузо (род. 1967) — поэт-экспериментатор, лауреат премии Тристана Тцара (2002 год) и премии Аполлинера (2012 год). Ее «семантическая поэзия» [1: 139] ставит значение слова в центр художественного высказывания, при этом значение берется не только прямое, но и переосмысленное, в том числе и на уровне синтаксиса — соседства элементов высказывания, что формирует некое общее объемное значение суммы элементов. В настоящем исследовании предпринимается попытка проанализировать употребление поэтессой неологизмов различной природы и, вслед за этим, попытка осуществить художественный перевод

данных неологизмов. Трудности перевода продиктованы как необходимостью передать значение нового слова, так и необходимостью сохранить общее значение всего поэтического текста. Перевод осуществлен одним из авторов статьи — Е. А. Кондратьевой.

Выделяются следующие типы образования неологизмов:

1. Путь словообразовательной деривации — образование новых слов из существующих в языке морфем по известным (обычно продуктивным) моделям; наиболее распространены такие способы образования неологизмов, как суффиксация, префиксация, префиксально-суффиксальный способ, сложение основ, часто — в сочетании с суффиксацией, усечение основ (обратная деривация), сращение и конверсия.

2. Путь заимствования слов из других языков или из некодифицированных подсистем данного языка — из диалектов, просторечия, жаргонов. В широком смысле заимствованиями считаются все слова, которые взяты из какого-либо языка, и при такой трактовке данный термин соответствует термину «иноязычное слово».

3. Путь семантической деривации, т. е. развития в уже существующем слове нового, вторичного значения на основе сходства вновь обозначаемого явления с явлением уже известным.

В поэзии Валери Рузо наблюдаются все три способа образования неологизмов. Рассмотрим каждый из случаев их употребления и попытки перевода на русский язык, более или менее удачные как относительно сохранения самого неологизма, его функционирования в тексте, так и относительно сохранения общего смысла текста и его художественного эффекта. Исследуемые тексты и их пока не опубликованные переводы заимствованы из сборников «Récipients d'air» (2005) и «Vrouz» (2012).

1. Путь словообразовательной деривации представлен преимущественно суффиксальной моделью: слово *noirissimes*. Прилагательное *noir* — *чёрный* — с прибавлением суффикса превосходной степени *-issime* может быть переведено на русский язык как прилагательное *чернущий* — разговорное, но всё же существующее в русском языке. Замена суффикса *-юш* на суффикс *-ущ* помогает создать неологизм средствами русского языка: *чернущий*. Это слово не присутствует в словарях даже в разговорном пласте языка, и его употребление может вызвать удивление, привлечь особое внимание читателя [3, 14]. По этой же модели образовано слово *patatesque* (существительное *patate* (f) — *картофелина* — с добавлением суффикса прилагательного *-esque*) [3: 70]. Во втором случае прямым переводом слова было бы слово *картофелеобразный*, однако перевод неологизма в художественном тексте зависит и от значения всего текста. В сцене, представляемой В. Рузо, реальный пласт ситуации смешивается с пластом текста-воспоминания на открытке. Поэтому неологизм возможно перевести так, чтобы в нем соединились миметический и декора-

тивный пласт, а образ из объемного становился бы плоскостным: *картофельный нос*.

2. Соединение словообразовательного пути и пути заимствования прослеживается в стихотворении из того же сборника, в котором встречается глагольная форма будущего времени *je m'hearttardrai* [3: 77]. Фонетически слово воспринимается как форма 1-го л. ед. числа будущего времени глагола *s'attarder* — *медлить, задерживаться*; однако графически первый слог заимствует английское слово *heart* — *сердце*. В нашем варианте не удалось сохранить иноязычное вкрапление, но фонетически яркий эквивалент, придающий силу глагола существительному *сердце*, был найден: *Ну, только не сердись, давай потише держи во мне свой немудрёный ритм*.

3. Путь семантической деривации характерен для В. Рузо, но в данной статье ограничимся одним примером. В стихотворении из сборника «*Récipients d'air*» лирическая героиня едет на поезде к тому, с кем очень ждет встречи. Текст похож на сообщение, диктуемое на автоответчик, и завершается словами: *Dans quarante-douze minutes exactement je vous embrasse* [2: 36] — *Ровно через сорок-и-двенадцать минут целую вас*. Во французской системе образования числительных существуют некоторые подобные примеры:  $72 = 60 + 12$ ,  $90 = 4 \times 20 + 10$ . Однако числительного  $40 + 12$  нет, вместо него используется числительное 52. Нестандартное выражение числа применено для передачи волнения героини и для передачи внутреннего чувства сокращения времени: совсем скоро она встретится с собеседником. В русском варианте пришлось заменить числительное 52 на 70 — в силу того, что подобные игры с числительными возможны лишь за пределами часа:  $70 \text{ минут} = 1 \text{ час } 10 \text{ минут}$ .

Настоящая статья показала не только сложности использования и анализа неологизмов в экспериментальной поэзии Валери Рузо, но также сложности — наряду с возможностями — перевода ее текстов, в которых значение отдельного слова встраивается в значение всего стихотворения.

## Литература

1. «Сложный случай» современной поэзии: стихотворения Валери Рузо в переводе Екатерины Кондратьевой // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 138–140.
2. *Rouzeau, Valérie*. Récipients d'air. Cognac: Le Temps qu'il fait. 2005.
3. *Rouzeau, Valérie*. Vrouz. Paris: La Table Ronde. 2012.

## ПРОБЛЕМЫ КОНТРАСТИВНОГО АНАЛИЗА

*N. A. Bondareva*  
*Saint-Petersburg State University*

### PROBLEMS OF CONTRASTIVE ANALYSIS

**Abstract.** *Predictive power of contrastive analysis and relation between first and second language acquisition faced serious challenges by the 1970s. The predictive validity of many contrastive analyses seemed questionable: empirical research showed that learning difficulties did not always arise from cross-linguistic differences.*

Утверждения, сделанные Робертом Ладо и Чарлзом Фриз [5; 4] о значимости контрастивного анализа и о связи первого и второго языков столкнулись с серьезными проблемами в 1970-х годах. Предполагаемая ценность многих контрастивных исследований оказалась под вопросом, были проведены эмпирические исследования, показавшие, что сложности обучения не всегда появляются из-за кросс-лингвистической разницы и тех сложностей, которые не всегда возникают из-за контрастивного анализа. Тем не менее самые серьезные проблемы имеют отношение к проблемам предположения и сходства при изучении первого и второго языков.

Некоторые различия между языками могут вести к сложностям в изучении языка. Например, два глагола в испанском языке, относящиеся к разным значениям английского глагола *know* (*знать*) — *conocer* и *saber*. В то время как лексическая разница предполагает трудности для англоговорящих студентов, изучающих испанский язык, испаноговорящие студенты, изучающие английский язык, имеют незначительные сложности, ассоциируя два лексических значения в одну форму [14]. Таким образом, разница между испанским и английским языками не первостепенна для достоверного предположения сложности изучения языка.

Возможность появления ошибок из-за влияния родного языка при контрастивном анализе также вероятна. Например, контрастивный анализ испанского и английского языков не может предположить, что испаноговорящие студенты могут пропустить формы глагола *be*, поскольку испанский язык имеет похожие грамматические конструкции. Испанский язык имеет не один, а два глагола эквивалентных английскому глаголу *be*: *ser* и *estar*. Это противопоставление является причиной проблем для англоговорящих



студентов, изучающих испанский язык, и не является проблемой для испаноговорящих студентов, изучающих английский язык [14]. Работы многих исследователей [1; 7; 13; 12] подтверждают, что испаноговорящие студенты, изучающие английский язык, часто опускают глагол *be*, например, вместо *That's very simple* они скажут *That very simple*.

Контрастивный анализ в испанском и английском языках не ограничивается только глаголом *be*. Несмотря на сходства испанского и английского языков, появляются ошибки в порядке слов, временах и использовании предлогов. Более того, рассматривая исследования детского билингвизма, которые впервые появились в начале XX столетия, ученые отмечают доказательство перевода или сочетание языков [8; 10].

Значимость контрастивного анализа выявлена из классификации ошибок обучающихся, известной как анализ ошибок, о котором писали такие исследователи как Л. Дускова и Дж. Ричардс [2; 9]. Некоторые ошибки обусловлены языком перевода, другие — способом обучения, однако, С. Феликс [3] отмечает, что подобные ошибки не столь существенны. Например, вопросно-ответные упражнения могут создать подобные ошибки: *Teacher: Am I your teacher? Student: Yes, I am your teacher.*

Анализируя ошибки, следует отметить, что часть ошибок появляется спонтанно. Например, чрезмерное обобщение: *This program of the Kissinger* — так скажет испаноговорящий студент, неправильно используя правила грамматики языка перевода. В испанском языке, также как и в английском, не используются артикли с именами собственными.

Например, опущение испаноговорящим студентом артикля во фразе *Picture is very dark* не является естественным для испанского языка, так как для испанского перевода предложения требуется артикль. Одной из основных проблем анализа ошибок является определение категории ошибки. Например, опущение артикля в английском языке может быть достаточно спорным случаем, упрощения для испаноговорящего студента и перевода для корейца. Более того, процесс перевода и упрощения взаимосвязаны. В 1960–1970-х годах анализ ошибок выявил влияние родного языка на язык перевода. Несмотря на кросс-лингвистическое влияние в анализе ошибок, вероятность контрастивного анализа серьезно пострадала к 1970м гг.

Некоторые ученые [6; 15] предположили, что контрастивные исследования не обладают способностью прогнозировать ошибки, а могут быть полезными только после факта сопоставления. Другими словами, сравнение родного языка и языка перевода может быть актуально для объяснения появления определенных ошибок. Тем не менее другие ученые [11] предлагали эмпирические доказательства для способности прогнозировать определенные виды контрастивного анализа. Однако вопрос о том, можно ли прогнозировать ошибки, используя контрастивный анализ, остается спорным до наших дней.

Сомнения в значимости контрастивного анализа и эмпирических исследований в 1960–1970-х годах внесли некий относительно языка перевода. Исследование выявило не только сходство некоторых ошибок в разных языках, но и сходство ошибок в изучении первого и второго языков, насколько по-разному протекают два процесса.

Анализ ошибок в 1960–1970-х годах показал, что некоторые типы ошибок являются общими как в языке перевода, так и в родном языке. Например, опущение глагола *be* в английском языке для испаноговорящих студентов, а также для китайцев и японцев. В некоторых случаях опущение глагола *be* могло быть спрогнозировано контрастивным анализом.

### Литература

1. *Butterworth G., Hatch E.* A Spanish-speaking Adolescent's Acquisition of English. In *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, ed. by Evelyn Hatch. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.
2. *Duškova L.* On Sources of Errors in Foreign Language Teaching. *IRAL.: International Review of Applied Acquisition*. 1969. 4. P. 18–30.
3. *Felix S.* The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition. *Language Learning*. 1981. 31. P. 87–112.
4. *Fries Ch.* Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
5. *Lado R.* Linguistics across Cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
6. *Lee W. R.* Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching. In *Report of the 19<sup>th</sup> Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, ed. By James Alatis. Monograph Series on Languages and Linguistics, Georgetown University. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1968.
7. *Peck S.* Child-child Discourse in Second Language Acquisition. In *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, ed. by Evelyn Hatch. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.
8. *Ravem R.* Language Acquisition in a Second Language Environment. *IRAL.: International Review of Applied Linguistics*. 1968. 6. P. 175–185.
9. *Richards J.* A Non-contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching*. 1971. 25. P. 204–19.
10. *Ronjat J.* Le Developpement du Langage Observe Chez un Enfant Bilingue. Paris: Champion, 1913.
11. *Schachter J.* An Error in Error Analysis. *Language Learning*. 1974. 24. P. 205–214.
12. *Shapira R.* The Non-learning of English: Case Study of an Adult. In *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, ed. By Evelyn Hatch. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.
13. *Schumann J.* The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.
14. *Stockwell R., Bowen J. D., Martin J.* The Grammatical Structures OF English and Spanish. Chicago: University of Chicago Press, 1965.
15. *Wardhaugh R.* The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*. 1970. 4. P. 123–30.

*Е. В. Воробьева*  
*Московский государственный лингвистический университет*

## АЛГОРИТМ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГРАНИЦ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПЕРЕВОДЕ

*E. V. Vorobyeva*  
*Moscow State Linguistic University*

### ALGORITHM FOR DETERMINING THE BOUNDARIES OF PRAGMATIC ADAPTATION IN LITERARY TRANSLATION

**Abstract.** *The article describes the mechanism for determining the boundaries of pragmatic adaptation based on the functional-communicative theory of translation.*

Вынесенное в заглавие словосочетание «литературный перевод» охватывает перевод текстов как художественных, так и относящихся к жанру «нон-фикшн». Дело в том, что современный нон-фикшн развивается в направлении более авторского, образного, эмоционального стиля изложения, сближающего его с художественной литературой, и в целом подход к прагматической адаптации будет зависеть не столько от типа текста, сколько от конкретного случая.

По определению, взятому из «Толкового переводоведческого словаря» под редакцией Л. Л. Нелюбина, прагматическая адаптация — это «преобразование исходного высказывания с учетом передачи его прагматического значения» [4: 163]. В целом прагматическая адаптация осуществляется с помощью пяти наиболее распространенных переводческих приемов: добавление, опущение, замена, генерализация и конкретизация.

Проблема в том, что переводчик часто колеблется, не понимая, что можно заменить, а что заменить нельзя, как принять решение, на что при этом опереться, кроме собственной «интуиции» и как объяснить свое решение редактору, для которого интуиция — не аргумент. Цель настоящей статьи — дать универсальный алгоритм, позволяющий определить необходимость прагматической адаптации и границы допустимого.

В современном переводоведении доминирует функционально-коммуникативная теория перевода, согласно которой перевод — это текст на переводящем языке, призванный воспроизвести максимум коммуникативно релевантной информации, содержащейся в тексте на исходном языке,

с учетом ее относительной коммуникативной ценности [2: 8]. Под *коммуникативно релевантной информацией (КРИ)* подразумевается информация, существенная для достижения целей коммуникации. Умение отличать КРИ от нерелевантной является одним из ключевых умений профессионального переводчика. При определении коммуникативно релевантной информации и ее относительной коммуникативной ценности (то есть, по сути, определенной фильтрации, или отборе) у переводчика есть несколько верных помощников.

Первый помощник — это функция, выполняемая текстом (или фрагментом текста) оригинала, которую И. С. Алексеева называет коммуникативным заданием [1: 135]. Существенная для перевода функция выявляется тогда, когда переводчик последовательно отвечает на два вопроса: «Для чего написан данный текст?» и «Для чего в этом (именно в этом!) тексте употреблена данная фраза (или ее часть)?»

Второй помощник переводчика — прагматическая установка (установка на получателя) перевода. Прагматический аспект перевода определяется прежде всего, как «установка на адресата, получателя перевода», который «требует учета тождественности эффекта, производимого оригиналом и переводом» [4: 163]. Сущность его в том, что «исходный и конечный тексты обычно адресованы разным получателям» [5: 15]. Парифразируя И. С. Алексееву, прагматический аспект перевода можно выявить, ответив на вопрос: «Кто получатель перевода и что требуется, чтобы для данного реципиента текст перевода выполнял ту же функцию, что и оригинал для своего реципиента?»

С точки зрения содержания (не формы) выделяются разные виды информации: когнитивная, оперативная, эмоциональная и эстетическая. В соответствии с преобладающим в тексте видом информации, все тексты подразделяются на примарно-когнитивные, примарно-оперативные, примарно-эмоциональные и примарно-эстетические [1: 265–266]. Эта классификация — третий помощник переводчика — помогает определиться с тем, какая информация имеет наибольший коммуникативный вес в переводимом тексте, если нам приходится выбирать.

Например, при переводе художественной литературы на первый план выходит эстетическая и отчасти эмоциональная информация, если мы переводим строго научный текст, то во главе угла стоит когнитивная информация, а вот с современным нон-фикшном все немного сложнее, потому что для облегчения подачи авторы густо замешивают когнитивную информацию на эмоциональной, а иногда и на эстетической — но это же ставит перед переводчиком много интересных задач.

Однако нужно учитывать, что отдельные элементы текста могут служить передаче не того вида информации, что весь текст целиком. И именно тут

находится граница адаптации, вынесенная в название доклада: какой вид информации в данном фрагменте текста имеет большую коммуникативную ценность? Очевидно, что в нем могут заключаться сразу несколько видов информации, но при невозможности передать их все приходится выбирать, и выбор основывается именно на главной функции данного конкретного фрагмента.

Существуют ли какие-то пределы у прагматической адаптации? Они редки, но существуют. Яркий тому пример — книга *Hva er språk* (Что такое язык?), написанная норвежским лингвистом и писателем Хелене Ури. Она входит в серию книг, в которых простым и понятным для обывателя языком объясняются разные сложные явления. Для того, чтобы просто и наглядно объяснить, что такое лингвистика, автор берёт примеры из норвежского языка, и если в некоторых случаях удачно адаптировать их для русского читателя удаётся (например, в оригинале написано буквально: «Примеры выделены курсивом — так, слово *пример* происходит из латыни», а в русском языке, для которого это неверно, мы напишем, что из латыни происходит слово *курсив*), то в других случаях мы неизбежно сваливаемся либо в чрезмерное остранение (и тогда приходится пользоваться сносками, которые, согласно распространенному мнению, равнозначны провалу переводчика), либо в чрезмерное одомашнивание, в котором тоже нет ничего хорошего. Понятное дело, от перевода этой книги пришлось отказаться.

## Литература

1. *Алексеева И. С.* Введение в переводоведение. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
2. *Бузаджи Д. М.* К вопросу об определении понятия «перевод» // Мосты. Журнал переводчиков. № 2 (30). М.: Р. Валент, 2011. С. <http://www.thinkaloud.ru/science/buz-definition.pdf> (дата обращения: 19.01.2020).
3. *Сдобников В. В.* Теория перевода [Текст]: учебник / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. М.: АСТ: Восток—Запад, 2006. 448 с.
4. Толковый переводоведческий словарь / под ред. Л. Л. Нелюбина. 3-е изд., перераб. М.: Флинта; Наука, 2003. С. 163.
5. *Швейцер А. Д.* Семантико-стилистические прагматические аспекты перевода // Иностранные языки в школе. 1971. № 3. С. 6–16.

*Е. К. Вьюнова, Е. С. Петрова*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

## СОЦИАЛЬНО-СОПРОВОДИТЕЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД: ТЕОРИЯ И ДИДАКТИКА

*Е. К. Vyunova, E. S. Petrova*  
*Saint-Petersburg State University*

### COMMUNITY INTERPRETING: THEORY AND DIDACTICS

**Abstract.** *Community interpreting is a specific type of interpreting service which is found in community-based situations. It is characterized by a lack of standards for training. Community interpreters need not only to have perfect command of the language, but also to be aware of the cultural implications of the interpreting work.*

В статье рассматривается новый для российской вузовской практики аспект подготовки профессиональных переводчиков — социально-сопроводительный перевод (далее — ССП) и методика его преподавания, разработанная на кафедре английской филологии и перевода СПбГУ.

В типологии видов устного перевода ССП занимает особое место. ССП не считается в полной мере последовательным [3], но в зависимости от ситуации может требовать навыков как одностороннего, так и двустороннего последовательного перевода. Едва ли правомерно исключать ССП из научного рассмотрения, ср.: «Перевод в странах Европейского союза: обзорная информация» [1].

Термин «социально-сопроводительный» ставит во главу угла социальный аспект переводческой деятельности. Признание перевода социально значимым явлением не вызывает сомнений у современных исследователей. Тот факт, что переводчики, равно как и заказчики, и получатели перевода являются частью социума, вполне очевиден, однако значение этого факта для теории, практики и дидактики перевода было отмечено сравнительно недавно, а научное признание его относят к периоду, начиная с конца 1970-х годов (становление системного подхода) до середины 1980-х — времени формирования скопос-теории.

Немецкая школа традиционно подчеркивает реалистичность социального подхода [5]. Специалист по ССП, являясь одновременно языковым и социальным посредником, выступает для реципиента непосредственным проводником в ту или иную сферу повседневной принимающей культуры.

В отечественном переводоведении первой работой по теории ССП стала новаторская для своего времени статья В. И. Шадрина [2], где отмечается,

в частности, вариативность терминов для обозначения данного вида перевода. В настоящее время используется ряд терминов: перевод для этнической диаспоры, коммунальный перевод, муниципальный перевод, социальный перевод, сопроводительный перевод, ССП.

За рубежом ССП нередко выполняют непрофессионалы, или «естественные переводчики» [4]. Однако в ряде университетов Европы введено обучение ССП, который используется в административных и медицинских учреждениях, на судебных слушаниях и в других ситуациях при сопровождении лиц, не владеющих языком данной страны.

Предлагаемая нами методика формирует синкретичный навык устного перевода и обеспечивает сознательное, ответственное участие переводчика в социальных процессах (социальная адаптация, интеграция в иную культуру).

## Литература

1. Перевод в странах Европейского союза: обзорная информация. М., 2011. 56 с.
2. *Шадрин В. И.* Профессиограмма устного переводчика этнической диаспоры // Университетское переводоведение. Вып. 1: материалы I Всероссийской научной конференции «Федоровские чтения». С. 214–216.
3. *Шадрин В. И.* Университетское переводоведение. СПб.: ВВМ, 2017. 291 с.
4. *Harris B.* Norms of Interpretation // Target, 1990. Vol. 2(1) P. 115–119.
5. *Nord Ch.* Text Analysis in Translation. Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Amsterdam/Atlanta GA, Rodopi, 1991. 250 p.

*Н. В. Денисова*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

## К ВОПРОСУ О ПОСТРЕДАКТИРОВАНИИ АВТОРИЗОВАННОГО ПЕРЕВОДА

*N. V. Denisova*

*Saint-Petersburg State University*

## ON THE ISSUE OF POST-EDITING OF A TARGET TEXT EDITED BY A BILINGUAL AUTHOR

**Abstract.** *The present paper focuses on various effects of a target text edited by a bilingual author of the source text and published without being edited by its translator. It is argued that a translator's post-editing is essential for any text in the target language edited by even an idiomatic bilingual writer.*

В настоящее время можно наблюдать рост интереса к теории языковых контактов и таким явлениям как интер- и транслингвальность, транскультурная креативность, авторский билингвизм, типы билингвизма и др. Все эти понятия, на наш взгляд, могут рассматриваться не только применительно к создателям литературных текстов, но и к авторам текстов иных жанров.

Как отмечает Н. Г. Юзёфович, билингвальных авторов отличает наличие особой картины мира, сочетающей две контактирующие культуры, одна из которых — языковая картина ‘родной’ культуры — как ментальная сущность, оказывает доминирующее влияние на автора [2]. Очевидно, это замечание верно и для тех авторов, которых Я. Хокенсон и М. Мансон относят к коллингвальным писателям (*colingual writers*), создающих ‘смешанные’ тексты, в которых родной язык явно преобладает, но переключение языков достаточно часто [3: 13–14].

Материалом настоящего исследования послужили оригинал статьи Кристины Кэр «Дейнека-феминист», написанной для каталога недавно прошедшей в Манеже выставки «Дейнека/Самохвалов», ее перевод, выполненный автором данной статьи совместно с коллегой и окончательный текст на русском языке, авторизованный К. Кэр и, к сожалению, не прошедший постредактирование переводчиком. В оригинальном тексте этой искусствоведческой статьи, явно подготовленной для переводчика, есть интерлингвальные включения на русском языке (изредка — на французском) разной линейной протяженности: от отдельных слов до целых предложений. Большинство из них — на кириллице, некоторые — на латинице (*komandirovki, chuvstvo*). Такая особенность текста позволяет причислить его автора к коллингвальным авторам.

Как показывает сопоставительный анализ текстов нашего перевода и окончательной версии, вошедшей в каталог, часть исправлений можно отнести на счет автора оригинального текста (в частности, саморедактирование: опущения / добавления / перестановка предложений), часть, возможно, принадлежит русскоязычному редактору (в частности, такие стилистические замены: «как это ни удивительно» → «сколь ни удивительно»). Некоторые исправления могут принадлежать как автору оригинального текста, так и русскоязычному редактору (например, систематическая стилистически неоправданная замена деепричастных оборотов на придаточные предложения и наоборот). Однако даже после окончательной редактуры текст не лишен явных лексических, грамматических и стилистических погрешностей и даже ошибок.

Приведем несколько примеров лексических ошибок, очевидно, вызванных интерференцией, которую У. Вайнрайх определяет как «вторжение норм одной системы в пределы другой» [1: 27]. Так, обращает на себя внимание некорректное использование в окончательном варианте статьи слова «анекдотичный»: “Based on sketches he made during his *komandirovki* ..., the illus-



tration is informative and *anecdotal*” (оригинал) → «Иллюстрация основана на набросках, сделанных во время командировок..., поэтому вполне информативна и *жизненна*» (наш перевод) → «...информативна и *анекдотична*» (окончательный вариант); “The buzzing, *anecdotal* vision of women at work ...” → «*Жизненное* изображение sueящихся за работой женщин...» → «*Анекдотичное* изображение работающих женщин...». Русскоязычный читатель, не знакомый с текстом оригинала, может удивиться, что же такого смешного в изображении работающих женщин; вместе с тем, пара *anecdotal* — *анекдотичный* — широко известный пример феномена ложных друзей переводчика, и читатель-билингв, возможно, отнесет указанных промах на счет переводчика. Некоторые фразы в окончательном варианте текста статьи приобретают буквалистское звучание: “an *onslaught* of five naked male bodies” → «*стремительное движение* пяти обнаженных мужских тел» → «*набег* пяти обнаженных мужских тел»; “the *boys are blond and handsome*” → «*молодые люди изображены светловолосыми...*» → «юноши *показаны светловолосыми*»; “the *painting is not about the laboring body of колхозница...*” → «картина не о рабочем теле колхозницы» → «картина *интересуется* не рабочим телом...»; “*more restrained in hairstyle*” → «более *строгая прическа*» → «более *сдержанная прическа*»; “*feminist effects of a lyrical painting like ...*” → «о *феминистском воздействии* картины» → «о *феминистских эффектах* картины»; “*patriarchal constructions of femininity and maternity*” → «*патриархальное понимание женственности и материнства*» → «*патриархальные конструкции женственности и материнства*» и т. д.

Кроме того, в окончательном варианте присутствуют и грамматические погрешности. Так, попытка сохранить последовательность синтагматических элементов в русском переводе данного предложения: “Through a combination of circumstance, intuitive comprehension and artistic ambition, Deineka unexpectedly becomes the historical conductor — in the sense of an electrical conductor — of a pictorial socialist feminism” приводит к тому, что по-русски оно плохо читается: «Через сплетение обстоятельств, собственной интуиции и художественных амбиций Дейнека неожиданно *становится историческим проводником — подобно электрическому проводнику — социалистического феминизма в живописи*». Наиболее явно грамматическая интерференция проявляется в калкировании некоторых частотных английских конструкций: “exhibition / hall, *where*” → «выставка / фабричный зал, *где*»; “they aren’t meant to titillate the viewer, *but rather to find a pictorial language...*” → «они должны не возбуждать зрителя, *но скорее* находить живописный язык...»; “boys ... in *training to become military pilots*” → «мальчики..., *собирающиеся* стать военными летчиками»; “a *second popular painting*” → «*вторая популярная* картина» и некоторые другие.

Таким образом, можно заключить, что переводной текст, авторизованный автором-билингвом, владеющим языком перевода на высоком уровне,

но не являющимся его носителем, обязательно должен проходить процедуру постредактирования переводчиком. Это позволит избежать ошибок и погрешностей, вызванных языковой интерференцией.

## Литература

1. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972. С. 25–60.
2. *Юзефович Н. Г.* Инокультурный субстрат в транслингвальной литературе: постановка проблемы // *Speech and Context*. 2011. Т. 2 (III). С. 235–244.
3. *Hokenson J. W., Munson M.* *The Bilingual Text: History and Theory of Literary Self-Translation*. Manchester, UK & Kinderhook (NY), USA: St Jerome Publishing, 2007.

*Д. А. Дьячков*  
*РГПУ им А. И. Герцена*

## СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КРОСС-МЕДИЙНЫХ ПРОЕКТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (на материале серии комиксов и художественного фильма «Хранители»)

*D. A. Dyachkov*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## ADAPTATION METHODS OF ENGLISH LANGUAGE CROSS-MEDIA PROJECTS (based on the comics' series and the film "Watchmen")

**Abstract.** *This article studies adaptation methods of language content in cross-media projects. The article discusses the concepts of cross-media and a cross-media project, identifies translation ways of the comics and the film "Watchmen", as well as methods to transfer language content maintaining maximum adequacy.*

В современном мире человечество окружено большим количеством медийных каналов. Необходимую информацию можно получить практически из любой медиа. Подобное развитие привело к тому, что медийные каналы стали взаимозаменяемы. Подобный подход передачи материала с одного канала на другой стал называться кросс-медиа [1].

Кросс-медийные проекты составляют преобладающую часть контента. Особой любовью у получателя контента пользуются две медиа: комиксы и фильмы, вследствие чего кросс-медийные проекты, основанные на комиксах, пользуются большой популярностью.

При адаптации языкового контента переводчик сталкивается с рядом проблем, в частности со спецификой медийного канала и способом передачи материала. Правильная выбранная стратегия перевода позволит максимально точно передать языковой контент на определенной медиа.

Перевод обеих медиа обусловлен своими особенностями. В то время как комикс — поликодовый текст, и проблемами при переводе будут как сохранение художественного стиля автора комикса, так и соответствие графическому оформлению комикса на исходном языке. При рассмотрении художественных фильмов необходимо учитывать особенности аудиовизуального перевода. В рамках данного исследования использовалась дублированная версия фильма, которая ярко демонстрирует подходы к адаптации фильма.

Поскольку переведенный комикс и его экранизация вышли в один и тот же год, сложно утверждать, какой перевод первичен. Однако схожие элементы адаптации можно проследить как в экранизации, так и в оригинальном тексте. Тем не менее, учитывая, что комиксы в 2009 году были не так популярны, как в нынешнее время, то как минимум переводы имен собственных и наиболее важных элементов и фильма, и комикса, должны совпадать, чтобы не вводить в заблуждение людей, решивших ознакомиться с оригинальным текстом.

Начать, прежде всего, необходимо с адаптации названия, поскольку наиболее частый перевод слова «*watchmen*» — «*страж*», но в России и фильм, и комикс были изданы под названием «*Хранители*», что и создало большую проблему для переводчиков. Поскольку «*Watchmen*» — это не просто периодически выпускающийся комикс, это графический роман, в котором заложен глубокий смысл. Использование в названии эквивалентов «*Стражи*», «*Часовые*», «*Надзирающие*», «*Смотрящие*» полностью раскрывают смысл комикса. Однако в комиксе встречается фраза «*Who watches the watchmen*» [3: 18] и она переведена как «*Кто сторожит сторожей*» [2: 18]. В таком случае теряется связь с названием «*Хранители*», хотя они неразрывно связаны, что подтверждает сам автор Алан Мур. Для сохранения этой связи фраза могла бы быть переведена следующим образом: «*Кто хранит хранителей*». Следовательно, при адаптации названия комикса для русскоязычной аудитории название комикса было заменено, но в угоду сохранения многозначности.

Также частой проблемой при адаптации является перевод имён собственных. В данном случае не совпадают переводы не только упоминаемых персонажей, но и главных героев. В данном случае речь пойдёт об именах

собственных, которые появлялись в обеих медиа. «*Mothman*», «*Dollar Bill*», «*Captain Carnage*» и «*Captain Axis*» — имена упоминаемых героев в обеих медиа героев, однако переводы имен в значительной степени отличаются. В экранизации комикса имена были переведены следующим образом: «*Человек-мотылёк*», «*Доллар Билл*», «*Капитан Бойня*» и «*Капитан Ось*», что является буквальным переводом. В то же время, в комиксе приведены следующие имена: «*Мотылек*», «*Ваучер*», «*Капитан Резня*» и «*Капитан Шпиндель*». В случае с «*Mothman*», выбор обоснован медийным каналом (в фильме имя говорится за кадром, поэтому может быть сказано полностью; в комиксе пространство ограничено «облаком», в котором содержится текст), «*Captain Carnage*» в обоих случаях перевод будет верен, но вновь необходимо учитывать, какой медийный канал был первичным, чтобы не смущать получателя контента. В то же время остаётся непонятным, почему в комиксе имена «*Captain Axis*» и «*Dollar Bill*» были переведены вышеописанным образом. В первом случае, можно наблюдать ошибку переводчика, поскольку в комиксе, в воспоминаниях одного из героев, появляется злодей в форме со свастикой, что отсылает читателя к странам «Оси». Во втором случае, адаптация использовалась, вероятно, во избежание форенизации, что также можно заметить при адаптации имён одного из главных героев «*Comedian*», ставшим в переведённом комиксе «*Смехач*», в то время как в экранизации — «*Комедиант*». В обоих случаях при адаптации не нарушается идея, заложенная в имени персонажа, однако во главе угла становится первичный переведенный медийный канал.

Имена двух других главных героев «*Nite Owl*» и «*Silk Spectre*» в фильме переданы как «*Ночная Сова*» и «*Шёлковый Призрак*», а в комиксе герои получили следующие имена: «*Филин*» и «*Шёлковая Тень*». В каждом случае адаптации получатель контента не лишается смысла имени. В случае «*Nite Owl*» понятен принцип, которым руководствовался переводчик комикса — избежать тавтологии.

Было выяснено, что наиболее адекватной адаптацией на русский язык можно считать экранизацию, несмотря на буквальный перевод, сохраняется адекватность и соответствие оригиналу, даже в силу ограничений, накладываемых каналом. В переведённом комиксе содержатся фактические ошибки («*Captain Axis*» ≠ «*Капитан Шпиндель*»). Перевод большинства имён не является буквальным, это либо сокращение («*Mothman*» — «*Мотылек*») в виду медийного канала, либо замена (избавление от форенизации), однако такой способ адаптации также вполне адекватен. Название произведения, как в случае перевода экранизации, так в случае перевода комикса, было заменено с целью сохранения многозначности. Поскольку все же фильм вышел на экраны раньше, чем переведённый комикс дошел до читателя, целесообразно было сохранить преемственность между ними для создания у получателя контента целостного представления об этих медий-

ных продуктах. Таким образом, можно сделать вывод, что дублированная версия экранизации комикса «Watchmen» является более удачной адаптацией на русский язык.

## Литература

1. Малёнова Е. Д. Обязательно ли знать вселенную комиксов, чтобы переводить фильмы // TopTR — информационный портал для переводчиков. URL: [https://www.toptr.ru/library/translation-truth/obyazatelno-li-znat-vselennuyu-komiksov,-chtobyi-perevodit-filmyi.html&src=sdkprepare?fbclid=IwAR0wzQOO\\_Q6lg0NwcSJYxfykZZgmhOqzmoiRfDuYrfzATdG1ZIIuL287Is](https://www.toptr.ru/library/translation-truth/obyazatelno-li-znat-vselennuyu-komiksov,-chtobyi-perevodit-filmyi.html&src=sdkprepare?fbclid=IwAR0wzQOO_Q6lg0NwcSJYxfykZZgmhOqzmoiRfDuYrfzATdG1ZIIuL287Is)
2. Хранители // ЗАО ТИД «Амфора». 2009. URL: <http://unicomics.ru/comics/series/watchmen>
3. Хранители // Экранизация. 2009. URL: <https://www.ivu.ru/watch/87187>
4. Watchmen // DC Comics. 1986–1987. URL: <https://readcomiconline.to/Comic/Watchmen>

*А. В. Елизарова, О. Ю. Кустова*  
РГПУ им. А. И. Герцена

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО АНАЛИЗА

*L. V. Elizarova, O. Yu. Kustova*  
Herzen State Pedagogical University of Russia

## DIDACTIC ASPECTS OF THE TRANSLATION-ORIENTED ANALYSIS

**Abstract.** *The article highlights the integrative approach towards the translation-oriented analysis of the source-text. The authors point out the need to rethink the content of the translation-oriented text analysis in order to teach the students to take conscious translation actions. A particular role is attributed to the translation strategies as a guideline for taking translation decisions. A special focus is set on the phased development of students' analytical skills on various levels of training.*

Переводческий анализ текста, основной целью которого считается формирование стратегии перевода, не всегда присутствует в качестве четко выраженного этапа письменного перевода в реальной деятельности переводчика, однако имеет важное дидактическое значение в процессе подготовки молодых специалистов. При этом как объем и содержание термина

«стратегия перевода», так и схема переводческого анализа текста являются одними из наиболее дискутируемых вопросов в дидактике перевода.

В современных исследованиях подчеркивается необходимость изучения содержательной стороны переводческого анализа «с привлечением целого ряда аспектов: когнитивного, герменевтического, социокультурного, стилистического, прагматического» [2]. Комплексный, интегративный подход, объединяющий достижения различных наук, представляется значимым и при обучении переводу. Вместе с тем нередко комплексный подход сводится к включению отдельных положений различных концепций или моделей перевода в структуру («схему») переводческого анализа. Следствием такого рода интеграции является наличие в содержании анализа тождественных понятий, в частности возникает вопрос о различиях между интенцией автора и коммуникативной целью текста. В условиях обучения, когда системное представление о взаимосвязи различных наук и теорий только формируется, студенты не всегда могут соотнести эти положения, что приводит к достаточно вольному обращению с терминологией, непониманию сути понятий. В связи с этим обучение переводческому анализу должно быть направлено не на выявление комплекса подходов, а на формирование комплекса переводческих действий [1]. Немаловажную роль в этом процессе на начальном этапе обучения играет наличие опоры для анализа в виде перечня инвариантных и вариативных положений. При этом в каждом отдельном случае осуществляется выбор только релевантных для последующего перевода аспектов, предопределяющий дальнейшие переводческие действия. В дальнейшем с достижением определенного уровня автоматизации переводческих действий происходит своего рода модификация переводческого анализа, направленного в большей степени на выявление переводческих трудностей и прогнозирование возможных путей для их решения.

Основные подходы к определению стратегии перевода, которая видится результатом или выводом переводческого анализа текста, сводятся к следующим: определения и классификации стратегий перевода, основанные на текстовых характеристиках; понимание стратегии перевода как последовательности или совокупности действий переводчика при переводе; отождествление стратегии перевода с планом или программой действий переводчика [4: 110–123]. Опыт письменного перевода свидетельствует, что в его процессе решения могут приниматься довольно гибко и практически никогда не представляя собой механического выполнения запланированных операций. В связи с этим встает вопрос об ориентире принятия переводческих решений, который мог бы обеспечить обоснованный и последовательный, а не спонтанный характер действий переводчика. Стратегия перевода, понимаемая как фокус/ориентир принятия переводческих решений, может быть сформирована только в результате переводческого анализа текста, учитывающего расширенные параметры.

Традиционная схема переводческого анализа включает анализ прагматических категорий и различных текстолингвистических особенностей исходного текста. В целом, как правило, реализуется лингвопрагматический подход. В то же время в профессиональной переводческой деятельности переводчик сталкивается с требованиями, выходящими за рамки лингвистического (в широком смысле слова) анализа. Переводческий анализ расширяется не только за счет коммуникативной ситуации перевода (термин В. В. Сдобникова), включающей коммуникативную цель перевода, адресата перевода и пр., но и с учетом дискурсивных характеристик: установок заказчика, технических норм, законодательства и др. Например, при переводе медиатекста важным может стать учет политической ситуации, при переводе технического текста — учет технического регламента, экологических норм [3]. Часто принятие переводческих решений бывает обусловлено юридическими нормами (употребление ненормативной лексики, возрастные ограничения контента и пр.), а при переводе менее регламентированных типов текста проявляется языковая личность переводчика.

Указанные параметры не являются заданными для всех типов текста одновременно, а каждый раз диктуются условиями самой ситуации перевода. Таким образом, на продвинутом этапе обучения по мере приобретения обучающимися практического опыта письменного перевода «схема» переводческого анализа существенно модифицируется с учетом не столько особенностей исходного текста, сколько особенностей его вхождения в принимающую культуру.

Обучение переводческому анализу осуществляется в рамках компетентностного подхода. Переводческая компетенция предполагает не только овладение «техникой понимания смысла» текста оригинала, навыками особого, аналитического прочтения текста и т. п., а прежде всего, развитие аналитических умений в рамках переводческого анализа. Такое понимание содержания компетенции отражает аналитический характер переводческой деятельности. Обучающиеся должны быть готовы «спроецировать» выработанные в рамках подготовки к переводу умения анализировать на весь процесс перевода. Например, при комментировании принятых решений обучающийся умеет соотнести правомерность выбранных ранее переводческих действий, стратегии перевода с качеством конечного результата. Особое значение в этом случае приобретает развитие критического и творческого мышления, а шире — переводческого мышления.

Рассмотренные в работе дидактические аспекты переводческого анализа представляются значимыми с точки зрения переосмысления содержательной части переводческого анализа, определения сути переводческого анализа в зависимости от этапа обучения, обеспечения поступательного развития аналитических навыков обучающихся и направленности на формирование переводческого мышления.

## Литература

1. *Елизарова Л. В.* К проблеме предпереводческого анализа текста // Иностранные языки: Герценовские чтения [Текст]: материалы межвузовской научной конференции, Санкт-Петербург, 28–29 апреля 2010 года. СПб., 2010. С. 170–171.
2. *Каширина Н. А.* Обучение переводческому анализу текста в курсе «Практикум по культуре речевого общения»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Таганрог, 2005. 211 с.
3. *Кустова О. Ю., Новожилова Ю. В.* Гетерогенность адресата как фактор формирования стратегии перевода // Герценовские чтения. Иностранные языки [Текст]: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, 14–15 апреля 2016 г. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 71.
4. *Сдобников В. В.* Перевод и коммуникативная ситуация: монография / В. В. Сдобников. М.: ФЛИНТА; Наука, 2015.

*К. И. Кубачева, П. А. Петухова*  
*Северо-Западный государственный медицинский*  
*университет им. И. И. Мечникова*

## РАЗВИТИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕКСТОВ МЕДИЦИНСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*К. I. Kubacheva, P. A. Petukhova*  
*North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov*

## TRANSLATION COMPETENCE DEVELOPMENT THROUGH MEDICAL TEXTS AMONG MEDICAL STUDENTS

**Abstract.** *The article discusses the role of basic translation competence in learning English for medical students.*

В данном исследовании рассматривается проблема формирования базовых переводческих компетенций у студентов медицинских вузов и её роль в обучении иностранному языку специалистов нелингвистического профиля.

Целью данного исследования является выявление способов повышения степени сформированности переводческой компетенции у студентов медицинских вузов. Достижение целей данного исследования осуществлялось путем постановки и решения следующих задач:

1) изучение и анализ переводческой компетенции, её роли в обучении иностранному языку студентов медицинских вузов;



2) выявление уровня сформированности основ переводческой компетенции у студентов СЗГМУ им. И. И. Мечникова;

3) выявление методов обучения переводу и иностранному языку в неязыковом вузе.

Согласно Л. К. Латышеву, переводческая компетенция определяется как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых переводчику для выполнения профессиональных задач, т. е. для перевода текста [2]. В основном, термин «переводческая компетенция» употребляется по отношению к профессии переводчика, потому что переводчикам она действительно необходима для успешной реализации трудовой деятельности [1]. Для медицинских работников переводческая компетенция не является основной, она проявляется нечасто, но есть некоторые случаи, в которых она необходима: во-первых, когда необходимо обратиться к иностранной литературе для изучения какого-то вопроса (чтение материалов на иностранном языке), во-вторых, участие в международных научных конференциях, в-третьих, при переводе названий и текстов медицинской направленности. Поэтому в данном исследовании мы будем опираться на термин «базовые переводческие компетенции», так как очевидно, что студентов медицинских вузов не обучают основам перевода, а если и обучают, то только в рамках занятий по иностранному языку [3].

Исследование показало, что переводческие компетенции у студентов неязыковых вузов следует формировать через обучение английскому языку и переводу. Необходимость выхода медицинских компаний и вузов на международный рынок и их сотрудничество с иностранными компаниями и исследователями обуславливает связь между основами переводческой компетенции и обучением английскому языку студентов медицинских вузов, т. к. знание английского языка и умение переводить в указанных ситуациях очевидно. Также было выявлен тот факт, что переводу текстов необходимо обучать параллельно с изучением самого английского языка. Проблема обучения студентов неязыковых вузов переводу ещё не решена окончательно, ведь на обучение английскому языку в медицинских вузах отводится всего один год, а за год невозможно решить все задачи и проблемы, возникающие при обучении иностранному языку.

Поэтому для формирования базовых переводческих компетенций у студентов медицинских вузов необходимо использовать определённые методы обучения и выработать у студентов навыки редактирования уже переведённого программами машинного перевода текста.

В ходе исследования был проведён анализ переводческой компетенции, выявлены пути ее развития, а также критерии выявления уровня переводческой компетенции среди студентов медицинских вузов. Исследование проводилось на базе кафедры иностранных языков СЗГМУ им. И. И. Мечникова, результатом которого стало выявление уровня сформированности базовых переводческих компетенций у студентов-медиков и особенностей

методов обучения переводу в данном вузе. Так как уровень сформированности переводческой компетенции оказался достаточно низким, были намечены дальнейшие действия по её успешному формированию. Также был сделан вывод: основной трудностью перевода медицинских текстов является наличие лагинских терминов, сокращений и аббревиатур.

Перспективы исследований в данной области появились сравнительно недавно, но уже сейчас многие исследователи начинают задумываться о значении базовых переводческих компетенций для обучения иностранным языкам специалистов неязыкового профиля, а это означает, что в будущем имеются перспективы изменения образовательных программ и планов, что может увеличить количество часов английского языка у студентов медицинских вузов и повысить уровень сформированности переводческой компетенции.

## Литература

1. *Комиссаров В. Н.* Теоретические основы методики обучения переводу. М.: Рема, 1997. 111 с.
2. *Латышев Л. К.* Перевод: Проблемы теории. М., 1988. 159 с. С. 1.
3. *Подольская И. А.* О проблеме формирования переводческой компетенции у студентов нефилологического профиля обучения URL: <http://www.nop-dipo.ru/node/271> (дата обращения: 05.12.2019)
4. *Таймова А. Т.* Особенности перевода текстов медицинской направленности. [URL]: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2013/Philologia/6\\_132217.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2013/Philologia/6_132217.doc.htm) (дата обращения: 05.12.2019)
5. *Dale Salwak.* Translation is a powerful teaching tool. [URL]: <https://www.times-highereducation.com/features/translation-is-a-powerful-teaching-tool?nopaging=1> (дата обращения 21.12.2019)

*И. А. Лекомцева, А. Х. Абдульманова*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

## НАРУШЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

*I. A. Lekomtseva, A. H. Abdulmanova*  
*Saint-Petersburg State University*

## COLLOCATION ERRORS IN TRANSLATION

**Abstract.** *The report focuses on collocation errors in English-Russian translation. It reveals some recurring errors and their causes in translation.*

В данной статье рассматриваются вопросы нарушения лексической сочетаемости при переводе с английского языка на русский язык на материале текстов научно-популярного стиля. Понятие лексической сочетаемости понимается нами вслед за И. Б. Голуб как способность слов соединяться друг с другом [1]. Абсолютно свободных сочетаний лексем в языке не существует, есть только разные по возможностям сочетаемости группы слов. Соединение слов в словосочетания сопряжено с разного рода ограничениями. Во-первых, слова могут не сочетаться из-за их смысловой несовместимости (нарушение семантической сочетаемости); во-вторых, объединение слов в словосочетание может быть исключено в силу их грамматической природы (нарушение грамматической сочетаемости); в-третьих, объединению слов могут препятствовать их лексические особенности (нарушение лексической сочетаемости), т. е. слова, обозначающие, казалось бы, соединимые понятия, не сочетаются; говорят *причинить горе, неприятности*, но нельзя сказать *причинить радость, удовольствие*.

В ходе исследования были проанализированы случаи нарушения лексической сочетаемости, т. е. те случаи, когда нарушение лексической сочетаемости является речевой ошибкой и не влечет за собой создание стилистического эффекта, т. е. нарушение лексической сочетаемости представляет собой отклонение от языковой нормы и рассматривается не как средство создания речевой экспрессии, а является результатом небрежности, невнимательного отношения к выбору переводного соответствия.

В результате сопоставительного-переводческого анализа можно предположить, что, хотя лексическая сочетаемость как таковая носит внутриязыковой характер, при переводе причины нарушения лексической сочетаемости обусловлены межъязыковыми факторами. Иными словами, в тексте перевода нарушение лексической сочетаемости может проявляться, например, в речевой избыточности (*come to light* [5] / *всплывать наружу* [4]) или сопряжено с лексической контаминацией внешне похожих словосочетаний (*formulated the basic description* [6: 5] / *сформулировал основное описание* [2: 7]), то причины подобных нарушений при переводе заключаются в некорректном или недостаточном сопоставительном изучении языковых форм выражения семантических категорий. Приведем наиболее типичные ошибки. Например, в русском и английском языках существуют разные языковые способы выражения категории модальности (*Newton's law of gravitation may need adjusting* [6: 59] / *закону тяготения Ньютона может потребоваться корректировка* [2: 67]), т. е. более типичным языковым выражением в русском языке был бы вариант с наречием-предикативом с модальным значением необходимости, что как раз и выражено английским модальным глаголом *need*: «*в закон необходимо внести корректировки*». Такая трансформация вполне закономерна, поскольку в русском языке, в отличие от английского языка, наличие таких специализированных предикативных наречий составляет типологическую черту [3: 80]. Также указываются типологические

различия в выражении значения результативности и причины, речевая реализация эврисемии и т. д.

Такие исследования могут внести вклад не только в достаточно новую область теории и практики перевода как переводческая эрратология, но и по-новому взглянуть на вопросы сопоставительных исследований с точки зрения функционирования языковых единиц в речи.

### Литература

1. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. М.: Высшее образование, 2010. 448 с.
2. Научные теории за 30 секунд. 50 самых гениальных научных теорий, рассказанных за полминуты / пер. с англ. Ю. Капустюк; науч. ред. А. Нурматов; ред. Пол Парсонс. М.: РИПОЛ классик, 2013. 160 с.
3. Петрова Е. С. Сопоставительная типология английского и русского языков. Грамматика. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2011. 368 с.
4. Психология за 30 секунд: 50 самых гениальных теорий в психологии, каждая из которых объясняется рассказанных за полминуты / пер. с англ. Ю. Змеева; науч. ред. А. Нурматов; ред. Кристиан Джарретт. М.: РИПОЛ классик, 2013. 160 с.
5. 30-second in Psychology: The 50 Most Thought-provoking Theories in Psychology, Each Explained in Half a Minute. Ed.: Christian Jarrett. London: Icon, 2011. 160 с.
6. 30-second Theories: The 50 Most Thought-provoking Theories in Science. Ed.: Paul Parsons. London: Icon, 2011. 160 с.

*И. А. Лекомцева*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

## ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ОШИБКИ: ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ

*I. A. Lekomtseva*

*Saint-Petersburg State University*

## TRANSLATION ERRORS FROM LINGUISTIC PERSPECTIVE

**Abstract.** *The paper focuses on translation errors in English-Russian translation. It reveals some recurring errors from linguistic perspective.*

Проблема переводческих ошибок относится к наиболее фундаментальным в теории и практике перевода. Достаточно условно переводческие ошибки можно разделить на фактические, или смысловые, которые проявляются в переводе как опущение, добавление или искажение смысла оригинала, и на языковые, которые проявляются в использовании неадекватных средств

языка перевода для выражения заданного смысла. Как правило, ошибки первого типа вызваны невнимательным прочтением текста оригинала или его непониманием, что свидетельствует о недостаточном владении языком оригинала и/или предметом описания, вторые — недостаточным учетом требования идиоматичности выражения заданного смысла в переводе [1].

В статье проанализированы переводческие ошибки второго типа. Отметим, в тексте перевода информация, содержащаяся в тексте оригинала, должна быть не только сохранена, но и выражена идиоматично, т. е. средствами, обычно/типично/стандартно используемыми для ее выражения в языке перевода. К ошибкам подобного рода можно отнести такие переводческие решения, как: *long-term boyfriend* [3] / *долгосрочный бойфренд* [2], *'Reading-while-walking' was definitely on the list* [3] / «Чтение на ходу» — это явно имелось в списке [2], *in his compulsions he made things up* [3] / он в своей навязчивости придумывал всякие небылицы [2], *Somebody McSomebody* [3] / Какого Маккакого [2] и т. д.

Такие исследования могут служить перспективной и объективной базой для переосмысления некоторых положений контрастивной лингвистики, усовершенствования методики преподавания перевода.

## Литература

1. *Рябцева Н. К.* Переводоведение в России и за рубежом. Ч. 2. Анализ эмпирического материала. URL: <https://iling-ran.ru/riabtseva/translationstudies2.pdf>
2. *Бернс А.* Молочник. М.: Эксмо, 2019. 416 с.
3. *Burns A. Milkman.* Graywolf Press, 2018. 466 p.

*М. А. Малаховская*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## О ПРИНЦИПАХ УПОТРЕБЛЕНИЯ В ПЕРЕВОДЕ АНГЛИЦИЗМОВ-НЕОЛОГИЗМОВ

*M. L. Malakhovskaya*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## SOME GUIDELINES FOR USING RECENT ANGLICISMS IN TRANSLATION

**Abstract.** *Anglicisms often present challenge to translation students. Some recommendations on the use of recent Anglicisms in translation were suggested, which may be helpful both to translators and those who are responsible for their professional training.*

Английский язык, утвердившийся в последние десятилетия в статусе языка международного общения, оказывает существенное влияние на русский язык и культуру. Проводником этого влияния чаще всего является перевод. Именно через перевод, понимаемый в самом широком смысле, русский язык обогащается или, как считают многие, засоряется новейшими англицизмами.

Если перевод играет столь существенную роль в процессе проникновения в язык англицизмов, то и англицизмы, в свою очередь, оказывают влияние на процесс перевода с английского языка на русский, поскольку переводчику нередко приходится принимать решение о допустимости использования англицизмов-неологизмов в качестве переводческих эквивалентов тех или иных английских слов. Наш опыт преподавания практики перевода показывает, что англицизмы-неологизмы вызывают у будущих переводчиков ощутимые затруднения, поэтому важно было бы исследовать вопрос о том, какими принципами должен руководствоваться переводчик для выработки оптимальных стратегий использования в переводе англицизмов-неологизмов.

Проблемы, связанные с экспансией англицизмов, уже не одно десятилетие являются предметом обсуждения в разных отраслях отечественной лингвистики и в переводе. Как правило, этому явлению дается отрицательная оценка. Утверждается мысль, что проникновение в переводные и оригинальные русские тексты большего, чем когда-либо, количества заимствований из английского языка ведет к засорению русского языка «нецелесообразными заимствованиями». Вопрос о целесообразности тех или иных заимствований решается обычно в русле общей тенденции понимания этой проблемы отечественными и зарубежными лингвистами. Полагают, что использование англицизмов-неологизмов, как и других заимствований, вполне оправдано в целях номинации новых явлений и понятий, особенно относящихся к какой-либо новой области культурного, научного или технического знания. Все остальные заимствования считаются нецелесообразными и даже «паразитарными», поскольку они представляют собой синонимы уже вербализованных в русском языке концептов, и их вхождение в лексикон является данью языковой моде [1].

Проведенные нами ранее исследования показали, что далеко не все случаи вхождения в лексикон «модных заимствований» следует расценивать как достойную сожаления и осуждения переводческую безграмотность или ошибку. Рассуждая об использовании неологизмов-англицизмов в переводных текстах или оригинальных текстах на русском языке, следует, по видимому, отказать от стереотипов и таких общих установок, как, скажем, утверждение о неправомерности использования семантических калек (например, существительного *вызов*) или единиц, ставших употребительными из-за ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией (таких, как *активности*). Неологизмы, появившиеся вследствие этих, казалось бы, неудачных переводческих решений, нередко отражают возникшую в обществе потре-

ность вербализировать концепт, прежде не имевший своего имени. Понять, действительно ли тот или иной англицизм является средством компенсации лексической лакуны, а не только результатом следования языковой моде, не всегда легко. Именно поэтому, оценивая правомерность использования в переводе какого-либо неологизма-англицизма, имеет смысл руководствоваться не общими установками и вкусовыми предпочтениями, а результатами тщательного сопоставительного анализа семантики заимствованной из английского языка лексической единицы и русских лексических единиц, предлагаемых словарями в качестве ее переводческих эквивалентов [2].

Не стоит, по-видимому, однозначно и безоговорочно отвергать даже те англицизмы, значение которых может быть выражено уже имеющимися в языке средствами (как, например, в случае с семантической калькой *активности*). Хотя такие новые единицы часто вызывают протест, они все же, как правило, не создают проблем в общении. Более того, становясь синонимами более «привычных» лексических единиц, а затем приобретая новые денотативные значения и коннотации, они дарят коммуникантам новые возможности языкового самовыражения. Поэтому использование их в переводе вполне допустимо, с учетом, конечно, целевой аудитории и жанра переводимого текста [3].

С другой стороны, некоторые англицизмы действительно порождают трудности в общении, что мы наблюдаем, например, в случае с новым значением лексемы *экспертиза*. Особенно серьезные проблемы имеют место тогда, когда заимствованное слово создает омонимию или является носителем оценочной информации. Оба эти фактора совместились в истории существительного *амбиция* и его производных, что стало толчком для многолетних научных дискуссий и идеологических споров, которые выявили препятствующую взаимопониманию неоднородность языкового и общекультурного опыта носителей русского языка. Такого рода примеры убеждают в том, что неудачные переводческие решения действительно могут оказывать длительное негативное влияние на родной язык и культуру.

Итак, какими же принципами могут руководствоваться члены переводческого сообщества, осознающие свою ответственность за продолжающуюся экспансию англицизмов? По-видимому, относиться к этому явлению следует без излишних предубеждений. Тем же, кто ответственен за профессиональную подготовку переводчиков, надо больше внимания уделять развитию у студентов привычки подвергать тщательному семантическому анализу каждый случай вхождения в лексикон нового иностранного слова.

Однако ответственность за принятие ошибочных решений, которые приводят к заимствованию слов, затрудняющих коммуникацию, лежит не только на профессиональных переводчиках, но и на многомиллионной армии «переводящих». В связи с этим нельзя рассчитывать на то, что процесс проникновения англицизмов в русский лексикон и их употребления в речи примет

более рациональный характер только благодаря улучшению профессиональной подготовки переводчиков. Перемены к лучшему в этой сфере требуют внимания со стороны тех, кто может способствовать обогащению языкового и общекультурного опыта людей, создающих переводные или оригинальные тексты на русском языке, а это, фактически, все население страны. Поэтому нельзя не согласиться с мнением А. А. Стрельцова, что проблемы в сфере заимствований требуют усилий как «преподавателей иностранных языков, которые открывают учащимся значение тех или иных английских слов», так и учителей-словесников, «которые дают подрастающему поколению образцы правильной и выразительной русской речи» [4: 9].

### Литература

1. *Карасик В. И.* Языковой круг. Личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
2. *Малаховская М. Л.* «Непереводимые» слова в практике преподавания и перевода: еще раз о лексеме challenge // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития. Ч. 2. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. С. 98–103.
3. *Малаховская М. Л.* Семантическая неологизация как результат межъязыковой интерференции // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Вып. 40. Тверь: Тверской государственный университет, 2018. С. 240–244.
4. *Стрельцов А. А.* Русинглиш: дань моде или язык XXI века? // Русская словесность. 2010. № 5. С. 5–9.

*И. А. Наговицына*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## АЛГОРИТМ ПОДГОТОВКИ К ЗАКАЗУ НА УСТНЫЙ ПЕРЕВОД: ЧТО ВАЖНО ЗНАТЬ СТУДЕНТУ

*I. A. Nagovitsyna*  
 *Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ADVANCE PREPARATION IN INTERPRETING: WHAT A STUDENT SHOULD KNOW

**Abstract.** *The paper provides an overview of the advance preparation stage of an interpreter's workflow. Advance preparation is crucial to the quality of interpreting as it facilitates the acquisition of relevant concepts, terminology and other assignment-related knowledge.*



Грамотно разработанный алгоритм подготовки к заказу на устный перевод и его последовательная реализация в разумные сроки непосредственно перед работой — одно из условий успешного выполнения заказа устным переводчиком. Экспериментально доказано, что достаточная подготовка положительно коррелирует со скоростью перевода (параметр ear-voice span) и его точностью (accuracy) [3], а грамотная передача терминологии является одним из условий оценки перевода слушателями как качественного [6]. Отдельным блоком прописана схема подготовки к заказам на устный перевод и в практических рекомендациях для устных переводчиков, разработанных Международной Ассоциацией переводчиков-синхронистов АПС [1], а в знаковой работе Даниэля Жиля «Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training» целая глава посвящена наработке переводчиком специальных знаний в рамках подготовки к конкретным переводческим заданиям [5]. В последние годы активно публикуются разработки по использованию корпусных и прочих CAT-технологий на этапе подготовки устного переводчика к заказу [2, 4].

Важность подготовки к устному переводу неоспорима, однако, мало кто из обучающихся имеет представление о реальных практических шагах, которые необходимо предпринять для обеспечения качественной подготовки к заказу на устный перевод. По этой причине рекомендуется предварять тренинг по конкретным видам устного перевода несколькими вводными занятиями, которые познакомят студентов с алгоритмом подготовки к устному заказу. Помимо этого, рекомендуется сделать практику следования такому алгоритму или его отдельным этапам нормой при выполнении самостоятельной работы по устному переводу.

Алгоритм подготовки к заказу на устный перевод включает в себя несколько этапов:

- 1) взаимодействие с заказчиком или его представителем для уточнения деталей;
- 2) разработка плана подготовки к заказу на устный перевод (удобнее в виде ментальной карты);
- 3) составление двуязычного глоссария по материалам, предоставленным заказчиком или найденными в открытом доступе в сети Интернет (поиск релевантных материалов, включая видеоматериалы; «начитывание» по тематике и терминологическая выборка; использование CAT-технологий для создания тематического корпуса и работы с ним, автоматического извлечения и перевода терминологии, формирования глоссария);
- 4) проработка материалов, предоставленных заказчиком, под синхронный перевод (терминология, генерализация, опущения, синтаксические замены в силу специфики тема-рематического членения

предложения для конкретной пары языков, перевод цитат, подготовка ономастикона);

- 5) перевод-разминка (поиск тематического видео длительностью до 15 минут на рабочих языках под запись и последующий самоанализ);
- 6) упражнения на развитие дикции, ассиметричная гимнастика для синхронизации работы левого и правого полушария и создания «поточкового состояния» (крайне актуально для начинающих переводчиков и тех, кто возвращается в профессию после перерыва).

Каждый из этапов подготовки требует пояснения в рамках аудиторной работы: лекция-беседа на основе слайдов, анализ примеров и разбор кейсов из реальной переводческой практики. В качестве самостоятельной работы обучающимся предлагается разработать индивидуальный проект подготовки к устному переводу. Преподаватель выступает в роли заказчика или посредника заказчика. Обучаемому предлагается на выбор один из заказов из списка, который составляется преподавателем на основе его личной переводческой практики, если не подписывалось соглашение о неразглашении информации.

## Литература

1. AIIC: A practical guide for professional conference interpreters. Рекомендации Международной Ассоциации переводчиков-синхронистов. 2016. URL: <http://aiic.net/page/628>
2. *Costa H., Corpas Pastor G., Durán Muñoz I.* A comparative user evaluation of terminology management tools for interpreters // Proceedings of the workshop on Computational Terminology. 2014. P. 68–76. URL: <https://www.aclweb.org/anthology/W14-4809.pdf>
3. *Díaz-Galaz S., Padilla P., Bajo M. T.* The role of advance preparation in simultaneous interpreting: A comparison of professional interpreters and interpreting students // *Interpreting*, 17(1). 2015. P. 1–25. URL: [https://www.academia.edu/23755397/The\\_role\\_of\\_advance\\_preparation\\_in\\_simultaneous\\_interpreting\\_A\\_comparison\\_of\\_professional\\_interpreters\\_and\\_interpreting\\_students](https://www.academia.edu/23755397/The_role_of_advance_preparation_in_simultaneous_interpreting_A_comparison_of_professional_interpreters_and_interpreting_students)
4. *Fantinuoli C.* The use of comparable corpora in interpreting practice and training // *The Interpreters' Newsletter* 2018 (23), 133–149 [https://pdfs.semanticscholar.org/4172/b231be3bd819efdb8cce78cb7e823ee25b49.pdf?\\_ga=2.181197607.1610900149.1579877867-1758826985.1579877867](https://pdfs.semanticscholar.org/4172/b231be3bd819efdb8cce78cb7e823ee25b49.pdf?_ga=2.181197607.1610900149.1579877867-1758826985.1579877867)
5. *Gile D.* Basic concepts and models for interpreter and translator training: Revised edition. Amsterdam: John Benjamins. 2009. 283 p.
6. *Kurz I.* Conference Interpreting: Quality in the Ears of the Users // *Meta*. 2001. No 46. P. 394–409.

## К ВОПРОСУ О СИНТАКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЯХ МЕТОДОМ КАЛЬКИРОВАНИЯ

T. I. Priima  
Saint-Petersburg State University

### ON THE ISSUE OF SYNTACTIC CALQUES

**Abstract.** *The article examines the syntactic structure with the infinitive in the function of attribute that has been borrowed from English to Serbian. Although the analysed model is widely used by Serbian native speakers, the paper shows that the loan-translation from English in this case is incorrect.*

Современный этап развития сербского языка — период, когда английские заимствования наблюдаются не только на лексическом уровне, но также и на синтаксическом. Предметом нашего исследования является анализ заимствования английской синтаксической модели с использованием инфинитива в функции определения в сербском языке.

В английском языке инфинитив, являясь неличной формой глагола, обладает множеством синтаксических функций в предложении. Инфинитив может выступать в функции как главных, так и второстепенных членов. Одной из разновидностей функции второстепенного члена предложения в английском языке является функция определения, которая прослеживается в следующих примерах, отобранных из языкового корпуса современного американского английского языка (the Corpus of Contemporary American English): ... *he was such a nice man to talk to; He's always the first to help; I got to know the musicians because they would always come into the kitchen looking for something to eat* [1].

Несколько иначе обстоят дела с функциями инфинитива в сербском языке, где инфинитив, согласно нормативной грамматике сербского языка, может выступать лишь в роли подлежащего (серб. субъекат) или как часть сказуемого (серб. предикат) [Пипер 2013: 412]. В функции подлежащего инфинитив используется в следующем предложении: *Пушуми је штетно по здравље*. Как часть сказуемого инфинитив в сербском языке имеет функции, схожие с английским языком, где инфинитив может быть частью Compound verbal modal predicate и частью Compound verbal aspect predicate.

В сербском языке инфинитив часто выступает как часть модального аналитического предиката (ср. англ. Compound verbal modal predicate), в состав которого входит модальный глагол или модальная конструкция

(*моћи, требати, морати, потребно је, неопходно је* и т. д.): *Не треба нити толико кафе!* Или как часть фазового аналитического предиката (ср. англ. Compound verbal aspect predicate), обязательным компонентом которого являются глаголы, обозначающие начало действия, продолжительность действия или завершение действия (*почети, наставити, престати* и т. д.): *Звездан се почео смејати* [Пипер 2013: 283, 412].

Как видно, в сербском языке инфинитив не имеет функций второстепенных членов предложения, которые наблюдаются в английском языке. Однако в современном сербском языке широкое употребление получила конструкция, в которой инфинитив используется в качестве определения. Так, сербским языком была заимствована структура широко распространённого английского словосочетания *coffee to go* (*Happy people get their coffee to go* [1]; *The environmental cost of coffee to go* [3]), которое переводится на сербский методом синтаксического калькирования — *кафа за понети*. Данное сочетание активно используется в сербской разговорной речи и встречается, в частности, в следующих примерах:

- *Кафа за понети, принцип преузет из развијенијих друштава у којима је време новац и сваки тренутак драгоцен, наишла је на плодно тле и у нашој престоници* [2].
- *Najnovija istraživanja pokazuju da čak 70 odsto od 2.000 ispitanika tvrdi da će ove godine smanjiti kupovinu kafe za poneti* [4].

В последнее время указанная конструкция расширила лексическую сочетаемость в сербском языке и используется не только с лексемой «кофе», но и с другой лексикой, относящейся к лексико-семантической группе «еда, пища» (*кифле за понети, напници за понети, јела за понети, пица за понети* и т. д.):

- *Britanci troše 6.3 milijarde funti godišnje na tople napitke za poneti* [5].
- *10 konkretnih jela pogodnih za poneti na posao* [6].
- *Brz i zdrav ručak za poneti* [7].

Количество примеров использования конструкции *за понети* свидетельствует о её прочном укоренении в современном языке. При этом данная конструкция не соответствует грамматическим нормам сербского языка. Так, нормативная грамматика сербского языка не допускает употребление начальной формы глагола в сочетании с предлогами. Как утверждает Иван Клайн, в сербском языке предлоги не могут занимать позицию перед инфинитивом [Клајн 2006: 165]. Так, например, ошибочными является следующее высказывание: *Било је за очекивати*. В данном случае, чтобы избежать использование инфинитива в сочетании с предлогом, следует заменить конструкцию на модальную: *Могло се очекивати*.

Согласно правилам грамматики сербского языка, предлог *за* употребляется с именем существительным или местоимением в винительном и творительном падеже, реже — в родительном падеже: *Гледао сам их док нису*

зашли *за* угао; Град ми је био *за* леђима; *за* живота [Клајн 2006: 167]. Это ещё раз подтверждает тот факт, что использование начальной формы глагола в словосочетаниях, рассмотренных ранее, не соответствует грамматическому строю сербского языка.

С точки зрения норм грамматики, в сербском языке не следовало бы использовать кальку — целесообразным было бы несколько видоизменить выражение при переводе с английского. Так, в частности, удачным, на наш взгляд, является выражение, используемое в русском языке — *кофе с собой*. Использование подобного выражения (сочетание с местоимением) возможно и в сербском языке — *кафа са собом*, наряду с другими грамматически верными вариантами: *кафа да понесем* (да + личная форма глагола), *кафа за ношење* (отглагольное существительное), *кафа коју могу понети* или *кафа која се може понети* (модальные глаголы).

Однако как показывает анализ, заимствованная из английского языка синтаксическая калька нашла гораздо более широкое применение в сербском языке, чем грамматически верные варианты, предложенные нами ранее. Так, корпус современного сербского языка (Корпус savremenog srpskog jezika) фиксирует более 40 примеров употребления конструкции *за понети* (*Vlasnicima kafeterija se mnogo više isplati da služe kafu **za poneti**; Inspektori posebno upozoravaju na takozvane mini kuhinje u kojima sugrađani kupuju gotov prebranac, gulaš i musaku **za poneti**; Čevapi „**za poneti**” za predsednika Evropskog udruženja kardiologa [2]*), в то время как модели *за ношење*, *са собом*, *да понесем* в сочетании с лексемами *кафа*, *пиће*, *ручак*, *напитак* и т. д. вовсе не находят отражения в примерах корпуса. Очевидно, предпочтение грамматически неверной конструкции *за понети* с использованием инфинитива отдается носителями сербского языка из-за её большей ёмкости и лаконичности.

## Литература

1. Клајн И. Граматика српског језика за странце. 1. изд. Београд: Завод за уџбенике, 2006. С. 165–167.
2. Пипер П., Клајн И. Нормативна граматика српског језика. Нови Сад: Матица српска, 2013. С. 283–412.

## Список источников

1. COCA: Corpus of Contemporary American English [www.english-corpora.org/coca/](http://www.english-corpora.org/coca/) (дата обращения: 04.01.2020).
2. НКСЯ: Национальный корпус сербского языка [www.korpus.matf.bg.ac.rs](http://www.korpus.matf.bg.ac.rs) (дата обращения: 03.01.2020).
3. <https://www.theguardian.com/environment/green-living-blog/2010/nov/18/environmental-cost-of-coffee-to-go>

4. <https://www.blic.rs/slobodno-vreme/zanimljivosti/britanci-trose-63-milijarde-funti-godisnje-na-tople-napitke-za-poneti/gf8rw05>
5. <https://www.blic.rs/slobodno-vreme/zanimljivosti/britanci-trose-63-milijarde-funti-godisnje-na-tople-napitke-za-poneti/gf8rw05>
6. <https://www.posaljirecept.rs/10-konkretnih-jela-pogodnih-za-poneti-na-posao/>
7. <https://www.elle.rs/lepota/elle-kuhinja/16513-za-10-minuta-brz-i-zdrav-rucak-za-poneti.html>

*Т. В. Радыгина  
РГПУ им. А. И. Герцена*

## ГЛОССАРИЙ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Т. V. Radygina  
Herzen State pedagogical University of Russia*

### INTERPRETER'S GLOSSARY: TEACHING APPROACH

**Abstract.** *A good command of relevant background knowledge makes interpreting on a specific topic more faithful. The ways of achieving this topical awareness are described in the article: a cognitive input and compiling glossaries for interpreting purposes. Cognitive input includes reading authentic texts on the topic and discussing it in source and target languages. It is followed by making topical interpreter's glossary compiled on some semantic principles.*

В последнее время как письменный, так и устный перевод приобретает все более отраслевой характер — работа конкретного переводчика специфицируется в зависимости от индустрии, тематики, в рамках которой он работает. Таким образом, на сформированные общепереводческие компетенции накладываются специальные отраслевые знания и коммуникативные умения по речевосприятию и речепорождению в системе этого нового для переводчика знания.

Моделируя реальные ситуации перевода в процессе обучения, студенты всегда получают возможность подготовиться к предстоящему переводу. Первым этапом подобной подготовки является этап когнитивного ориентирования в теме, в рамках которой предстоит работать. Вторым этапом, базирующимся на результатах предыдущего — составление тематического переводческого глоссария. Процесс когнитивного ориентирования — это формирование представления об определённом фрагменте действитель-

ности. На этом этапе знание, предположительно составляющее содержание исходного текста (ИТ), становится частью индивидуальной картины мира переводчика. После знакомства студентов с как можно большим количеством текстов по определенной теме, в аудитории целесообразно организовать проблемную дискуссию, которая сначала проводится на родном языке, а затем — на иностранном. Цель дискуссии — дать знанию обрести вербальную форму, создать прецедент билингвального описания ключевых для определённой темы аспектов. Этим завершается этап билингвального когнитивного ориентирования.

На втором этапе, на основе когнитивного ориентирования, осуществляется оформление тематического глоссария по устному переводу. Несмотря на огромное количество словарей, которыми располагает современный переводчик, разработка терминологических переводческих глоссариев является необходимой составляющей переводческой деятельности, а само понятие переводческого глоссария является центральным понятием переводческой лексикографии [3: 195]. Глоссарий представляет собой собрание глосс — непонятных слов или выражений — с толкованием (толковый глоссарий) или переводом на другой язык (переводной глоссарий) [1]. Задача переводческого глоссария устного переводчика — представить определённую тему в виде открытой упорядоченной системы представления специальных знаний, которую составляют речевые единицы на ИЯ и ПЯ. В отличие от терминологической базы для письменного перевода, глоссарий для устного перевода может включать не только специальные термины в рамках узкой темы, но и любые тематико-ориентированные лексические единицы, например, наиболее частотные для раскрытия данной темы. При этом на уровне словосочетаний особое внимание уделяется фиксации речевой сочетаемости. Единицы глоссария могут располагаться по алфавиту, но более эффективным оказывается группировка материала по семантическим полям и/или с учетом смысловых связей вносимых единиц с уже присутствующими в глоссарии.

Обобщим основные принципы составления глоссария:

- 1) единицы глоссария — это элементы знания по теме, которые фиксируются и включаются в определённый блок глоссария с учетом их принадлежности к определённому семантическому полю и/или определённых смысловых связей с остальными элементами глоссария (напр. причина-следствие, противопоставление, соположение, гипероним-гипоним, и т. д.);
- 2) глоссарий — это открытая, гибкая, рабочая система, которая может пополняться без ограничений во времени;
- 3) глоссарные единицы могут сопровождаться любыми актуальными для его составителя комментариями (фонетическим, грамматическим, лексическим, переводческим и т. д.);
- 4) все единицы сопровождаются верифицированным для данной темы переводом, при этом узуальные варианты имеют приоритет над языковыми.

Например, в результате билингвального когнитивного ориентирования для перевода докладов и дискуссии на тему «Animals in earthquake prediction» мы понимаем, что, она включает следующие аспекты: *The nature of earthquakes, Causes of earthquakes, Earthquake prediction*, и т. д. Знакомство с аутентичными русскоязычными текстами позволяет утверждать, что аспекты этого специального знания представлены следующим образом: *Причины и виды землетрясений, Измерение характеристик землетрясений, Прогнозирование землетрясений* и т. д. С большой долей вероятности можно утверждать, что они будут затронуты при переводе речей на данную тему, и должны быть включены в глоссарий в соответствующие разделы. Далее переводчик индивидуально группирует полученную информацию по семантическим полям, которые, на его взгляд, максимально емко отражают эту тему, например: *Causes of earthquakes/Причины землетрясений, Intensity and magnitude of earthquakes/Интенсивность и магнитуда землетрясений, Earthquake prediction/Прогнозирование землетрясений* и т. д. Включение новых глоссарных единиц происходит согласно их семантическому соотношению: словосочетания *series of small tremors, called foreshocks; to generate "clouds" of positive electric charge (ab. rocks), to induce magnetic fields at the Earth's surface, слабые предварительные толчки (форшоки), деформации земной поверхности* и т. п. логически встраиваются в раздел *The nature of earthquakes/Природа землетрясений*. На основании антонимической связи с термином foreshock/форшок в этот же раздел будет внесена единица *aftershock /афтершук*.

Говорить о том, на каком языке составляется глоссарий не вполне корректно: в результате билингвального когнитивного ориентирования приращение знания происходит на двух языках, поэтому единица глоссария фиксируется средствами того языка, который первым позволил получить конкретное знание. Затем с опорой на лексикографические источники подбирается соответствие для этой единицы с учетом ее тематической принадлежности, а позже вербализация этого же знания на втором языке отслеживается в параллельных текстах, что может повлечь за собой корректировку или дополнение ранее подобранных переводческих соответствий. Единицы глоссария на обоих языках имеют равноправно аутентичный характер; именно поэтому он имеет особую ценность для двустороннего перевода.

Глоссарии можно формировать и вести в электронном виде в любой из удобных программ: Microsoft Office, Excel, в специальном модуле «Глоссарий» в системе Moodle, а также на сервисе Memrise.

Сложно переоценить навык работы переводчика с глоссарием — он позволяет ему не бояться незнакомых тем в начале его профессиональной карьеры, грамотно работать с новой информацией, эффективно организовать свою подготовку к переводу и успешно осуществлять профессиональную деятельность.



## Литература

1. Большой энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.vedu.ru/bigencdic/15182/> (дата обращения 15.01.2020).
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? М.: Готика, 1999. 176 с.
3. Юдина Т. В. Переводческий глоссарий vs. словарь // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 28–29 апреля 2010 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. С. 195.

*Н. В. Сigareва*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### ПЕРЕДАЧА КАТЕГОРИИ НЕКАТЕГОРИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

*N. V. Sigareva*  
 *Herzen State Pedagogical University of Russia*

### THE TRANSLATION DOMAIN OF COMMUNICATIVE STRATEGY OF HEDGING IN SCIENTIFIC TEXTS

**Abstract.** *The article explores translation strategies concerned with the problems of text categories transfer, the category of non categoricalness in particular. Special focus is laid on the analysis of hedging devices in Russian and English scientific texts. The paper examines the topic with reference to a variety of challenges to comprehensively reconstruct the communicative strategy of mitigating the force of the utterance in the target text.*

Обращение к текстоцентрическому подходу при решении переводческих проблем отвечает современным вызовам теории перевода в том плане, что исследование закономерностей передачи различных категорий текста в процессе перевода позволяет переводчику реконструировать смысловые и содержательные структуры целостного речевого произведения.

Выражение категории категоричности/некатегоричности в англоязычной и русскоязычной коммуникации характеризуется заметной диспропорцией. В исследуемых культурах научная коммуникация обладает существенными отличиями. В большинстве случаев отличия связаны с особенностями употребления и порождения некатегоричных высказываний, передача которых с английского языка на русский язык является существенной переводческой проблемой. В рамках социокультурного подхода к данной проблематике

становится возможным исследовать такую стилевую черту научного текста как некатегоричность. Некатегоричность высказывания понимается как придание высказыванию неокончательного характера, как средство общения, которое связано с речевым поведением адресанта, который желает снизить абсолютный и однозначный характер своего высказывания, чтобы расположить к себе читателя и оказать на него определенное воздействие. Социокультурный аспект анализа текстов оригинала и перевода позволяет учесть различные коммуникативные особенности, которые зависят не только от позиции автора высказывания и его намерения оказать влияние на реципиента, не отталкивая его или не вступая с ним в конфликт. Необходимо также учитывать правила общения, традиции и нормы этикета, которые определяются конкретными ситуациями и которые не совпадают в различных культурах.

Существует ряд факторов, определяющих некатегоричность научного текста: этический фактор, коммуникативно-прагматический фактор и коммуникативно-дискурсивный фактор. Данные факторы носят когнитивный характер и обусловлены спецификой научного познания, научного мировоззрения и научного типа мышления, то есть представляют собой стандартные характеристики научного стиля.

Однако при переводе научных текстов на русский язык необходимо принимать во внимание доминантные черты английского коммуникативного поведения, а именно, присущую ему некатегоричность, высокую толерантность к альтернативному мнению, эмоциональную сдержанность. Напротив, в русской культуре убедительным и неоспоримым будет выглядеть тот аргумент, который был высказан прямолинейно, а аргумент, сформулированный в некатегоричной форме, представляется недостоверным.

В этой связи хотелось бы обратить внимание на тот факт, что проявление категоричности непосредственно связано с коммуникативной категорией вежливости. Т. В. Ларина считает вежливость определяющим фактором коммуникации. Вежливость — это национально-специфическая коммуникативная категория, содержанием которой является система общепринятых стратегий коммуникативного поведения, направленных на соблюдение норм при межличностном общении и определяющих выбор наиболее оптимальных коммуникативных средств [2]. Так, высказывания, которые в одной социокультурной среде воспринимаются как некатегоричные, в другой социокультурной среде будут восприниматься иначе, и понимание исходного смысла, заложенного автором текста, может быть искажено. В процессе перевода при реконструкции категории некатегоричности в русскоязычном научном тексте существует риск создания у получателя текста эффекта сомнения, который может привести к недоверию в компетентности автора текста в отношении описываемых явлений. Интересной представляется точка зрения В. Н. Комиссарова на существующую

многозначность и градацию акцентов средств выражения некатегоричности [1]. В свою очередь, учитывая опасность искажения смысла и непонимания его читателем, В. В. Сдобников предлагает пояснять скрытый смысл таких высказываний или заменять русскоязычными высказываниями [6]. Согласно мнению В. И. Шадрина, довольно часто некатегоричность проявляется через употребление таких средств, как модальные глаголы или конструкции, которые многозначны, и их смысл раскрывается в контексте или конкретной ситуации [7]. С другой стороны, Л. Л. Нелюбин предлагает конкретизировать, пояснять или обобщать то, что стоит за такими высказываниями [4]. Р. К. Миньяр-Белоручев предлагает опускать или формально переводить подобные высказывания, смысл которых прояснится в связи с дальнейшими высказываниями [3]. Как отмечает М. В. Полубоярова, чем больше происходит приравнивание отличных друг от друга явлений культуры, тем сильнее будет происходить их отталкивание друг от друга [5].

Таким образом, успех переводческого процесса в реконструкции категории некатегоричности в русскоязычном тексте зависит от учета специфики вхождения переводного текста в принимающую культуру. В свою очередь, это предполагает проведение анализа особенностей исходного текста с опорой на аппарат текстовых категорий, в частности, категории некатегоричности и средств ее выражения, классифицируемых в соответствии с реализуемой лингвопрагматической функцией, а также включает всесторонний анализ коммуникативной ситуации перевода.

## Литература

1. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
2. *Ларина Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 507 с.
3. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Теория и методы перевода: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М.: Московский Лицей, 1996. 298 с.
4. *Нелюбин Л. Л.* Введение в технику перевода: учеб. пособие. М.: Флинта, 2009. 216 с.
5. *Полубоярова М. В.* Структурные уровни эквивалентности в специальном переводе (на материале англо-русского публицистического перевода): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 2009. 214 с.
6. *Сдобников В. В., Петрова О. В.* Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков. М.: АСТ: Восток — Запад, 2007. 448 с.
7. *Шадрин В. И.* Университетское переводоведение: учебник. СПб.: ВВМ, 2017. 292 с.

*А. Н. Ткачева*  
*Санкт-Петербургский государственный*  
*институт кино и телевидения*

## ПРИЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФРАНЦУЗСКИХ КИНОНАЗВАНИЙ

*А. Н. Ткачева*  
*Saint-Petersbourg State Institute of Film and Television*

## METHODS OF TRANSLATION OF ANTHROPNOMS IN THE FRENCH FILM TITLES

**Abstract.** *The article analyzes the strategies of translation of personal names in the French film titles. The author considers the disadvantages of etymological equivalents, phonetic transposition, transliteration. All methods of translation are imperfect and can mislead the Russian-speaking public.*

Французские кинематографисты регулярно снимают психологические драмы о противоречиях и конфликтах в жизни людей. Режиссеры и сценаристы изображают повседневную деятельность, особый человеческий характер и судьбу неординарных личностей. Часто авторы выносят в название подобных картин имена (фамилии, прозвища) центральных персонажей. Для проникновения на российский кинорынок и привлечения русскоговорящих зрителей требуется удачный перевод названия фильма. С одной стороны, необходимо сохранить связь с содержанием фильма, а с другой — сотворить адекватный заголовок в зависимости от вариативных ресурсов русского языка. Для перевода французских антропонимов применяют несколько стратегий:

I. Этимологические эквиваленты.

Для некоторых франкоязычных личных имен существуют стойкие эквиваленты в русском языке. Традиционно французские женские имена заканчиваются на *-e*, а русские — на *-а*: «Christine» ('Кристина' — реж. П.-Г. Юи, 1958); «Marianne, une étoile pour Napoléon» ('Марианна, звезда для Наполеона' — реж. М. Сарро, 1983).

При этом способе перевода появляются заголовки, в которых имя собственное становится русским, а лексемы, обозначающие другие национально-культурные реалии (фамилии, географические названия), — иностранными: «Catherine de Heilbronn» ('Катерина из Хейльбронна' — реж. Э. Ромер, 1980); «Agathe Cléry» ('Агата Клери' — реж. Э. Шатилье, 2008). Употребление русских и французских антропонимов в одном названии формируют у российской публики неверный образ героини: русской по происхождению эмигрантки, проживающей за рубежом.

## II. Адаптирование французского имени под русскую норму.

Не для каждого французского имени находится приемлемый эквивалент в русском языке. Многие женские имена во французских киноназваниях просто подстраиваются под русскую культурно-историческую именную традицию: «Catherine ou Une vie sans joie» ('Катрина, или Жизнь без радости' — реж. Ж. Ренуар, 1924); «Marie Antoinette reine de la France» ('Мария Антуанетта — королева Франции' — реж. Ж. Деланнуа, 1956).

Этот прием часто приводит к недоразумениям и обесмысливанию заголовков: «Maxime» ('Максима' — реж. А. Вернёй, 1958). Во Франции имя *Maxime* носят и мужчины, и женщины. Поскольку героиня картины девушка, русский переводчик дал героине странное имя — Максима.

## III. Практическая транскрипция (транскрибирование).

При передаче имен собственных прибегают к унифицированным правилам практической транскрипции: записи звучания французских имён при помощи орфографической системы русского языка. При этом имена сохраняют свой исходный звуковой облик, а названия — французскую экзотику: «Julie pot de colle» ('Жюли-липучка' — реж. Ф. Де Брока, 1977); «Thomas est amoureux» ('Влюблённый Тома' — реж. П.-П. Рендер, 2000); «Le Beau Serge» ('Красавчик Серж' — реж. К. Шаброль, 1958).

Переводчики сохраняют специфику произношения других языков, если в названии используются нефранцузские имена, например: 1. «Jules et Jim» ('Жюль и Джим' — реж. Ф. Трюффо, 1962): 'Джим' — английское произношение; 2. «Джорджино» ('Giorgino' — реж. Л. Бутонна, 1994): 'Джорджино' — итальянское произношение. Данная переводческая стратегия не передает именную корреляцию по полу в тех случаях, когда род французских имен выражается графикой, а не произношением: «Gabrielle» ('Габриель' — реж. Л. Аршамбо, 2013). По-французски имена *Gabriel* и *Gabrielle* (мужское и женское) звучат одинаково.

Также некоторые имена формально используются при наименовании и мужчин, и женщин, например: «Max et Jérémie» ('Макс и Иеремия' — реж. К. Девер, 1992). Краткое имя *Max* может быть и мужским, и женским.

Русские версии имен 'Габриель' и 'Макс' не определяют пол героя. Применение практической трансформации может породить запутывающих русскоязычную публику непонятные и искаженные имена:

1. Комедия «Samba» ('Самба' — реж. О. Накаш, Э. Толедано, 2014) об иммигранте из Алжира по имени 'Самба', проживающем во Франции;

2. Телесериал «Vidocq» ('Видок' — реж. Ж.-К. Питоф, 2001) о реальном детективе, жившем в Париже во времена Наполеона. Фамилия *Vidocq* довольно распространена во Франции [2: 594].

К недостаткам перевода посредством практической транскрипции следует отнести утрату языковой игры названия: «Ange et Gabrielle» ('Анж

и Габриель' — реж. А. Джаффри, 2015). Во французском языке есть мужское имя *Ange* и существительное 'ange', означающее 'ангел'.

В некоторых случаях наблюдается ошибочный перевод: «Mumi» ('Муму' — реж. Ж. Сериа, 2010). Фильм «Mumi» ('Муму' — реж. Ж. Сериа, 2010) об учительнице по кличке 'Муму'. По правилам французского звучания, прозвище должно быть 'Мюму'. Возможно, переводчик решил отказаться от некрасивого заголовка. Или же намеренно хотел вызвать у русской публики ассоциации с известным русским рассказом 'Муму'.

#### IV. Транслитерация.

В современной переводческой практике при использовании практической транскрипции частично используются элементы транслитерации, когда некоторые французские письменные знаки в имени передаются кириллицей. Так, например, сохраняются удвоенные согласные оригинала, хотя это не является обязательным с точки зрения звучания: «Suzanne» ('Сюзанн' — реж. К. Куиливье, 20013). Или заголовок: «Muriel Ou Le Temps D'Un Retour» ('Мюриэль, или Время возвращения' — реж. А. Рене, 1963). Перевод не достоверно воспроизводит французское произношение: 'Мюриэль' вместо 'Мюрьэль'.

Подытоживая все вышесказанное, следует сказать, что в современном кинопереводе не существует четких и единых правил передачи иноязычных антропонимов. В киноназваниях встречаются разные варианты одних и тех же французских имен: «Histoire de Marie et Julien» ('История **Мари** и Жюльена' — реж. Ж. Риветт, 2003) и «La Marie du port» ('**Мария** из порта' — реж. М. Карне, 1950).

Передача фамилий может опираться или на французское произношение, или на побуквенную имитацию формы оригинала:

- a) «Arsène Lupin» ('**Арсен Люпен**' — реж. Ж.-П. Саломе, 2004);
- b) «Gregoire Moulin contre l'humanité» ('Грегори **Мулин** против человечества' — реж. А. де Пенгерн, 2001).

По мнению ученых, актуальная межъязыковая передача имен «приводит к возникновению неудобопроизносимых или неблагозвучных имен и названий», а переводчики «допускают ошибки, сводящиеся к разноточениям и неточностям» [1: 50]. Применяемые способы перевода антропонимов в киноназваниях несовершенны, а сами переводы грешат неточностями. Русифицированные имена не передают французской атмосферы кинолент. При передаче аутентичного звучания франкоязычных имен наносится ущерб содержанию, наполненному ассоциациями и аллюзиями.

### Литература

1. *Потапова С. Ю.* Переводческая ономастика: вызовы преподавателям и лексикографам // Иностранные языки в школе. 2014. № 3 (30). С. 49–53.
2. *Dauzat A.* Dictionnaire étymologique des noms de famille et prénoms de France. Paris: Larousse, 1989. 626 p.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАУДСОРСИНГ-ПРОЕКТОВ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

О. А. Khrushcheva  
Orenburg State University

### CROWDSOURCING PROJECTS IN TRANSLATION TRAINING

**Abstract.** *The paper describes some crowdsourcing projects that can be seen as an instrument for involving the students into real translation activity.*

Краудсорсинг является одной из современных неформальных образовательных моделей, которая позволяет осуществить системное, целенаправленное и эффективное обучение.

Термин «crowdsourcing» образован от двух англоязычных основ crowd — «толпа» и sourcing — «использование ресурсов»; он возник в июне 2006 года благодаря писателю Джеффу Хэу (Jeff Howe) и редактору журнала «Wired» Марку Робинсону (Mark Robinson). Ключевая особенность краудсорсинг-проектов заключается в том, что работа, как правило, делится на мелкие модули и выполняется либо бесплатно, либо за незначительное вознаграждение. Специалисты отмечают, что краудсорсинг позволяет оптимизировать производство и трудовой процесс.

В рамках данной работы мы рассмотрим краудсорсинговые проекты, которые могут применяться в процессе обучения переводу. Такие информационно-коммуникационные технологии и сетевые ресурсы позволяют обучающимся получить практический опыт использования сети Интернет, а также опыт продуктивной образовательной, исследовательской, социальной деятельности.

Проект «Мультитран» является краудсорсинговым лексикографическим ресурсом и представляет собой интернет-систему двуязычных словарей на базе 12 языков мира (русский, английский, французский, немецкий, итальянский, испанский, нидерландский, латышский, эстонский, японский, африканс, калмыцкий, эсперанто). Мультитран предоставляет всем желающим, в том числе и студентам, возможность активного самостоятельного пополнения словаря новыми лексемами, а также уникальный шанс дополнения имеющихся статей комментариями об ошибках и неточностях.

Переводческая деятельность в интерактивном режиме также может реализовываться на краудсорсинг-площадках. Примером служит проект

«Переведем Курсера», который стартовал в 2014 году и достиг значимых результатов: в рамках проекта выполнен перевод 47 оригинальных учебных курсов всемирно известного образовательного портала Coursera. Для реализации работы над проектом компания ABBYY LS разработала специальную технологическую платформу, которая позволяет волонтерам одновременно переводить субтитры к понравившимся курсам в режиме онлайн. Для её создания за основу была взята облачная система нового поколения, предназначенная для автоматизации перевода — Smartcat, что позволило унифицировать терминологию, экономить время и сохранять единообразие [2]. В 2017 году проект был официально завершен.

Проект Cucumis является многоязычным и позволяет зарегистрированным пользователям выступать как в роли переводчика, так и в роли заказчика переводов. По стратегии разработчиков ресурса активные участники зарабатывают баллы за выполненную работу, которыми можно расплатиться за требуемый перевод [3].

Стоит отметить, что данные технологии позволяют волонтерам без специальных знаний или подготовки использовать память переводов, осуществлять контроль терминологии, выполнять постредактирование машинного перевода, что помогает студентам сделать качественный перевод, расти профессионально и совершенствовать знания английского языка.

Знания иностранного языка также могут быть актуализированы в рамках краудсорсинг-проектов, одним из которых выступает Duolingo [4]. Названный ресурс разработан таким образом, что по мере прохождения уроков пользователи параллельно оказывают помощь в переводе веб-сайтов, статей и других документов. По состоянию на декабрь 2019 года пользователи, владеющие русским языком, могут изучать английский, немецкий, французский и испанский языки; в процессе подготовки — итальянский и шведский. Платформа является бесплатной, что достигается за счет привлечения студентов к переводу статей, предоставляемых Duolingo со стороны различных организаций-заказчиков, которые платят за выполненные переводы.

Рассмотрение ряда современных краудсорсинг-проектов свидетельствует о том, что обучение и переводческая практика на подобных площадках не только возможны, но и эффективны. Они отличаются общедоступностью, прозрачностью, разнообразием и имеют огромный потенциал для развития и непрерывного образования.

## Литература

1. Краудсорсинг // Википедия. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Краудсорсинг>
2. Переведем Coursera. Режим доступа: <https://coursera.abbyy-ls.com/>
3. Cucumis. Режим доступа: <https://www.cucumis.org/>
4. Duolingo. Режим доступа: <https://www.duolingo.com/>



В. А. Чистов  
Санкт-Петербургский государственный университет

## ВАРИАТИВНОСТЬ АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДОВ РУССКИХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

V. A. Chistov  
Saint-Petersburg State University

### VARIATION OF ENGLISH TRANSLATIONS OF RUSSIAN DIALOGICAL UTTERANCES IN THE PRAGMATIC PERSPECTIVE

**Abstract.** *The paper deals with the analysis of various English translational correspondences of Russian imperative, interrogative and expressive utterances in the pragmatic perspective. The analysis involves seven English translations of Leo Tolstoy's novel "Anna Karenina".*

В статье рассматриваются английские переводческие соответствия русских диалогических (побудительных, вопросительных и экспрессивных) высказываний (ДВ). Материалом послужили семь английских переводов романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина». Теоретической базой исследования является концепция А. В. Бондарко, рассматривающая грамматические явления в прагматическом аспекте, т. е. с учетом коммуникативных интенций говорящего [1: 245–258]. Связь выражаемой семантики с позицией говорящего, с его точкой зрения трактуется рядом ученых как один из предметов анализа, относящегося к сфере прагматики. В число прагматических компонентов (факторов), определяющих прагматическую интерпретацию ДВ, входят как минимум следующие: 1) цель (смысл, функция) ДВ, связанная с сообщением, повелением или запросом информации; 2) соотношение статусов коммуникантов (равностатусные vs. разностатусные, например: муж — жена; хозяин — слуга); 3) степень категоричности vs. вежливости ДВ; 4) лицо говорящего (1-е) и адресата/адресатов (1-е / 2-е / 3-е); 5) временной план ситуации, выражаемой в ДВ (Present/Past/Future); 6) неопределенно-личность или безличность одного из коммуникантов; 7) наличие / отсутствие отрицания. Приведенными факторами список обстоятельств, обуславливающих ту или иную интерпретацию ДВ не исчерпывается.

1. Переводческие варианты побудительных высказываний.

Особую роль в этом случае играет статус коммуниканта, например:

(1) *Ну, хорошо, ступай (АК-8) — Very well then, **you** can go now (Car-6; Ed-18; Mag-10); Come, that'll do, **you** can go (Gar-6); All right — now go*

(LAM-5); *Well, all right, go now (PV-6); Very well, you may go (Wet-25)* (хозяин — слуга);

(2) [*Я виноват,*] и накажи **меня**, вели **мне** искупить свою вину (AK-13) — ... *it's not they who are to blame. I'm the one to blame; punish me, make me atone for my sin (Car-12; Ed-24; Gar-13; Mag-17; Wet-32); ... they have done nothing! Punish me — make me suffer for my sin! (LAM-11); ... they're not guilty! I'm guilty, so punish me, tell me to atone for it (PV-11)* (супруги);

(3) *Вы сходите [Ø = к ней], сударь, [повинитесь еще] (AK-7) — You must go to her, sir, and admit your guilt once again (Car-6); You go down, sir, and confess you're in the wrong (Ed-17); Go to her, sir, own your fault again (Gar-5); Won't you go and try again, sir? (LAM-5); You'd better go down, sir, and tell her again how sorry you are (Mag-10); You should go to her, sir, apologize again (PV-5); Go to her, sir, and ask her forgiveness again (Wet-25)* (слуга — хозяин).

## 2. Переводческие варианты вопросительных высказываний.

С точки зрения соотношения персональных статусов говорящего и слушающего можно выделить несколько типов вопросов. Наиболее частым является обращение говорящего ко второму лицу, т. е. непосредственно к слушающему, например:

(4) *Это зачем ты [Ø = мне] говоришь? разве ты не знаешь? (AK-6) — Why tell me that? As though you didn't know! (Car-4); Why do you say that! As if you didn't know! (Ed-16; Mag-9); Why do you tell me that? don't you know? (Gar-4; LAM-4); Why are you saying that? as if you didn't know? (PV-4); Why have you told me this? You know how things are (Wet-23)* (приятели);

(5) [Ø = Вы] *Кушать дома не будете? (AK-14) -- Won't you be home for dinner, sir? (Car-13; Ed-25); You won't dine at home? (Gar-15); Will you be home to dinner, sir? (LAM-12); Will you be in for dinner, sir? (Mag-19); You won't be dining at home? (PV-13); You will not dine at home? (Wet-34)* (слуга);

Специфическим типом вопросов являются высказывания с кореферентным говорящим и слушающим, т. е. вопросы, обращенные говорящим к самому себе, например:

(6) [Ø = мне] *Пойти или не пойти? — говорил он себе (AK-11) — Should I see her now or not? (Car-9); Shall I go and see her or not? (Ed-21); To go, or not to go? (LAM-9; Gar-11; Mag-15); Shall I go or not? (PV-9); To go to her or not? (Wet-29).*

Наиболее интересную группу представляют вопросы с невыраженным адресатом, включающие в русском высказывании либо инфинитивную форму глагола с модальным значением, либо прошедшую форму глагола, например:

(7) ... *давать ли молоко? (AK-15) -- Ought they to have some milk? (Car-14); Ought they to have any milk? (Ed-26; Mag-19); Ought they to have milk? (LAM-13); Should they have milk? (PV-13; Gar); Were they to be given milk? (Wet-35);*

(8) Да послали ли за свежим молоком? (AK-15) — Have **you** sent for fresh milk? (PV-14; Wet); But has the fresh milk been sent for? (Car-14; Ed-26; LAM-13); But did you send for some new milk? (Gar-16); And the fresh milk? Has it been sent for? (Mag-19).

3. Переводческие варианты экспрессивных высказываний.

Экспрессивные высказывания могут быть как полные, так и с эллипсированными именными группами: (9) Пускай все знают, что **вы** подлец! (AK-14) — Everyone will know what a scoundrel **you** are! (Car-13); Let them all know what a scoundrel **you** are! (Ed-25; Mag-18; Wet-33); They may all know **you** are a scoundrel! (Gar-15); I'll let everybody know **you** are a scoundrel! (LAM-12); Let everybody know **you** 're a scoundrel! (PV-12). При переводе русскоязычных эллиптических экспрессивных высказываний в большинстве случаев происходит добавление местоимения:

(10) [Ø] Уехал! (AK-15) -- So **he**'s gone! (Car-14); **He** has gone (Ed-26; Gar-16; Mag-19; Wet-35); [Ø] Gone! (LAM-13); **He** left! (PV-13).

Встречается и синтаксическая вариативность:

(11) **Вы мне** гадки, отвратительны! (AK-14) -- **You** are vile, **you** are loathsome **to me** (PV-12; Car-12; Gar-14; LAM-11); **You** are revolting, disgusting (Ed-24; Wet-33); I loathe you, I hate you! (Mag-17).

Как показывают приведенные примеры, в переводных текстах при замене личного местоимения на притяжательное или нулевое анафорическое, возможна замена репрезентации семантически связанной глагольной формы (например, нефинитной формы на финитную и наоборот). Также нередкой является смена частеречного статуса лексем оригинального текста. Рассмотрение таких нетривиальных случаев переводческих трансформаций будет способствовать лучшей подготовке переводчиков.

## Литература

1. Бондарко А. В. Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011.

## Источники примеров

AK — Л. Н. Толстой. Анна Каренина. М., 1979.

Car — Anna Karenina by Leo Tolstoy. The modern American translation by Joel Carmichael. Bantam Books. New York, 1960.

Gar — Leo Tolstoy. Anna Karenina. Translated by Constance Garnett. Release Date: April 2, 2005 (www.gutenberg.net).

Ed — Leo Tolstoy. Anna Karenin. Translated by Rosemary Edmonds. Penguin Classics, 1954.

LAM — Leo Tolstoy. Anna Karenina. Translated by Louise & Aylmer Maude. Wordsworth Classics, 1999.

Mag — Leo Tolstoy. Anna Karenina. Translated by David Magarshack. Signet Classic. New York, 1961.

PV — Leo Tolstoy. Anna Karenina. Translated by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. Penguin Books. London, 2006.

Wet — Leo Tolstoy. Anna Karenina. Translated by Margaret Wettlin. Progress Publishers. Moscow, 1978.

*Т. В. Юдина*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## КАТЕГОРИАЛЬНО-ТЕКСТОВЫЙ ПОДХОД В ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

*T. V. Yudina*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## TEXT-CATEGORY-BASED APPROACH IN TRANSLATION STUDIES

**Abstract.** *The article aims at revealing the potential of the text-category-based approach for the process of translation and for Translation Studies. Application of this approach both to the process of translation and Translation Studies proves to be productive for defining the key points of the semantic structure of the text which are crucial for understanding the meaning of the text and its adequate translation.*

Поворот от лингвоцентризма к текстоцентризму стал важным шагом в развитии современного переводоведения. В рамках данного направления перевод рассматривается как двуязычная текстовая деятельность, включающая, прежде всего, «действия», направленные на достижение адекватного перевода: понимание, интерпретацию и порождение текста. Тексториентированный или текстуальный подход развивается в многочисленных трудах по теории и практике перевода и насчитывает уже полувековую историю. Кроме того, исследования последних десятилетий убедительно раскрывают не только текстуальные, но и дискурсивные характеристики переводческой деятельности. Переводческая деятельность рассматривается исследователями как коммуникативный процесс, происходящий в определенном социокультурном контексте. Переводчик имеет дело с конкретным текстом, представляющим собой единое смысловое целое, но, по сути дела он находится в дискурсивном поле, поскольку каждый текст является точкой пересечения различных дискурсов [4]. Таким образом, учитывая характер

переводческой деятельности, тексто-ориентированный подход будет правильнее трактовать как «тексто-дискурсивный». Частным проявлением глобального тексто-дискурсивного подхода является категориально-текстовый подход, который подразумевает анализ и описание текста с опорой на аппарат текстовых категорий.

Эффективность категориально-текстового подхода к переводу и переводческим исследованиям обусловлена тем, что каждая текстовая категория принимает участие в моделировании текста, т. е. текст моделируется определенным набором текстовых категорий [1]. Если текст представляет собой коммуникативную систему, то категория текста может рассматриваться как одна из коммуникативных линий этой системы, материализованная языковыми средствами. Это особенно важно в свете общепризнанной трактовки процесса перевода как процесса понимания смысла текста и передачи его на другом языке. Ориентация на категориальный аппарат текста в процессе вычленения смысла текста-оригинала представляется целесообразным еще и по той причине, что текстовые категории формируются по принципу функционально-семантического поля, т. е. план выражения текстовой категории, представляет собой систему, интегрирующую равноуровневые и разноплановые средства на базе общности их функций [2]. Таким образом, обращение к категориально-текстовому подходу позволяет проследить формирование определенной коммуникативной линии на всем пространстве текста.

Целесообразность использования категориально-текстового подхода к процессу перевода и исследованию переводческих проблем заключается в его последовательном применении на всех этапах практической переводческой деятельности и на всех этапах исследования переводческой проблематики.

В переводческой деятельности категориально-текстовый подход может быть реализован, прежде всего, на этапе предпереводческого анализа с опорой на аппарат текстовых категорий. Он обеспечивает выделение особенностей текста, важных для его понимания и осмысления, для последующей выработки переводческих макро- и микростратегий, а также поиска оптимальных переводческих решений. Для адекватной передачи коммуникативной и смысловой структуры текста при переводе важна ориентация на адекватную передачу таких семантических категорий как темпоральность, модальность, интертекстуальность, культуроспецифичность, эмотивность и др., поэтому эти категории должны быть обязательно включены в схему предпереводческого анализа. Безусловно, необходимо принимать во внимание и тот факт, что каждый тип текста отличает наиболее яркое функционирование определенного набора текстовых категорий, поэтому список категорий, подлежащих предпереводческому анализу, будет варьироваться в зависимости от типа текста.

В рамках категориально-текстового подхода могут быть разработаны эффективные способы оценки качества переводческого продукта. Текстовые

категории, будучи признаками текстуальности, помогают отличить текст от не-текста и на этом основании могут служить критериями определения качества перевода [3]. К основным признакам текстуальности, Р. де Богранд и В. Дресслер относят связность (когезия, когерентность), интенциональность и восприимчивость, ситуативность, информативность и интертекстуальность [5]. В процессе продуцирования вторичного текста переводчик опирается на те же «правила» построения текста, что и автор, создающий оригинал. Для того, чтобы текст перевода был коммуникативно релевантным, он должен отвечать основным критериям текстуальности (также как и текст оригинала).

В переводческих исследованиях использование категориально-текстового подхода также оказывается плодотворным, в частности для выявления закономерностей перевода того или иного типа текста. Текстовые категории рассматриваются как типологические признаки текста, набор и взаимодействие которых способны прояснить структуру текстовой семантики. Изучение функционирования текстовых категорий как в параллельных текстах на разных языках, так и в переводных текстах могут сыграть решающую роль при составлении типологии текстов, поскольку в разных типах текстов доминирует особый набор текстовых категорий, которые реализуются различным набором лингвистических и экстралингвистических средств.

Реализация любого научного подхода связана с поиском соответствующих способов и методов для решения задач. Методологический аппарат категориально-текстового подхода на сегодняшний день не является окончательно разработанным и его дальнейшее совершенствование, несомненно, предоставит новые инструменты для переводчиков и исследователей перевода.

## Литература

1. *Ванников Ю. В.* К обоснованию общей типологии текстов, функционирующих в сфере научно-технического перевода // Текст как объект лингвистического анализа и перевода: сборник статей / отв. ред. и сост. Ю. В. Ванников, А. М. Шахнарович. М., 1984. С. 15–26.
2. *Тураева З. Я.* Лингвистика текста: Текст: Структура и семантика: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки» / З. Я. Тураева. Изд. 3-е. М.: URSS: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 136 с.
3. *Юдина Т. В.* Роль категориального аппарата текста в осмыслении переводческих проблем // *Studia Linguistica: Антропоцентрическая лингвистика: проблемы и решения: сб. научных трудов. Вып. XXI.* СПб.: Политехника-сервис, 2012. С. 278–284.
4. *Юдина Т. В.* Текстовая и когнитивно-дискурсивная деятельность переводчика // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы конференции, 21–22 мая 2009 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. С. 120–121.
5. *De Beaugrande R. A., Dressler W. U.* Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, 1981. 290 S.

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

## RELEVANT ISSUES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION THEORY

*А. М. Антонова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### ЗАИМСТВОВАНИЕ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ КСЕНОНИМАХ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

*А. М. Antonova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### BORROWING IN HISTORIC XENONYMS OF RUSSIAN CULTURE-ORIENTED ENGLISH

**Abstract.** *Globalization has made it necessary for all nations to employ international languages, and primarily English, to promote their cultures. Making use of the latest achievements in “interlinguoculturology,” we refer to historic vocabulary in Russian Culture-Oriented English and borrowing as the most productive way of its forming in authentic English texts.*

По мере укрепления позиций нашей страны на мировой арене интерес к нам со стороны мирового сообщества начал возрождаться. В англоязычных СМИ редкий день пройдет без обращения к российской теме. Особенно широко в этом контексте используется историческая и политическая лексика:

Fred Keller, congressman: “Seventy-five percent of the elected Members of Congress have been shut out of this impeachment inquest. This whole inquiry is a sham led by the Speaker of this House and her impeachment czar, the chairman of the Permanent Select Committee on Intelligence. Their attempt today to try and open these proceedings is nothing short of Soviet glasnost — a fake transparency that only leads to less participation, more secrecy, and less due process” [9].

Многие, казалось бы, ушедшие далеко в прошлое термины подвергаются реставрации и требуют переосмысления:

In spite of this President using Stalinist language — I am just reading a book right now written by a Stalinist translator, and this book talks about a lot of the language Stalin used. He called people “enemies of the people”. That is Communist talk. That is Stalinist talk. Yet this President calls reporters who get up every day and do their jobs — most of them not paid very well, frankly — the enemy of the people. They do vital work not just in Washington but throughout the country [10].

Займствования *czar*, *glasnost*, *Stalinist* и калька *enemy of the people* — примеры вторичной культурной ориентации языка. Пример того, что сегодня ни один язык, менее всего международный, не может замыкаться на своей, *внутренней* культуре, и вынужден, хотя и в меньшей степени, обращаться к тематике иноязычных (*внешних*) культур. При этом нас интересует *английский язык межкультурного общения*, АЯМО, причем ориентированный на русскую культуру — АЯМО (РК) [2: 10]. Например:

The large film studios of Lenfilm are on the Kirov Prospect, and nearby stands St. Petersburg’s Television Tower. The Prospect ends at the Stone Island Bridge (Kamennooostrovsky Most). The Kirov Islands begin here, an archipelago noted for its picturesque landscapes, parks, rest homes, and recreation areas. Workers’ Island (Ostrov Trudyashchikhsya), formally Stone Island (Kamenny Ostrov), was built on even back in the days of Peter... [6: 176].

Здесь наряду с культурными универсалиями, которые В. В. Кабакчи называет *полионимами*, есть *идиокультуронимы* (специальная культурная лексика) в данном случае ориентированные в область русской культуры. Идиокультуронимы внутренней культуры называются *идионимами*, а идиокультуронимы внешних культур *ксенонимами* [1: 25–27].

Историческая лексика русской культуры хорошо освоена, ее состав эклектичен — ведь историческую значимость могут приобрести элементы самых различных культурных сфер.

Наиболее продуктивным способом формирования ксенонимов-историзмов является займствование, что в целом соответствует общим тенденциям, характерным для иноязычного описания культуры [2: 26]. Самую многочисленную группу здесь составляют имена известных людей, правителей и деятелей культуры. Имена русских царей, начиная с Петра I, традиционно ассимилируются: Peter the Great, Catherine the Second, Paul, Alexander, Nicholas. В наименовании царей до Петра четко сложившейся традиции нет, встречаются варианты Mikhail/Michael, Aleksey/ei, Sof’ya/ia, Monomakh/Monomach:

Sof’ya appointed Golitsyn B. A... [5] <> The last of the great rulers of Kiev, Vladimir Monomakh, came to the throne in 1113... [3] <> Vladimir Monomach’s reign in Kiev began democratically... [4: 62].



Исторические ксенонимы хранят на себе печать той эпохи, когда они были сформированы и вошли в словарь английского языка. Например, заимствования *Muscovy*, *Muscovite*, *boyar*, *Cossack* и др. стали *традиционными* и именно в такой форме написания известны исследователям в области русской культуры.

Полуторазековое господство французского языка также не могло не оставить после себя лингвистического отпечатка, многие ксенонимы исторически / традиционно используют французское написание:

In the Russo-Japanese War (1904–05) that followed, Japanese arms were everywhere successful... [5]

Многие термины после Октябрьской революции 1917 года и затем в советское время были сформулированы под влиянием Великой Французской революции. Так в английский язык вошел советский ксеноним *commissar* — гибрид русского, французского (*commissaire*) и английского:

... Sergey, upright as a commissar beside him, clutching his fishing net [7 DRK] <> “I was Commissar of Foreign and Domestic Trade at that time,” Mikoyan recalled [3]

Другим термином, который большевики заимствовали из французского языка, является «бюро», а от него уже пошел «политбюро». Уже в советский период этот термин стал интернациональным и перерос рамки советской культуры:

Hussein Khalil, the head of Hizbullah’s politburo in Lebanon, said... [3] <> Now when President Yeltsin is in dire straits, he turns to his own, updated version of the Politburo — the coterie of bankers and businessmen who, by all accounts, run modern Russia. [3]

Некоторые из ксенонимов этого типа подвергаются реставрации: *копек* => *kopek*, *мушкетер* => *muzhik*. Характерные для французского языка сочетания *-ck*, *-ou-*, *-j-* в транслитерации *-ж-*, и начальная *с-* под мощным влиянием современного английского языка уступают свои позиции.

Формальная транслитерация также позволяет «развести» в английском языке термины, принадлежащие различным культурам:

His father, V. D. Nabokov, was a leader of the pre-Revolutionary liberal Constitutional Democratic Party (Kadets) in Russia... [5].

Этот русизм вначале был скалькирован (OED 1906), и Д. Рид писал: *Cadets*. So-called from the initials of its name, Constitutional Democrats [7: 76].

Впоследствии в АЯМО (РК) этот ксеноним подвергся реставрации *Kadet*, которая сняла омонимию заимствования из русского с коренным словом *Cadet*. *Cadet* во Франции обозначал младшего сына дворянских фамилий, который отсылался ко двору на военную службу. Отсюда военный оттенок этого слова.

Вместе с тем заимствования сами по себе формируют львиную долю всех нарицательных исторических ксенонимов русской культуры. Не нуждается

сегодня в пояснении исторический ксеноним, который под влиянием политической ситуации и постоянных ссылок на «русское влияние» в западных СМИ, периодически оказывается на слуху. Ксеноним *apparatchik* уже давно стал полноправной единицей английского языка:

CNN is nothing more than an apparatchik for radical, open-border, socialist Democrats, not the truth and not the American people [8].

Итак, историческая лексика русской культуры освоена хорошо, что не удивительно, учитывая интерес мирового сообщества к нашей стране, с одной стороны, и значения, и богатства русской культуры, с другой. Именно в силу значимости русской культуры на мировой арене, историческая лексика имеет потенциал к реставрации, использованию в новом для себя, современном контексте.

## Литература

1. *Кабакчи В. В.* Введение в интерлингвокультурологию / В. В. Кабакчи, Е. В. Белоглазова. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. 255 с.
2. *Кабакчи В. В.* Основы англоязычной межкультурной коммуникации / В. В. Кабакчи. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 230 с.
3. *Кабакчи В. В.* The Dictionary of Russia (2500 Cultural Terms). Англо-английский словарь русской культурной терминологии / V. V. Kabakchi. СПб.: Союз, 2002. 574 с.
4. *The Cambridge Encyclopedia of Russia and the Former Soviet Union '82.* Cambridge Univ. Press, 1982. 598 p.
5. *Encyclopedia Britannica.* [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.britannica.com>
6. *Fodor's 92.* Soviet Union. With Essays on History and Art. New York & London, 1988. 395 p.
7. *Reed J.* Ten Days that Shook the World / J. Reed. Moscow: Progress, 1967 (written in 1918). 236 с.
8. CNN — THE FAKE NEWS KING; Congressional Record Vol. 165, No. 14. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.congress.gov/congressional-record/2019/01/23/house-section/article/H1002-1> (дата обращения 21.01.2019).
9. House of Representatives — Congressional Record Vol. 165, No. 173. <https://www.congress.gov/congressional-record/2019/10/31/house-section> (дата обращения 31.10.2019).
10. Senate — Congressional Record Vol. 164, No. 130. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.congress.gov/congressional-record/2018/8/1/senate-section> (дата обращения: 01.08.2018).

*Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева, С. С. Владимирова,  
Н. С. Федотова, Т. Г. Шарри  
РГПУ им. А. И. Герцена*

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ РКИ ПО ВЕДЕНИЮ НАУЧНОГО ДИАЛОГА СО СТУДЕНТОМ-ИНОСТРАНЦЕМ

*T. G. Arkadeva, M. I. Vasilyeva, S. S. Vladimirova,  
N. S. Fedotova, T. G. Sharry  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

## METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN CONDUCT OF A SCIENTIFIC DIALOGUE WITH A FOREIGN STUDENT

**Abstract.** *In the article the authors give methodological recommendations for conducting a scientific dialogue with foreign students for the preparation of qualification works. These recommendations at the lexical-grammatical, pragmatic levels take into account the language and communication barriers of foreign students.*

Одним из актуальных вопросов в преподавании русского языка иностранцам является формирование у обучающихся умений вести устный научный диалог с научным руководителем выпускной квалификационной работы (= далее ВКР) по теме ВКР. Несмотря на то что «основные особенности научного стиля речи едины для разных языков и определяются особенностями научного мышления» [6: 181], совместная деятельность в данном направлении очень часто затруднена из-за низкого уровня владения русским языком студентом в научной сфере.

Традиционно цель обучения РКИ сводится к тому, чтобы научить иностранцев общению на русском языке в бытовой, учебной и профессиональной сферах. Однако для студентов-иностранцев бакалавриата и магистратуры этих знаний и умений недостаточно, так как от них требуются также знания и умения работать с текстами научного стиля русского языка [2], [3], [4]. Иностранные студенты факультета русского языка как иностранного Герценовского университета, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» и по направлению «Лингвистика» с профилем «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» «должны владеть не только компетенциями в области русской общенаучной лексики и терминологии,

но и в области предметно-педагогической лексики и терминологии» [5: 170], а также лингвистики. И если особенностями конспектирования, реферирования научного текста в результате кропотливой и длительной работы иностранные студенты, в конечном итоге, могут овладеть, то успешное общение на научные темы даже при достаточно высоком уровне языковой подготовки в рамках ТРКИ-1, ТРКИ-2 не гарантировано. Как отмечает Л. В. Дубина «Никакое понимание культурных кодов не заменит студенту умения правильно строить фразы при написании курсовой или дипломной работы, а следовательно, и цель речевой деятельности в данном случае не будет достигнута» [1: 92]. Лексический запас студента ограничен рамками лексических уровней, а опыт ведения научного диалога отсутствует. Приведем пример диалога между преподавателем РКИ — научным руководителем и студентом-иностранцем на тему ВКР «Национальные особенности речевых этикетных формул делового общения в русской и китайской культурах». П.: — *Какие речевые этикетные формулы вы будете рассматривать в своей работе?* С.: — *«Речевые этикетные формулы имеют свой широкий и узкий смысл. Широкий смысл означает лингвистические нормы поведения людей в многозначной сфере общения. Речевые этикетные формулы узкого смысла означают, это обычные правила языковых или неязыковых средств. Упрощенный объем языковых средств, значительное количество лексико-грамматических ошибок в приведенном примере свидетельствует о том, что необходимых знаний, умений и навыков в составлении текста в научном стиле у иностранного студента — автора текста недостаточно.*

При ведении научного диалога мы рекомендуем на лексико-грамматическом уровне не заменять термины упрощенными и доступными для понимания иностранным студентом синонимическими вариантами (*активная лексика — слова, которые все активно употребляют, гласные звуки — звуки, которые мы произносим только при помощи голоса* и т. п.), наоборот, в процессе беседы, в вопросах студенту, в разъяснении непонятных для студентов материалах активнее использовать научную терминологию, узкоспециальную лексику, требовать от студента многократного повторения вслух терминов для выработки правильного произношения, составления списка основных понятий ВКР со ссылкой на справочные издания и словари, объяснения значения термина; развивать у студентов навыки использования отглагольных существительных в ходе ответов на вопросы преподавателя о задачах ВКР, о результатах, при формулировке выводов: *исследование фактов, проработка материалов, постановка задачи* и т. п. При необходимости студент должен также легко уметь устанавливать, от какого глагола образовано отглагольное существительное; систематически использовать в вопросах студенту глаголы: *проанализировать, рассмотреть, выявить, изложить, и т. п. Что вы рассматривали? Какие обобщения вы можете сделать? Сколько примеров вы проанализировали;* вводить в свою устную речь при-

частные и деепричастные обороты, при необходимости объяснить, для каких целей могут использоваться причастия и деепричастия в русском языке. *Составляя выборку из словаря, какие принципы вы использовали? Обобщая материал, какие тематические группы вы выявили?* Необходимо обращать внимание на грамматические ошибки в устном ответе на вопрос студентом и своевременно исправлять их. На прагматическом уровне рекомендуем использовать различные виды вопросов: открытые, закрытые, альтернативные, уточняющие. Открытые вопросы типа *В каком случае нужно использовать тире? С каким мнением автора вы согласны?* Ответы на открытые вопросы позволяют студентам развивать навыки построения развернутого высказывания. Закрытые вопросы типа *Этот вопрос рассмотрен в статье Романова В. В.?* и т. п., ответы на которые ограничиваются Да или Нет, способствуют систематизации знаний. Уточняющие вопросы типа *Вы хотите сказать, что не разделяете мнение автора?* помогают студенту, повторив мысленно вопрос, почувствовать правильную структуру предложения, приблизить его к правильному ответу. Таким образом, последовательная совместная работа по развитию навыков ведения научного диалога преподавателя и студента позволит преодолеть языковые и коммуникативные барьеры, избежать ошибок на защите ВКР, повысить качество защит ВКР.

## Литература

- Дубина Л. В.* К проблеме системного описания языковых явлений при обучении иностранных студентов научному стилю речи // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 7 (172). С. 92–95.
- Макарова Л. С.* Развитие навыков научной речи у студентов-иностранцев, изучающих русский язык на продвинутом этапе обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2014. № 4 (146). С. 112–116.
- Недосугова А. Б.* Лингводидактический аспект обучения научному стилю речи в методике преподавания РКИ // Полилингвильность и транскультурные практики. 2014. № 3. С. 134–138.
- Писарь Н. В.* Проблемы и перспективы обучения научному стилю речи иностранных студентов технического вуза в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык (русский)» // Преподаватель XXI век. 2016. Т. 1. № 4. С. 316–323.
- Серебренникова Е. А.* К вопросу о необходимости и специфике обучения иностранных студентов русской научной речи в педагогическом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (191). С. 169–174.
- Харзеева С. Э., Аникина А. И., Кутузова Г. И.* Обучение иностранных студентов навыкам владения научным стилем речи // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2005. № 94. С. 181–183.

*Е. В. Бурина*  
МГИМО Университет

*А. А. Дунаева*  
Московский государственный университет  
им. М. В. Ломоносова

## СПЕЦИФИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

*H. V. Bourina*  
MGIMO University

*L. A. Dunaeva*  
Lomonosov Moscow State University

## THE SPECIFICITY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN A PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN RUSSIAN UNIVERSITIES

**Abstract.** *Teaching intercultural communication is an important task within modern educational system, especially in the context of globalisation. This requires from the institution of higher professional education to produce specialists ready for intercultural communication based on the synthesis of knowledge and skills. In accordance with the proposed integrative practice-oriented model of teaching intercultural communication, the goal of teaching intercultural communication in universities is the formation of a secondary cultural and linguistic personality with intercultural competence that is capable of full-fledged existence in a modern socio-cultural environment and of full realisation of its identity.*

### Introduction

Russia is an active participant in the process of globalisation and integration of modern society. An important role in the process of expanding interaction between representatives of different cultures is given to intercultural communication, which is today viewed both as a science and as an educational discipline of integrative type.

The changes in educational policy are closely related to the changes in society. Globalisation goes through all spheres of human activity; migration, emigration; geopolitical changes, an increasing number of interpersonal and professional contacts between representatives of science and student community; an increase in the level of academic mobility of students, as a result of Russia entering sociocultural and educational space of Europe — all this increases scientific and practical interest in intercultural interaction. The changes in society

led to the modernisation of requirements for universities and the growing interest in the problem of teaching intercultural competence.

One of the tasks of higher professional education is the introduction of a competence-oriented model of education, in which teaching intercultural communication is one of the priorities.

The practical need for specialists who not only speak a foreign language, but are also ready for intercultural interaction, is a requirement of modern society. In this regard, university teachers are called on not only to develop speaking skills, but also to update students' knowledge in the field of intercultural communication, expanding, updating and enriching intercultural competence of students with the use of a creative combination of the most productive modern teaching technologies such related disciplines of the cultural unit (geography, linguistic geography, sociolinguistics, etc.) and modern technologies for teaching foreign languages as well.

## Results

In order to be able to effectively realise themselves, and to be ready to solve problem situations in the process of intercultural interaction, students should be trained based on the following methodological approaches: culturological, systematic, integrative, personally-active and competence.

*The culturological approach* is connected with the understanding of culture as a specific way of human activity, it is conditioned by the objective connection of personality and culture. The individual is a culture bearer. He or she not only evolves on the basis of culture, but also introduces into it something fundamentally new, i. e. becomes the subject of both historical and creative processes. In this regard, the culturological approach to teaching should be understood as a change in a person that leads to personal development.

Thus, the culturological approach to teaching intercultural communication can be represented as an interaction between a teacher and students, during which the teacher transmits knowledge and skills to students, and the latter absorb them.

Within the framework of the culturological approach, it is necessary to take into account internal value-motivational attitudes of students. Scientists investigating the aspects of motivation, highlight the following types of motivation, taking into account the individual development of student needs:

- communicative motivation, determined on the basis of communication needs;
- lingvoeducational motivation, based on the student's desire to learn linguistic and extralinguistic phenomena;
- professionally-oriented motivation, based on the desire of students to gain professional knowledge and skills by studying of a foreign language;
- geographical motivation, depending on the subject of study material.

Thus, the application of the culturological approach is fundamental, because it lays the foundation of geographical and extralinguistic knowledge, influences

motivational and cognitive sphere of an individual and promotes the formation of intercultural competence.

At present, a systematic approach to studying the phenomena of nature and society is the leading trend in scientific research. This is due to the peculiarities of scientific and technological progress, development of planetary thinking, realisation of the unity of the world, recognition of interconnection of all phenomena and processes.

The objects of application of the systematic approach in teaching intercultural communication is systematisation of the culturally-marked linguistic and non-linguistic material. All the components of the content of teaching intercultural communication are systems, for example, the system of paralinguistic means of language, the system of human speech behaviour, the system of communication styles, stereotypes, etc. Gradual mastery of these systems contributes to the formation of a multicultural personality.

*Integrative approach* in teaching is based on the idea of a holistic personality formation, on the integration into one whole, into one system of elements belonging to different learning systems. The starting points for building a model for teaching intercultural communication based on this approach are:

- implementation of the principle of integration in the process of teaching intercultural communication is carried out through integration of goals, content, methods and teaching technologies;
- development of a content-logical component of training occurs on the basis of establishing intersubject connections with other academic disciplines;
- integration of the content of teaching intercultural communication implies a process of qualitative change in the composition of educational information, a change in the set of tasks aimed at formation of significant personality characteristics for adequate intercultural interaction;
- the main principles of teaching intercultural communication are the principles of integrity, integration, development and problem.

The main criterion for effectiveness of the integrative model is the formation of a new intercultural identity (a secondary cultural and linguistic personality) that has intercultural competence.

*The personally-active approach* presupposes a change in the basic algorithm of interaction between the teacher and the student — the transition from an authoritarian teacher-centred type of pedagogical communication to pedagogical cooperation, self-reliance and self-development of students. Students actively participate in the selection, organisation and design of the content of a specific lesson on the problems of intercultural communication, while the teacher acts as a consultant and assistant in class.

*Competency-based approach* is associated with the development in students of the ability to independently solve problems in various fields and activities based on existing knowledge.



A graduate of a language university with intercultural competence should be flexible, tolerant, ready to rethink and reassess established stereotypes and perceptions and put himself or herself in the position of others in order to understand the feelings and world outlook of communication participants.

When teaching a foreign language, it is important to remember that teaching a foreign language is aimed not only at teaching students to understand a foreign language, but also to express their thoughts in a foreign language.

The success of educational communication and mastering a foreign language, depends not only on the level of teacher's proficiency in the foreign language, but also on how he or she builds his speech and speech behaviour and how much they correspond to the norms of communication in the target language and stimulate students' ability to communicate. To make the learning process effective, the teacher should be able to switch between two cultures and to act, depending on circumstances, a representative of either native or foreign culture (Kuzovlev, 2004). Learning a foreign language primarily involves acquaintance with a new speech culture through the language (Tsareva, 2006). To achieve success in intercultural practice, it is important to inform students about the value system, the features of the world outlook and speech behaviour of representatives of a certain community, which is one of the ways to eliminate the factors that impede people's understanding in the process of intercultural communication (Nikitina, 1993). In other words, teaching a foreign language to students cannot be effective unless there is a unity of language and culture. The foreign language class is a crossroads of cultures and practice of intercultural communication, as each foreign word reflects the foreign world and culture (Ter-Minasova, 2000).

The norms of speech behaviour establish the relationships between people in various spheres of activity: in family life, work, the sphere of education and upbringing. It is necessary to go through acculturation, that is assimilation of the elements of another culture by a person who has grown up in a different culture (Vereshchagin and Kostomarov, 1990). E. M. Vereshchagin offers a typology of acculturation (Vereshchagin, 1969): initial; advanced and final.

*The initial acculturation* is characterised by a weak degree of knowledge of the speech behaviour norms adopted in the country of the studied language. Its main feature is adaptation, which helps to unite the original and foreign cultural elements. The behaviour patterns are restructured. Intercultural communication is adaptive, since it preserves and uses norms that are characteristic of the native speech culture and as a result occurs a violation of the rules of foreign speech behaviour. Verbal and nonverbal behaviour of a person in the initial stage of acculturation is often wrong, and E. M. Vereshchagin notes that such a person remains a "stranger" whose verbal and non-verbal behaviour is perceived by native speakers as absurd. At the stage of *advanced acculturation*, a bilingual accurately applies rules that correspond to accepted norms in verbal and non-verbal behaviour, but a number of errors can be still noted in his speech. At the stage of *final acculturation*,

a bilingual behaves appropriately in a new culture. At the same time, when studying a new culture, the person does not abandon his or her own.

To successfully introduce students to a new speech culture and facilitate the process of acculturation, a foreign language teacher should talk about peculiarities of the target speech culture and the accepted rules of speech behaviour; in order to form in students a respectful attitude to new cultural traditions.

The preparation of students to the process of intercultural communication can happen in various ways: the study of a foreign language and speech culture by means of its comparison with one's native language and culture; the study of a foreign language and speech culture by comparing it with new phenomena in the target language; the study of the phenomena of a foreign language and speech culture that do not exist in one's native language and speech culture.

Compliance with the norms of foreign speech culture shows respect for the representatives of this culture and promotes a faster entry into a new cultural and linguistic space (Leontovich, 2002). Compliance with the norms of speech behaviour positively affects the achievement of mutual understanding in the process of communication, contributes to the establishment of friendly relations. According to O. A. Leontovich, for an adequate intercultural understanding and effective intercultural communication, an equal level of language, communicative and cultural competence is required.

When studying the norms of speech behaviour, it is important to remember that students' norms of verbal behaviour and native speakers' ones are not equivalent concepts. The first is a model of the second one, but this correspondence of the model to the original is almost never complete, since the model reproduces only some important aspects of the original.

For the successful implementation of intercultural communication knowledge of the rules that are characteristic of the target speech behaviour is not sufficient. It is necessary to have a close connection with the traditions of one's own speech culture, as it directly influences the development of bilingualism: "It is sufficient to master your cultural traditions, and then the difficulties associated with bilingualism will be overcome, albeit with a varying degree of success" (Kolykhalova, 2000).

The following conditions have a positive effect on the success of intercultural communication: the presence of a communicative intention — the desire to convey a message; openness to another culture and the perception of psychological, social and other cultural differences; a spirit of cooperation with representatives of a different culture; the ability to distinguish between the collective and the individual in the communicative behaviour with representatives of other cultures; ability to overcome stereotypes; the use of common codes (verbal or non-verbal); consideration of paradoxical nature of intercultural communication; creative and conscious attitude to the communication process; possession of a set of communicative means and their correct choice depending on the situ-

ation of communication; observance of the logic of discourse; striving for balance and symmetry of communication; observance of etiquette norms.

Studying intercultural communication implies a pronounced dialogical character of a class (Berdichevskii, 2002). In a broad sense, the dialogue is a conversation. Dialogue is impossible if there is no desire to understand each other. The concept “dialogue of cultures” is an interaction of different worlds, the exchange of opinions between representatives of different cultures. Intercultural learning is an educational and developmental process in which both cultures (native and foreign-speaking) play an important role and manifest themselves as cultural distancing and cultural convergence, resulting in a certain third culture characterised by a new view of one’s own personality and an intermediate position between the native and foreign culture (Berdichevskii, 2002).

National character by definition of many scientists (S. G. Ter-Minasova, P. I. Kovalevskii) means not only specific features inherent in a particular nation, but a set of universal human traits that are important to know, understand and take into account when teaching a foreign language. Thus, the national character is the key to explaining the life of the people and their history. P.I. Kovalevskii wrote that “Education plays the most important role in formation of a national soul and national character after heredity. Education saves and strengthens the nation if it is national, and destroys the nation if it is anti-national” (Kovalevskii, 1915).

In the 21st century, when international contacts are rapidly expanding, the importance of interpersonal communication is steadily increasing. The national mentality reflects the essence of collective consciousness, which has a special way of thinking and the national character reflects the behavioural and emotional aspects.

In the process of teaching a foreign language it is necessary to instil in students love for the country of the spoken language, for its culture, history, traditions. A foreign language lesson is, in fact, a dialogue between two cultures. In the process of intercultural communication, by discovering the culture of the target country, its history, customs and national features, the student assimilates the “alien” culture, and it ceases to be unfamiliar. In contact with the “alien”, it is not the stereotyped idea of the given people, country and culture, but the individual that stands out (Berdichevskii, 2002).

In foreign language classes with students, various forms and methods of teaching are used, students work in different modes: individually, in pairs, in groups, presentations are made, business games, trainings are organised; international student conferences are held; native speakers (teachers, students, specialists from different activity fields) are invited to the classes. As a result, occurs intercultural interaction, which motivates students to achieve high results in a foreign language. In the process of such training, students develop an ability to vary behaviour, and analyse intercultural differences. Students learn to see these differences and use them in intercultural interaction.

A special role in intercultural learning belongs to a learning game that promotes the acquisition of new knowledge and the formation of foreign language skills and abilities; motivates students and positively influences language acquisition; widens students' horizons; develops their creativity and thinking; promotes the development of intercultural competence; helps orientation in a specific situation and encourages the use of necessary verbal and non-verbal means of communication; compensates for the lack of practice in using a foreign language; makes the foreign language lesson closer to real life conditions. As a consequence, there is an atmosphere of natural communication, when all students are involved and provide their feedback. Working in groups and teams not only contributes to the formation of skills in social and business intercultural interaction, but also helps students improve their ability to socialise. Students learn to find an approach to their interlocutor, adapt to different conditions of communication, learn to predict the reaction of their interlocutor, to anticipate the development of communication and use necessary communication strategies, master speech strategies of native speakers and speech etiquette.

Thus, we can say that a foreign language lesson is a kind of dialogue between two cultures.

## Conclusions

The socially conditioned need of society and the changing paradigm of higher education increase the demand for specialist, who are both fluent in foreign languages and are able to cope easily with the problems of intercultural interaction. The aforementioned factors make it necessary to pay great attention to teaching intercultural communication to students with the aim to achieve intercultural competence and all required skills for intercultural interaction. When teaching intercultural communication, an intensive formation of a secondary cultural and linguistic personality takes place, which, by reflecting its own and foreign cultures, is capable of preventing intercultural barriers and finding a rapid and adequate solution for overcoming them.

## References

1. *Berdichevskii A. L.* Sovremennye tendentsii v obuchenii inostrannomu iazyku v Evrope, Russkii iazyk za rubezhom. 2002. № 2. P. 61–64.
2. *Kolykhalova O. A.* Bilingvizm i gumanitarnoe obrazovanie, Prepodavatel. 2002. № 2. S. 4–5, 2000.
3. *Kovalevskii P. I.* Psikhologiya russkoi natsii [Mikrofil'm], Pg.: Otechestvennaia tipografiia. 1915. P. 60.
4. *Kuzovlev V. P.* Sovremennye tekhnologii professional'noi podgotovki uchitelia inostrannogo iazyka: uchebnoe posobie Moskva: MPGU; Elets: EGU im. I. A. Bunina. 2004. P. 49.
5. *Leontovich O. A.* Russkie i amerikantsy: paradoksy mezhkul'turnogo obshcheniia: monografiia. Moskva: Gnozis. 2002. P. 360.

6. *Nikitina S. B.* Ustnaia narodnaia kul'tura i iazykovoe soznanie. Moskva: Nauka, 1993. P. 341.
7. *Tsareva M. A.* Mezhkul'turnaia kommunikatsiia i dialog kul'tur: monografiia. Khabarovsk: DVGGU, 2006. P. 16.
8. *Ter-Minasova S. G.* Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia. Moskva: SLOVO, 2000. P. 25.
9. *Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G.* (1990). «Iazyk i kul'tura»: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo iazyka kak inostrannogo. Moskva: Russkii iazyk. 1990. P. 26.
10. *Vereshchagin E. M.* (1996). Psikhologicheskaia i metodologicheskaia kharakteristika dvuiazychiia (Bilingvizma). Moskva: izdatel'stvo MGU, 1996. P. 135.

***O. B. Володина***

*Петрозаводский государственный университет*

## ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРИАТА СРЕДСТВАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***O. V. Volodina***

*Petrozavodsk State University*

## THE TARGET COMPONENT OF THE MODEL OF DEVELOPING THE INTELLECTUAL CULTURE OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN PEDAGOGY BY WAY OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

**Abstract.** *The text indicates the targets for the intellectualization of foreign language education at university related to the development of the intellectual culture of future specialists, including future teachers, by means of developing thinking, speaking, translating skills and strategies in a foreign language.*

Целевая установка обучения иностранному языку (ИЯ) студентов бакалавриата педагогических направлений подготовки на развитие интеллектуальной культуры отвечает стратегической ориентации современного языкового образования соответствовать взглядам и представлениям о ценностных смыслах образования, детерминированных социальными потребностями и заказом, и нормативно закрепленных стандартами высшего образования.

В современном образовательном контексте, характеристиками которого являются тотальная информатизация, активизация международного сотрудничества, академическая мобильность, реализация совместных научных исследований и инновационных проектов, к профессиональной подготовке будущих специалистов в сфере образования предъявляются высокие требования. Реализация выдвигаемых в соответствии с ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата «440000 — Образование и педагогические науки», в частности «44.03.01 — Педагогическое образование», «44.03.02 — Психолого-педагогическое образование», «44.03.04 — Профессиональное обучение (по отраслям)», «44.03.05 — Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», *целей профессионального образования* (освоение программы бакалавриата в виде совокупности компетенций — *универсальных* (базовые категории — межкультурное взаимодействие, коммуникация, системное и критическое мышление, самоорганизация и саморазвитие и др.), *общепрофессиональных* (психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, научные основы педагогической деятельности, построение воспитывающей образовательной среды и др.) и *профессиональных компетенций* выпускников, формируемых на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников [1: 7–9], «подготовки к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, сопровождения» [1: 4] совершается за время всего периода получения профессиональной квалификации будущими учителями в высшей школе посредством всех дисциплин образовательных программ, в том числе учебного предмета «Иностранный язык».

Развитие интеллектуальной культуры личности выдвигается актуальной стратегической целью профессионального образования, достижение которой обеспечивается, в том числе, посредством иноязычного образования. В традиционной системе обучения ИЯ многие преподаватели ограничиваются лишь соблюдением языковой нормативности как единственным и неоспоримым показателем результативности иноязычного образования. Нет общего согласия и понимания того, что овладение ИЯ до уровня *компетентного пользователя* невозможно без взаимосвязанного включения *средств ИЯ в свои размышления*, в понимание *мыслей* других людей. Именно способность *осуществлять речемышление средствами ИЯ* следует рассматривать и как *приоритетное условие*, и как *результат* иноязычного образования на любом этапе обучения, но особенно актуальны данные целевые приоритеты на уровне высшего профессионального образования как кульминации официальной стадиальной иерархии ступеней непрерывного образования, этапа достижения пика интеллектуального развития человека. *Речемыслительная деятельность* как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося составляет основу образовательного процесса

в вузе и является важной образовательной целью в области изучения ИЯ. Соответственно, *повышая уровень своих интеллектуальных способностей до уровня культуры (а не просто умений и компетенций)*, обучающийся тем самым поднимается и на *новый уровень усвоения и владения ИЯ*.

Ориентация на развитие и становление интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами межъязыкового и межкультурного образования значительно расширяет потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» в высшей школе: позволяет раскрыть и развивать скрытые интеллектуальные способности обучающихся, проявить внутренние потенции, ресурсы и резервы субъекта, актуализовать и инспирировать движущие силы интеллекта при задействовании эмоционально-мотивационных и потребительских интенций посредством творческой самореализации и продуктивности в процессе учебной деятельности; обуславливает языковой, личностный и профессиональный рост и совершенствование по таким важным критериям как компетентность, целеустремленность, активность, креативность, самостоятельность, ответственность, самоорганизация и т. д.

*Переводческие умения* входят в список целей обучения ИЯ в вузе, так как в профессиональной деятельности у специалистов по любой специальности возникает потребность устного или письменного перевода различных текстов. Освоение переводческих стратегий (переводческого мышления как основы действий переводчика) является одним из аспектов развития интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами ИЯ, так как обеспечивает развитие таких иноязычных умений, комплексно представляющих компоненты коммуникативной компетенции (лингвистическую, компенсаторную, социолингвистическую, социокультурную и др.), как а) свободное выражение мыслей на ИЯ в различных контекстах профессионального общения, требующих формулирования гипотез, представления убедительных доводов и контраргументов; б) понимания сложных аутентичных текстов в письменной форме (статьи, интернет-ресурсы, фрагменты монографий и др.) и аудиовизуальной форме (лекции, доклады на международных конференциях и др.); в) понимание речи партнера по общению на ИЯ в пределах разговорной нормы; г) владение умениями аннотирования, реферирования; д) поиск, переработка, систематизация важной информации из различных источников, представляющей профессиональный интерес; е) создание письменного текста на ИЯ по профилю специальности. Учебный курс, интегрирующий обучение ИЯ и основам перевода, нацелен на совершенствование знания ИЯ посредством формирования переводческой компетенции (умений получать информацию из текстовых источников на одном языке и транслировать посредством создания письменной или звучащей речи на другом языке).

Целевые установки модели развития интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами

иноязычного образования предполагают переход из *внешнего* объективного плана целеполагания (цель как установленный результат выполняемой деятельности) к *субъективному*, представляющему личное отношение субъекта к выполняемой деятельности и проектируемым результатам, практическое осмысление выполняемых учебных действий, управление процессом движения к желаемому результату, осознание субъектом образовательного процесса личностной и профессиональной значимости учебно-познавательного процесса, построенном с учетом интересов обучающегося, организации процесса обучения ИЯ через обучение мысли и действию средствами ИЯ, познания как преодоления трудностей, свободной творческой работы и сотрудничества, что обеспечивает активность обучающего и эффективность процесса выполнения действий, ведущих к саморазвитию и самоактуализации личности будущего учителя.

### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Квалификация (степень) бакалавр — [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf)

*Е. А. Деревянченко*

*Омский государственный педагогический университет*

## К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ И ХАРАКТЕРИСТИКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Е. А. Derevyanchenko*

*Omsk State Pedagogical University*

## ON THE ISSUE OF THE STRUCTURE AND CHARACTERISTICS OF INTERCULTURAL COMPETENCE

**Abstract.** *The article focuses on the holistic analysis of intercultural competence. A brief summary of existing intercultural competence models is presented. It is stated that modelling of intercultural competence requires taking into account such factors as cultural intelligence, intercultural sensitivity and intersubjectivity.*

Традиционно межкультурная коммуникативная компетенция рассматривается как когнитивно-деятельностная функциональная характеристика



языковой личности, включающая ценностно-эмоциональный, когнитивно-дискурсивный и поведенческий аспекты [3]. Несмотря на имеющееся в науке общее понимание природы данного явления, выявление содержания межкультурной компетенции остается актуальной задачей коммуникативной лингвистики и лингводидактики. Очевидно, что выявление сложной совокупности элементов компетенции и их взаимосвязей требует холистического подхода. Исследователи подчеркивают, что трудность холистического описания межкультурной компетенции определяется, во-первых, необходимостью анализа знаний, умений, отношений и готовности к коммуникации отдельной личности, и, во-вторых, необходимостью учета фактора обусловленности этих знаний и умений межличностным взаимодействием нескольких субъектов коммуникации, принадлежащих к разным культурам [3].

На сегодняшний день учеными разработано и апробировано несколько моделей межкультурной компетенции, отвечающих требованиям холистического подхода, в том числе личностная модель межкультурной компетенции [8], процессная модель межкультурной компетенции [4], интегрированная модель межкультурной компетенции [2], модель культурного интеллекта [1]. Данные модели различаются по методологическим основаниям выделения структурных элементов компетенции, однако, их общей чертой является учет нескольких видов отношений, составляющих единство компетенции. Как минимум, это отношения, входящие в «субъективно-личностное ядро» компетенции (способности, ценности, знания, умения и др.), и отношения, обеспечивающие функциональную гибкость компетенции в процессе коммуникативного взаимодействия (ценностные сдвиги в структуре личности при межкультурной коммуникации, расширение знаний индивида в процессе взаимодействия, адаптация умений к условиям коммуникации и др.).

Принимая во внимание описанный выше холистический подход к анализу структуры межкультурной компетенции, остановимся на некоторых ее аспектах, привлекающих повышенное внимание зарубежных специалистов в области лингводидактики.

Так, концепция культурного интеллекта (cultural intelligence, CQ) активно разрабатывается в европейской и азиатской лингводидактике в связи с анализом способностей человека эффективно функционировать в культурно-разнообразных условиях [6]. Культурный интеллект входит в ядро межкультурной компетенции и включает в себя четыре параметра:

- метакогнитивный культурный интеллект (ментальная способность осваивать знания о культурах и культурных различиях;
- когнитивный культурный интеллект (собственно знание культур);
- мотивационный культурный интеллект (побудительная основа межкультурного функционирования);
- поведенческий культурный интеллект (поведенческая гибкость в межкультурном взаимодействии) [1].

Особо следует подчеркнуть, что мотивация признается ключевым компонентом культурного интеллекта, влияющим на развитие способности индивида понимать и принимать культурное разнообразие [6].

Концепция межкультурной чувствительности (*intercultural sensitivity*) разрабатывается в связи с анализом функционального развития личности в процессе межкультурной коммуникации. В рамках данной концепции межкультурная компетенция рассматривается как континуум изменения структуры личности коммуниканта в плане возрастания сложности понимания культурных различий. Формирование межкультурной компетенции начинается с полной неосведомленности субъекта о другой культуре, нечувствительности к культурным изменениям. Межкультурная чувствительность может развиваться, поступательно переходя от полного отрицания к полной адаптированности к культуре. Стадии эволюции межкультурной чувствительности могут включать отказ, защиту, реверсирование, минимизацию, принятие, адаптацию [5].

Концепция межкультурной эффективности (*intercultural effectiveness*) разрабатывается в связи с проблемой оценки результатов функционирования языковой личности в межкультурной коммуникации. По нашему мнению, межкультурная эффективность языковой личности должна оцениваться, во-первых, с точки зрения достижения поставленных коммуникативных целей в конкретном акте межкультурной коммуникации; во-вторых, с точки зрения позитивных изменений в структуре данной личности (познавательных, ценностных, поведенческих и др.); в-третьих, с точки зрения успешности собственно *взаимодействия* и положительного влияния на личность другого субъекта межкультурной коммуникации. Понятие «взаимовыгодные исходы» (*mutually successful outcomes* [7]) приобретает особую значимость при оценке межкультурной эффективности языковой личности. Межкультурная коммуникация сегодня должна рассматриваться в широком контексте межсубъектного социального взаимодействия, расширяющего личностные горизонты участников общения.

В заключение отметим, что холистическое описание структуры межкультурной компетенции и предметный анализ всех ее характеристик является основой разработки частных методик формирования и развития вторичной языковой личности в условиях реализации программ иноязычного образования.

## Литература

1. *Ang S., Van Dyne L.* Conceptualizing of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network // *Handbook of Cultural Intelligence* / ed. by S. Ang and L. Van Dyne. New York: Sharpe, 2008. P. 3–15.
2. *Arasaratnam L. A.* Further Testing of a New Model of Intercultural Competence // *Communication Research Reports*. 2006. Vol. 23. P. 93–99.
3. *Arasaratnam-Smith L. A.* Intercultural Competence: An Overview // *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* / ed. by D. K. Deardorff and L. A. Arasaratnam-Smith. Routledge, 2017.

4. *Deardorff D. K.* Identification and Assessment of Intercultural Competence as Student Outcome of Internationalization // *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10. No. 4. P. 241–266.
5. *Hammer M. R.* Additional Intercultural Validity Testing of the Intercultural Development Inventory // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35. P. 474–487.
6. *Leung K., Ang S., Tan M. L.* Intercultural Competence // *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*. 2014. No. 1. P. 489–519.
7. *Stone N.* Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching // *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10. No. 4. P. 334–356.
8. *Van der Zee K.I., Van Oudenhoven J. P.* The Multicultural Personality Questionnaire: a Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness. *European Journal of personality*. 2000. No. 14. P. 291–309.

**Н. Н. Казыдуб**  
*Красноярский государственный педагогический  
университет им. В. П. Астафьева*

## СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНЫМИ И ЯЗЫКОВЫМИ РАЗЛИЧИЯМИ В ПОЛИКОДОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ

**N. N. Kazydub**  
*Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V. P. Astafyev*

## STRATEGIES OF MANAGING CULTURAL AND LINGUISTIC DIFFERENCES IN MULTIPLE-CODES COMMUNICATIVE ENVIRONMENT

**Abstract.** *The article ponders on the problem of managing cultural and linguistic differences in multiple-codes communicative environment. The process of managing cultural and linguistic differences is modelled as a series of steps. The set of strategies aimed at constructing and developing an intercultural dialogue is exemplified.*

В современном мире получают широкое распространение межкультурные форматы бытия и деятельности языковой личности, что ставит на повестку дня поиск инструментов, организующих коммуникативную среду по типу ориентирующего взаимодействия культурных идентичностей. Значимой характеристикой поликультурной среды является различие культурных и языковых кодов, осложняющих процессы интерпретации коммуникативных

событий в ситуации взаимодействия языковых личностей, аффилированных с различными культурами.

Задача настоящей статьи состоит в том, чтобы рассмотреть стратегии конструирования диалоговой коммуникативной среды посредством расширения области разделяемых (общих) когнитивных переживаний и прагматических интерпретаций.

Поликодовая коммуникативная среда представляет собой сложное образование, конституируемое разноплановыми (культуроспецифическими) когнитивными репрезентациями, языковыми знаками и прагматическими интерпретациями. Характеристиками такой среды являются: аттрактивность, мозаичность, динамичность, оригинальность, инновационность, турбулентность, эволюционность [2].

Управление культурными и языковыми различиями предполагает поэтапность решения ряда задач, а именно:

- опознание когнитивных, языковых и прагматических лакун при взаимодействии с представителем иной культуры;
- сопоставление когнитивного опыта и интенциональных горизонтов коммуникантов с учётом их культурной идентичности;
- определение симметричных и асимметричных линий переживания коммуникативного события для прогнозирования областей коммуникативной солидарности и кооперативного взаимодействия;
- формирование системы аттракторов, оформляющих коммуникативную среду в соответствии с принципами позитивной интенциональности и рациональности;
- моделирование коммуникативного события по типу конструктивного диалога, ориентированного на достижение межкультурного консенсуса.

В поликодовой коммуникативной среде языковая личность приобретает новый когнитивный и коммуникативный опыт. Актуальный опыт вписывается в матрицы родной культуры посредством коадаптации мыслительных процессов, языковых репрезентаций и прагматических интерпретаций. Коадаптация языковых личностей в межкультурной коммуникации является по своей природе сложным процессом. Она представляет собой целый ряд взаимообусловленных преобразований, встроенных в вектор достижения взаимопонимания как необходимого условия навигации языковой личности в поликодовой среде [1].

Стратегический инструментарий управления культурными и языковыми различиями включает широкий диапазон способов конструирования диалоговой коммуникации. Приведём примеры.

- **Нарративные стратегии:** феноменологическое описание опыта переживания иной культуры:

*You have to work hard to finally find affiliation and to adapt to the new culture and surroundings. But this has to be reciprocal; they have to accept and understand our way of living [Cited in: 5: 338].*

- **Стратегии избегания межкультурного конфликта:**

*Do you like our pyramid? the agent asked.*

*Langdon frowned. The French, it seemed, loved to ask Americans this. It was a loaded question, of course. Admitting you liked the pyramid made you a tasteless American, and expressing dislike was an insult to the French. The pyramid was said to have suffered from a 'Pharaoh complex'. Single-handedly responsible for filling Paris with Egyptian obelisks, art and artefacts, François Mitterand had an affinity for Egyptian culture that was so consuming that the French still referred to him as the Sphinx. 'What is the captain's name?' Langdon asked, changing topics [3: 32].*

- **Стратегии выражения солидарности:**

*Marie-Louise was just very difficult, and didn't seem like a happy person. Sarah could see she wasn't. But Jeff more than made for it, with his warm, easy manner, and extensive explanations. He said the boiseries were exceptionally valuable, were probably early eighteenth century, and had been removed from a château somewhere in France, which caused a comment from Marie-Louise, this time in English.*

*"It's amazing how Americans stripped our country bare of treasures that should never have been let out of the country. They would never get away with it today." She looked at Sarah as though she had been personally responsible for this travesty on French culture. All Sarah could do was nod and appear to agree with her. There was nothing else to say. The same was true of the floors, which were clearly far older than the house on Scott Street and had presumably been removed from a château in France and sent to the States. Jeff said he hoped that the heirs didn't try to strip the house of the parquet floors and boiseries in order to sell them separately, probably at Christie's or Sotheby's. He said they would go for a fortune, but he hoped they would stay here, which was Sarah's hope too. It would have seemed a crime to her to cannibalize the house now, after it had survived intact for so long [7: 150–151].*

- **Экспланаторные стратегии:**

*"It is a matter of cultural sensitivity, I think," she said. "As an American, you are very direct. We Japanese are more polite; we discuss matters indirectly. It is our custom to communicate through mind-reading" [6].*

- **Прескриптивные стратегии, ориентированные на конструирование формульных высказываний:**

*Karma is the beginning of knowledge. Next is patience. Patience means holding back your inclination to the seven emotions: hate, adoration, joy, anxiety, grief, fear [4: 642].*

Применение стратегий управления культурными и языковыми различиями в условиях поликодовой среды значительно повышает уровень межкультурной коммуникативной компетенции языковой личности и обеспечивает успешность её навигации в сложных коммуникативных контекстах.

## Литература

1. *Казыдуб Н. Н.* Коадаптация языковых личностей в межкультурной коммуникации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2018. № 4 (46). С. 145–154.
2. *Казыдуб Н. Н.* Профессиональная коммуникация в билингвальной образовательной среде: принципы и стратегии // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 196–204.
3. *Brown D.* The Da Vinci Code. London: Corgi Books, 2009. 590 p.
4. *Clavell J.* SHOGUN: A Novel of Japan. New York: Dell publishing Co., Inc., 1975. 1211 p.
5. *Kreuzer M., Mühlbacher H., von Wallpach S.* Home in the re-making: Immigrants' transcultural experiencing of home // Journal of Business Research. 2018. V. 91. P. 334–341.
6. *Lustig M. V., Koester J.* Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures. 6<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson Education Inc., 2010. 388 p.
7. *Steel D.* The House. London: Corgi Books, 2007. 510 p

*С. А. Косошкина*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

*Е. И. Симонато*

*Лозаннский университет*

## ОСОБЕННОСТИ ХЕРИТАЖНОГО ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ШВЕЙЦАРСКИХ ЭМИГРАНТОВ В ПРИЧЕРНОМОРЬЕ

*S. A. Kokoshkina*

*Saint-Petersburg State University*

*E. I. Simonato*

*University of Lausanne*

## SOME FEATURES OF THE HERITAGE FRENCH OF THE SWISS SETTLERS ON THE NORTHERN BLACK SEA COAST

**Abstract.** *The paper summarizes some researches made by Soviet linguists focused on the Heritage French spoken by Swiss colonists in their colonies on the Black sea coast. Their speech represented a typical case of a heritage language which has evaluated in contact with the Russian language.*

Язык швейцарских эмигрантов в Северном Причерноморье в XX веке не раз привлекал внимание исследователей. Швейцарские колонии, самой большой из которых была колония Шабо, были основаны в начале XIX века в Одесской области. Шабо было основано выходцами из франкоязычного кантона Во в 1822 году и к началу XX века насчитывала около тысячи жителей, большинство из которых покинули колонию в 1940 году.

Уникальность колонии Шабо состоит в том, что до нас дошли записи диалекта, на котором говорили колонисты. Язык колонистов Шабо был исследован в 1920-е годы известным филологом и диалектологом В. Ф. Шишмаревым [1], а затем М. А. Бородиной [2]. Оба исследователя отмечали, что изучение языка колонистов представляет для филолога особый интерес. Ведь колонисты сохранили язык, на котором говорили их предки.

Родной язык культивировался на первых порах главным образом в семье, а позднее благодаря школе. С 1860-х годов с общего согласия колонистов в школе было введено обязательное преподавание русского языка.

Таким образом, французский язык швейцарцев, проживавших в колонии Шабо, — это типичный «херитажный» или «унаследованный» язык. Ниже будут проанализированы явления в их речи, возникшие при взаимодействии правил сразу двух языков. Как известно, носители унаследованного языка получают меньше инпута в слабом языке, чем одноязычный говорящий, и качество инпута также может отличаться.

В области фонетики исследователи отмечали следующие явления: 1) систематическая замена французского «р» русским, например, в словах *frère* (брат) и *travailleurs* (работники), *les Russes* (русские); 2) оглушение конечных согласных, например в слове *tuberculose*, произносимом как *tuberculos*; 3) смягчение французского звука *l*, который ассимилируется с русским мягким л. Так, *alors* (итак) фактически произносится как *алёр*.

В области лексики отмечены многочисленные заимствования из русского языка, как, например, *'le grafik'* (график работы) и *'kino'* (кино). Заимствованные слова относятся к различным пластам лексики: родственные отношения — *djadja*, *tjotja*, орудия виноделия, и т. д.

В области морфологии особо отмечены: 1) нарушения в употреблении существительных и прилагательных по роду. Приведем несколько примеров: *Cette maison était très hospitalieux* вместо *hospitalière*; 2) во-вторых, отмечены случаи ошибки на уровне словообразования, и, в частности, образование форм слов по аналогии; 3) в-третьих, смешанные формы, как, например, употребление невозвратных глаголов вместо возвратных. Так, глагол *жениться/выходить замуж* почти всегда употребляется как невозвратный:

*Tu dois marier* — вместо 'te marier'

*Ma sœur Aline, elle a marié Louis Annen.*

Особый интерес представляет слово *Фиця* в значении 'старший сын в семье', которое образовано от французского слова "fils" (= сын), оно же

иногда употребляется с добавлением уменьшительного суффикса «к» *Фиська*, например *Фиська Бессон*.

В области синтаксиса исследователи в основном отметили ошибки в порядке слов, как в нижеприведенных примерах:

- *tout de suite je lui ferais 'le kaš'* (Сейчас я ей приготовлю кашу).  
В данном примере слово *kaša* употреблено в мужском роде.
- *C'était en automne déjà* (Уже была зима). Вместо *C'était déjà en automne*.

Порядок слов в речи колонистов представляет из себя кальку с русского языка. Прочитируем еще несколько примеров:

- *poste ça au grenier à une propre place* вместо *poste ça au grenier à une place propre* (отнеси на чердак на чистое место).  
*Donnez-moi le noir habit* вместо *Donnez-moi l'habit noir* (подай мне черный костюм).

Вышеприведенные примеры позволяют составить представление о некоторых явлениях в языке швейцарских колонистов колонии Шабо. Согласно наблюдениям Шишмарева и Бородиной, наибольшему влиянию русского языка как самый гибкий подвергается уровень лексики. Словарь колонистов включает огромное количество заимствований. Некоторые русские лексемы подвергаются трансформациям, и иногда в языке колонистов появляются неологизмы. Синтаксис языка колонистов следует моделям синтаксиса русского языка. Наконец, наименьшим изменениям подвергся фонетический уровень. Следующим этапом исследования можно считать установление системы унаследованного языка франкоязычных колонистов Шабо.

*Данная публикация подготовлена в рамках совместного проекта История швейцарских переселенцев в Крыму и Северном Причерноморье: Лингвострановедческий аспект (РГНФ 16-24-41001, FNRS 164069).*

## Литература

1. *Шишмарев В. Ф.* Романские поселения на юге России: Научное наследие / Изд-е подгот. М. А. Бородин, Б. А. Малькевич, Н. Л. Сухачев; отв. редакторы акад. В. М. Жирмунский, Б. В. Левшин. Л.: Наука, 1975. (Труды Архива Академии наук СССР. Вып. 26.).
2. *Borodina M.* Le parler de Chabag // *Revue des langues romanes*. XXVII. № 107–108. 1963. P. 470–480.



*Н. А. Кубанев, А. Н. Набилкина*  
Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

## ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ АМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ОТ «ПЛАВИЛЬНОГО КОТЛА» ДО «БЛЮДА С САЛАТОМ»

*N. A. Kubanev, L. N. Nabilkina*  
N. Novgorod State University (Arzamas Branch)

### THE ROOTS OF FOUNDATION OF AMERICAN CULTURE: FROM “MELTING POT” TO “SALAD BOWL”

**Abstract.** *The article deals with the problem of foundation of unique American culture. The authors analyze the roots of it. They show how Anglo-Saxon culture underwent the transformation on the new grounds. It is closely connected with puritan ethic and the customs of Native Americans. Special attention is paid to the influence of American culture on Russian one.*

Стало общим местом утверждать, что сами Соединенные Штаты, а также их культура не что иное как «плавильный тигель». Давайте проверим это утверждение на прочность. Общеизвестно, что первооснова культуры США — культура англосаксонская. Первые поселенцы в Новом Свете были англичане. С одной стороны, это были пилигримы, прибывающие на новый континент за свободой религии. С другой — это были авантюристы всех мастей, ищущие богатства. Какую культуру они несли? Что касается переселенцев-пуритан, это были весьма образованные люди, несущие с собой печатную религиозную культуру. Авантюристы же несли дух свободы бродяжничества, дух искателей приключений. Но и тех и других объединяло «островное мышление». Несмотря на то, что они жили на новом континенте, они рассматривали его как необитаемый остров, на котором они собирались построить новую цивилизацию.

Концепция англосаксонской «богоизбранности» начала формироваться после разрыва Англии с Римом и продолжилась после казни Карла I. Возникновение «пуритан» способствовало укреплению данной концепции. Переселение пуритан в Новый Свет еще больше активизировало эту теорию. Слова Д. Уинтропа (John Winthrop) о том, что «мы построим идеальное общество, которое будет как «Град на Холме. Глаза всего человечество будут устремлены на нас»[1: 17–18], стали краеугольным камнем теории исключительности. Так как пуритане были целиком англосаксами, теория

исключительности стала доминировать над всеми колониями. Она оправдывала и истребление индейцев, и насилие над черными рабами, которые в глазах белых англосаксов не считались людьми.

Как метко, хотя и грубовато, заметил видный культуролог Г. Гачев: «Америка- выкидыш Старого Света. Причем самые парии, грубые варвары туда переселились. И принести туда могли не европейскую верховую культуру, а именно низовое психо-космическое самочувствие европейца и уже, — англосакса, островитянина, пуританина и сектанта. Ибо из этих — ядро американской нации. Они — самонеплошающие: каждый себе священник, церковь... [2: 29]. Сугубый индивидуализм проявился у американца при продвижении его на Дикий Запад. Переселенцам мало было узкой полосы вдоль океана, на которой располагались колонии. Они начали продвигаться вглубь континент. Так появился фронтир, подвижная граница между обжитым миром и неизвестностью, полной опасности, между варварством и цивилизацией. Переселенцы образовывали фермы, порой удаленный друг от друга на десятки миль. Возникал своеобразный «дух фронта»: свободолюбие, нежелание склонять голову перед кем бы то ни было, опора на собственные силы (self — reliance), личная ответственность перед Богом. Американец чувствовал себя «островом» в безбрежных дебрях нового континента.

Всему этому отвечала пуританская религия, из которой выросла и пуританская этика. Пуританская религия категорически отвергала нищенство, но приветствовала тяжелый индивидуальный труд. Как Робинзон Крузо тяжело работал на своем острове, создавая свой гомеостадииз, так и американский поселенец строил свой мир, реализуя свою «американскую мечту». Да и уезжали в Новый Свет как на остров. Недаром Ф. С. Фицджеральд в своем романе «Великий Гэтсби» писал: «...я прозревал древний остров, возникший некогда перед взором голландских моряков, — нетронутое зеленое лоно нового мира»[4: 218].

Американец перенес на новый континент не абстрактные воззрения, а конкретные умения и навыки: «люди не ума, но умения»[4: 51]. «Америка — первый на Земле опыт освоения-заселения новой планеты, звезды в космическом пространстве... Высадились пуритане-астронавты на чуждый континент, освоились и установили свое...», — дает характеристику американцу русский культуролог болгарского происхождения [2: 46]. То, что Америка — остров подтверждает и доктрина Монро «Америка для американцев». В этих словах ясно читается: не лезьте на наш остров, мы сами разберемся. И это «островное мышление» долгие годы доминировало в политике США.

Американец перенес на новый континент не абстрактные воззрения, а конкретные умения и навыки: «люди не ума, но умения»[2: 35]. «Америка — первый на Земле опыт освоения-заселения новой планеты, звезды

в космическом пространстве... Высадились пуритане-астронавты на чуждый континент, освоились и установили свое...», — дает характеристику американцам русский культуролог [2: 151]. То, что Америка — остров подтверждает и доктрина Монро «Америка для американцев». В этих словах ясно читается: не лезьте на наш остров, мы сами разберемся. И это «островное мышление» долгие годы доминировало в политике США.

Но, говоря о сугубом индивидуализме англосаксов, нельзя забывать и о «team spirit» — их командном духе. Ведь недаром герцог Веллингтон сказал, что битва при Ватерлоо была выиграна на спортивных площадках Итона. Этот дух был передан и американским фронтирменам. Невозможно было покорять огромные пространства Нового континента в одиночку, без взаимопомощи соседей. Не государство, но община «свобододержателей» (free-holders) обеспечивала успех переселенцев.

К счастью, первые американские поселенцы встретились с «мирными» индейцами. Если бы они встретились с воинственными племенами, заселение Нового света могло бы затянуться. Мирные индейцы пришли на помощь голодающим пуританам, научили их премудростям охоты и земледелия, показали им «волшебное зерно» — кукурузу. Пуритане, вместе с дружелюбными индейцами, осенью 1621 года устроили торжественный обед — День благодарения (Thansgiving Day). К сожалению, эта дружба не продлилась долго и закончилась тотальным истреблением «краснокожих». Культура коренного населения Америки оказало сильное влияние на культуру США. Интересно отметить, что первые слова американской конституции «Мы, народ» взяты из договора между индейскими племенами от 1520 года.

Белые поселенцы пытались превратить индейцев в рабов, однако те не выдерживали тяжелых работ и быстро умирали. Тогда взор работорговцев обратился к черной Африке. Негры были гораздо выносливей индейцев, были послушны и плодовиты. С тех пор началось проникновение негритянской культуры. Началось все с музыки. Негритянские мелодии формировали джаз. Неудивительно, что самыми знаменитыми музыкантами и певцами стали чернокожие: Луи Армстронг, Рэй Чарльз, Элла Фицджеральд. Религия вуду до сих пор широко распространена на юге США.

Но почему американская культура завоевала половину мира? Переселенцы из разряда авантюристов несли с собой «массовую культуру». Не высокую культуру Европы, не воспитывающую классическую музыку, а то, что мы называем «эстрадой» — «Variety show». То, что объединяло различных по языку, нравам и обычаям простых людей. Балаганная культура легко легла на демократическую культуру фронта, породившую свои собственные байки, в которых вымысел переплетался с реальностью. Массовым героем фронта стал реальный американец Дэвид Кроккет, который напоминал барона Мюнхгаузена. Культура США интегральна, она понятна

всем, массовая культура Соединенных Штатов наиболее зрелищна, доступна и отвечает невысоким вкусам обычных людей.

Массовая культура США формировалась под воздействием средств массовой коммуникации, особенно кино, а позднее телевидение. При этом, эпоха телевидения и интернета приобрела глобальные масштабы. Если взять Россию, то практически все популярные телевизионные программы и ток-шоу заимствованы у США.

Переход к рыночным отношениям еще больше «закабалит» культуру. Теперь не художник, а продюсер диктует те или иные параметры так называемой художественной продукции. Культура стремительно превращается в вид услуг.

Иное дело культура элитарная. Она не зависит от требований рынка, но целиком от воли художника, от его видения мира. Она сложна и рассчитана на гораздо более высокое и утонченное восприятие. Она предназначена не массе, а представителям элиты, людям с утонченным художественным вкусом, который нелегко сформировать.

«Джинсовая культура» США приобрела глобальные масштабы, покоряя одну страну за другой. В том числе и Россию. Но начался этот захват еще во времена СССР. Во времена хрущевской оттепели в Сокольниках была организована масштабная выставка достижений США. Если мы, проводя подобную выставку в Америке, сосредоточили усилия на идеологической стороне, демонстрируя успехи социализма, то американцы сделали упор на бытовую: машинах, холодильниках, убранстве и экипировке кухонь. На высказывание Хрущева о том, что внуки сегодняшних американцев будут жить при коммунизме, вице-президент США Ричард Никсон шуточно ответил: «Нет, это ваши внуки будут жить при капитализме».

Проникновение американской культуры в ССР произошло с музыки. Сначала джаз, а затем «рок — энд — ролл» с «бесподобным» Элвисом Пресли овладели советской молодежью. В раскрепощенной музыкальной культуре советские парни и девушки видели альтернативу одуряющей коммунистической пропаганде. Удивительно, что первыми поклонниками «американского образа жизни» стали дети высокопоставленных партийных и советских работников, дети тех, кому надлежало бороться с проникновением «буржуазной» культуры. По наблюдению известного русского писателя В. Аксенова, когда он в 1950-е годы попал в среду «золотой молодежи» Москвы, его поразило американофильство и поведенческая раскованность его новых знакомых.

Еще в самом начале XX века выдающийся русский мыслитель В. В. Розанов в статье «Американизм и американцы» (1904) писал: «Суть “янки” и состоит в том, что торжественно поставив огромный сапог из шкуры американского бизона на академический стол, он увенчал его лаврами, снятыми с голов Гомера, Данте, Шекспира, Мильтона»[3: 89].

Таким образом, мы видим, в каких условиях произошло формирование американской культуры, и как она повлияла культурную парадигму остального мира.

### Литература

1. An illustrated history of the USA. Longman, 1990. 180 p.
2. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Америка в сравнение с Россией и славянством. М.: Раритет, 1997. 452 с.
3. Розанов В. В. О писателях и писательстве. М.: Республика, 1995. 164 с.
4. Фицджеральд Ф. С. Великий Гэтсби. М.: Терра, 1996. 431 с.

*М. С. Самарина*

*Санкт-Петербургский государственный университет  
РГПУ им. А. И. Герцена*

### ИТАЛЬЯНСКАЯ ДИАСПОРА КРЫМА: ЗАДАЧИ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

*M. S. Samarina*

*Saint-Petersburg State University  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

### THE ITALIAN DIASPORA OF CRIMEA: CHALLENGES OF REVIVAL AND DEVELOPMENT

**Abstract.** *The article considers the history or the Italian Diaspora of Crimea and the problems of cultural, social and linguistic renaissance of this ancient ethnicity. The author claims the necessity of teaching the Italian language in the situation of almost total oblivion of the native language by the ethnic Italians.*

Итальянская диаспора Северного Причерноморья является довольно малочисленной, но, тем не менее, исторически достаточно значимой, в значительной мере сформировавшей современную этническую, лингвистическую и культурологическую картину этого специфического ареала.

Лингвистическая история Северного Причерноморья, в особенности Крымского полуострова, представляет собой чрезвычайно пеструю картину, истоки которой уходят в глубокую древность. Многочисленные и разнообразные народы, племена и цивилизации оставили на территории полуострова огромное культурное, генетическое и лингвистическое наследие:

тавры, киммерийцы, древние греки, сарматы, древние римляне, аланы и готы, гунны, византийцы, хазары, печенеги, половцы и, конечно, славяне, принявшие в Херсонесе христианство в 988 г. В эпоху Средневековья к ним прибавились татары и турки-османы, а также итальянцы (генуэзцы, венецианцы и пизанцы), основавшие там свои колонии. В XVIII в. после присоединения Крыма к России (1773 г., Кучук-Кайнаджирский мир) приток колонистов еще более усилился: на территории Новороссии (именно тогда возник этот термин, обозначающий земли на северном побережье Чёрного моря) стали возникать немецкие поселения, к которым прибавились и новые итальянские колонии.

Всего к XIX в. в Северном Причерноморье насчитывалось около 60 итальянских колоний различной величины и значимости. При этом итальянские диаспоры существовали практически в каждом городе, и города эти часто имели параллельные итальянские и греческие названия: Одесса (Джинестра), Феодосия (Каффа), Керчь (Пантикапей), Судак (Солдайя), Балаклава (Чембало), Мариуполь, Севастополь (Херсонес), Таганрог (Порто Пизано), Новый Свет (Парадизо). Итальянские поселения были также и на Кавказе: в Тбилиси, Батуми, Баку. В итальянских кварталах, населенных зажиточными торговцами, ремесленниками и моряками, звучала итальянская речь, вернее различные итальянские диалекты, так как в ту эпоху итальянский язык как единая лингвистическая реальность был все еще на стадии формирования.

В составление лингвистической картины романских народов Северного Причерноморья большой вклад внес академик В. Ф. Шишмарев, на протяжении всего своего научного творчества обращавшийся к теме взаимодействия культур и этносов.

Самая большая и компактная итальянская диаспора находилась на востоке Крыма в Керчи; там активно поддерживалась итальянская идентичность: звучала итальянская речь, была построена католическая церковь, существовала школа с преподаванием на итальянском языке, а также библиотека и местная газета. С керченскими итальянцами тесно связана история семьи национального героя Италии Джузеппе Гарибальди.

В конце XIX в., согласно данным переписи населения 1897 г., итальянцы занимали седьмое место по численности из народов восточного Крыма, и при этом численность итальянской диаспоры постоянно росла как за счет естественного прироста, так и за счет продолжающегося притока переселенцев из различных районов Италии.

Суровые времена для итальянской диаспоры настали в 30–40-е гг. XX в. После 1933 г. многие итальянцы были арестованы по подозрению в связях с фашистским режимом Муссолини и сосланы в Сибирь. Но настоящая катастрофа произошла зимой 1942 г., когда по распоряжению НКВД было депортировано (эта же участь постигла и немцев, и греков и другие диа-

споры) в Казахстан практически все итальянское население Керчи (438 человек). Последствия депортации были действительно катастрофичны, прежде всего с демографической точки зрения: многие погибли в пути, многие были расстреляны; до места назначения (лагерного поселения с тяжелейшими условиями) добрались немногие. Лингвистические последствия также были катастрофическими: итальянцы стали отказываться от родного языка из-за страха перед репрессиями, скрывать собственную национальную принадлежность. Многие уничтожали документы и меняли свои исторические итальянские имена и фамилии на звучащие по-русски (Джованни — Иван, Теodoro — Федор, Лючия — Светлана и т. д.). Начался сознательный отказ от национальной идентичности.

Вернуться в Крым итальянцам было позволено только после 1953 г. Борьба за реабилитацию репрессированного итальянского народа продолжалась несколько десятилетий как при СССР, так и при суверенной Украине. Реабилитация произошла только после воссоединения Крыма с РФ, когда в Указ № 268 «О мерах по реабилитации...» от 21 апреля 2014 к перечню народов, подвергшихся депортации и незаконным политическим репрессиям, были добавлены и итальянцы.

В настоящее время Правительство РФ принимает меры, нацеленные на восстановление исторической справедливости и на всестороннее духовное, политическое и социальное возрождение этого древнейшего этноса. В настоящее время оказывается помощь по сбору исторических документов и публикации материалов. Проводятся и генетические исследования по новейшим технологиям, в результате которых выяснилось, что итальянский этнический элемент на территории Северного Причерноморья является гораздо более многочисленным, чем полагалось ранее.

Решается и одна из важнейших задач — лингвистическая, так как за время политических бурь крымские итальянцы в значительной степени утратили свой язык и в настоящее время крымско-итальянский диалект находится на стадии вымирания. В этих условиях необходимо организовать для итальянской диаспоры преподавание итальянского языка как иностранного.

Возрождение итальянского элемента на Крымском полуострове стоит в ряду первоочередных задач развития и сохранения культуры этого древнейшего перекрестка цивилизаций.

## Литература

1. *Виньоли Д., Бойко Ю.* Неизвестная трагедия итальянцев Крыма. Керчь, 2007.
2. Сталинские депортации. 1928–1953. Документы / сост. Л. Н. Поболь, П. М. Полян. М.: Материк, 2005.
3. *Шшимарев В. Ф.* Романские поселения на юге России. М.: Наука, 1975.

*Н. Ю. Соколова*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

## РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО САМОИДЕНТИЧНОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

*N. Yu. Sokolova*  
*Saint-Petersburg State University*

### RUSSIAN LITERATURE AS A MEANS OF SELF-IDENTITY OF THE ENGLISH LANGUAGE PERSONALITY

**Abstract.** *The article deals with the analysis of text fragments of the book dedicated to particular Russian classics. The modern British writer's personal experience is seen through the masterpieces which are considered paramount for finding identity and surviving real-life turbulence.*

В 2017 году британская журналистка и писательница Вив Гроскоп опубликовала книгу *The Anna Karenina Fix: Life Lessons from Russian Literature*, которая вышла в переводе на русский язык в 2019 году под названием «Саморазвитие по Толстому. Жизненные уроки из 11 произведений русских классиков». Вниманию читателя, изначально англоязычного, Гроскоп представила не литературоведческое исследование в строгом смысле слова, но своеобразный «путеводитель» по собственной жизни, образу действий и мыслей. Через призму текстов русской литературы XIX и XX столетий (примечательно, что в книге не содержится упоминания о литературных образчиках XXI века, несмотря на истечение семнадцати лет к моменту ее публикации) Гроскоп анализирует собственный жизненный и эмоциональный опыт и эволюцию личных представлений о национальных характерах: частично английском и по большей части русском, который в тексте имеет важное значение как концепт.

Обращение к концептам «русская душа», «русскость» в нетривиальной форме становится лейтмотивом произведения. В настоящее время к данной теме обращено множество лингвокультурологических изысканий, которые называют концепт «душа» одним из основных в русской языковой картине мира. Гроскоп не ставит задачей описание концепта научными методами, но постоянно обращается к нему посредством самоанализа с помощью текстов русской литературы и опыта, полученного в период учебы и проживания в России, а также через поиск признаков той самой «русской души» в себе самой. В последнем, на наш взгляд, заключается оригинальность



данного текста как бикультурного диалога и примера корреляции англо- и русскоязычного сознаний, обладающих очевидными различиями.

Книга вышла в период сложных геополитических отношений двух государств. Автор текста не оговаривает складывающуюся ситуацию, но в предисловии к русскому изданию выражает надежду на то, что «русский читатель найдет в этой книге много моментов, которые сокращают расстояние между нами — эмоционально, психологически и географически», добавляя, что «когда мы погружаемся в книгу, нам становятся не нужны национальность и гражданство — потому что мы оказываемся в глобальном сообществе читателей» [1: 9].

Возвращаясь к мысли о своевременности духовного сближения, британский автор, имея в виду «множество иностранцев», признается в том, что «больше всего мы мечтаем услышать в свой адрес, что у нас русская душа» [Там же: 7] и просит собеседников при возможной встрече «рассказывать мне о моей русской душе» [Там же: 9]. Однако автор не заблуждается и отдает себе отчет в собственной культурологической принадлежности: «Но я никогда не стану русской и никогда не смогу воспринимать русскую литературу так, как ее может воспринимать русский читатель». Ее книга — это «окно в русскую культуру в представлении чужака» [Там же: 8].

Автор сама определяет нишу для своего произведения. *But, first, an important disclaimer. This is not an intellectual book. It is not a work of primary research. It is not an academic thesis on Russian literature. It's not supposed to be the last word in interpreting Russian literature... Instead it's a guide to **surviving life** using some of the clues left in these great classics. It's an exploration of the **answers these writers found to life's questions, big and small. And it's a love letter to some favourite books which at one point helped me to find my identity*** (выделено здесь и далее. — Н. Ю. Соколова) *and buoyed me up when I lost it again* [2]. Как видно, концепт русской литературы для Гроскоп неразрывно связан с основополагающими концептами жизни и самоидентичности. При этом признание отсутствия научной фундаментальности исследования в первой части высказывания нивелируется формулированием исключительной значимости русской литературы для личного экзистенциального опыта. Думается, что автор прибегает к такому объяснению намеренно, с целью наибольшего приближения к аудитории и привлечению живого интереса рядовых читателей. Таким образом, книга написана для наивной языковой личности от имени наивной языковой личности, чье описание сегодня входит в основной круг вопросов лингвокультурологической дискуссии.

В размышлениях о средствах самоидентичности Гроскоп отводит литературе определяющую роль. *But it is in literature — whether novels, plays or poetry — that **we really see who we are** — and, perhaps even more importantly, **who we don't want to be*** [2]. Один из основных философских вопросов

человеческого существования — выбор — связывается автором с текстами, созданными не философами, но писателями, вложившими в свои произведения не научные обоснования, а опыт личных переживаний и собственное мироощущение, которые ввиду своего циклического повторения в каждом последующем поколении могут стать своего рода «подушкой безопасности» для читателей, находящихся в аналогичной фазе самоопределения.

*If anything, Tolstoy's lesson is this: 'How **Not** to Live'. These are sometimes cautionary tales rather than manuals for living. Maybe that's more real and memorable and therefore more useful than any self-help manual [2].*

Гроскоп постулирует две важные черты русской классики — современность и отсутствие прямого морализаторства, что для наивного читателя может прозвучать несколько неожиданно. Не забыв упомянуть о примете времени — обилии на книжных полках так называемых учебников и «гидов» по саморазвитию, современный автор предлагает обратиться к текстам, созданным столетия назад именно ввиду их большей релевантности актуальным общественным посылам — ценности личной свободы и соблюдению чужой приватности. В отличие от большинства современных печатных «коучей» русская литература не диктует, что надо делать, но, воспринимая библейские заповеди, иллюстрирует, как будет лучше **не** поступать.

При этом важно, что, с точки зрения Гроскоп, последнее не является свидетельством аскезы персонажей русской литературы. *Life really is extremely inconvenient and annoying, and we are all just waiting to die. But they also teach us that it can, crucially, be survived. And it **can be enjoyed, beautifully** [2].*

Книга состоит из одиннадцати глав, каждая из которых как будто бы посвящена отдельному литературному произведению, но фактически иллюстрирует, как реальный жизненный и чувственный опыт человека XXI века, принадлежащего другой культуре, уже описан русской литературой XIX–XX столетий, помещенной в иной исторический и ценностный контекст. Вопреки сложившемуся стереотипу, который часто разделяют не только иностранцы, но и наши соотечественники, русская литература видится актуальной не только для времени ее создания, но и для сегодняшнего дня.

## Литература

1. *Гроскоп Вив*. Саморазвитие по Толстому. Жизненные уроки из 11 произведений русских классиков / Вив Гроскоп. М.: Индивидуум, 2019. 248 с.
2. *Groscope V*. The Anna Karenina Fix. Life Lessons from Russian Literature. [Electronic source]. URL: <http://subwayreads.org/book/anna-karenina-fix/>

*К. В. Якушкина*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

**К ВОПРОСУ О РОЛИ ФАКТОРА  
ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ  
МЕЖДУНАРОДНОГО ИМИДЖА СТРАНЫ  
В СМИ ИБЕРОАМЕРИКИ  
(на примере ЧМ-2018)**

*K. V. Yakushkina*  
*Saint-Petersburg State University*

**ON THE PROBLEM OF POLITICAL CORRECTNESS  
ROLE IN MEDIA STYLING OF INTERNATIONAL COUNTRY  
IMAGE IN THE IBEROAMERICAN PRESS  
(as exemplified in the 2018 FIFA World Cup)**

*Abstract. The report, as part of the research project RFBR 19-012-00387, is devoted to the pragmatic analysis of political correctness as linguistic and behavior phenomena in the field of Iberoamerican media communication, when building Russian country image during the 2018 FIFA World Cup.*

В настоящее время изучение различных аспектов медийной коммуникации неразрывно связано с исследованием вопросов манипуляции. Особый интерес представляют лингвистические и экстралингвистические инструменты моделирования политически выгодной картины мира, в том числе техники идеологической корректировки норм, ценностей, стереотипов и имиджей.

Выбор вектора более бесконфликтной или, напротив, агрессивной коммуникации способствует мелиорации или, напротив, детериорации имиджевых атрибутов. Соответственно, формирование положительного или отталкивающего образа страны связано с внедрением антагонистических стратегий популяризации или дискредитации (диффамации / «демонизации»). Пропаганда «ненасильственной» или «насильственной» коммуникации ставит целью не столько информирование о различных социально-политических процессах, характерных для глобализированной действительности, сколько переосмысление восприятия национальных реалий в контексте мультилатерализма.

Таким образом, дружественная или враждебная тональность публикаций зависит от совокупности прагматических факторов, наиболее значимые

из которых можно обозначить как коэффициент «седативности» коммуникации (термин наш. — К. Я.; в том числе эвфемия и политкорректность) и индекс языковой антитолерантности. Кроме того, они часто сопровождаются рядом дополнительных манипулятивных приемов: принцип «давления визуальности» (креолизованные тексты), механизмы персуазивного и суггестивного (сублиминального) воздействия, идеология «постправды», феномен «politainment», театрализованность политического дискурса и т. п. В самом общем виде данные тактики коррелируют с манипулятивными стратегиями мобилизации (нагнетание / перегрузка) и демобилизации (смягчение / амортизация) общественного мнения [1].

Безусловно, ярким контекстом интерпретации имиджа страны являются события международного уровня. Так, на примере Чемпионата мира по футболу 2018 (ЧМ) можно подробнее рассмотреть вопрос о неоднозначной репрезентации образа России на мировой арене. И если в период ЧМ «в подавляющем большинстве случаев речь идет о тиражировании положительного стереотипа, связанного с открытостью, отзывчивостью и радушием гостеприимного российского народа», «Россия продемонстрировала множество положительных черт, способствующих пропаганде имиджа передовой, огромной, экономической и технологически развитой страны с богатой историей» [2: 131, 135], то при освещении ряда «околофутбольных» тем, связанных с проявлением фактора политкорректности (как поведенческого и речевого феномена), парадоксальным образом более активно прослеживается стратегия дискредитации и «скандализации».

Как составная часть информационной войны публикуются провокационные сообщения про «оборотную сторону» Мундиаля (“*La otra cara del Mundial*”). Здесь и далее использованы примеры с информационного медиаресурса [3]), в которых анализируются случаи различных проявлений дискриминации — расизма, мачизма, гомофобии и сексуальных домогательств (*racismo, ataques racistas violentos, comportamientos racistas, machismo, homofobia, acoso sexual, abusos, discriminación de los estadios, actos de intolerancia y otras controversias*). В этой связи особо выделяется серия т. н. «Путеводителей по России» (“*Guía del Viajero*”), в которых не просто прописываются основные рекомендации относительно поведения болельщиков в общественных местах, но дополнительно оговаривается, что в России лицам одного пола не следует «публично демонстрировать свои чувства», во избежание «физической или вербальной агрессии» (*evitar cualquier contacto en público; aquellas manifestaciones públicas relativas a la diversidad sexual y de género serán sancionadas; las “expresiones de afecto entre parejas del mismo sexo” al no ser generalmente aceptadas / admitidas en Rusia; sufrir agresiones físicas o verbales etc.*). Также запрещается употреблять непolitкорректные кричалки типа “¡eh, putooo” (“*cantos / gritos homofóbicos*”). Авторы публикаций даже проводят аналогии между футболом и гомосек-

суальностью, обнаруживая сходство в открытом проявлении любви и радости посредством объятий и прикосновений (*analogías entre el fútbol y la homosexualidad, muestras de cariño entre hinchas y jugadores*), и рассуждают о том, считается ли в России выражение любых сильных эмоций «болезнью» (в качестве иллюстрации отношения в России к данному вопросу публикуется фотография президента В. Путина со строгим выражением лица).

Кроме того, гиперболизируется ситуация с ЛГБТ-сообществами (*la gravísima situación de LGBT en Rusia*). Некоторое количество заметок посвящено провокациям со стороны “grupo punk Pussy Riot”, а также арестам гей-активистов, выступающих в защиту прав человека. В них критика существующего режима эксплицируется с помощью приема литотической антитезы: “*No puede haber relaciones deportivas normales con un régimen anormal como el de Vladimir Putin*”. Особо выделяется тема сексизма и мизогинии: “*Hay más sexismo que racismo en el Mundial de Rusia, según expertos*” (прием сравнения). Приводятся примеры демонстрации неуважительного отношения со стороны болельщиков как к жительницам России, так и к женщинам-журналистам (прием конкретизации).

Вышеперечисленные случаи диффамации образа России часто формируют своеобразные рейтинги ее «худших сторон» (например, “*De lo mejor a lo peor del Mundial de Rusia 2018*”). Актуализация данной мобилизационной стратегии осуществляется посредством отбора и комбинирования различных лингвомедийных средств (идеологически и эмоционально «заряженная» лексика, политкорректные клише и дисфемизмы, сочетание вербальных и невербальных средств, селекция информации, перераспределение акцентов, сравнение, антитеза, театрализация, креолизация и пр.), которые в иных контекстах служат, напротив, построению более дружелюбной тональности. Манипуляция оценочной амбивалентностью является ярким примером использования технологии «постправды», когда то, что сначала представлялось положительным, получает отрицательное толкование и наоборот.

## Литература

1. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. 326 с.
2. Якушкина К. В. Чемпионат мира по футболу 2018: особенности лингвомедийной репрезентации имиджа России (на материале иберо-американской прессы) // Древняя и Новая Романия. Вып. 24. СПб.: СПбГУ, 2019. С. 120–146.
3. [www.prensamundo.com](http://www.prensamundo.com)

# ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## LINGUISTIC AND STYLISTIC ASPECTS OF INDIVIDUAL AND SOCIAL LANGUAGING

*А. З. Атлас  
РГПУ им. А. И. Герцена*

### ВТОРИЧНЫЙ ТЕКСТ: ТРАДИЦИОННЫЕ ЖЕНСКИЕ ПЕРСОНАЖИ В ФЕМИНИСТСКИХ СКАЗКАХ

*A. Z. Atlas  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

#### FEMALE FAIRY-TALE CHARACTERS IN FEMINIST REWRITINGS

**Abstract.** *The paper focuses on the representation of female characters in feminist fairy tales that respond to the prevailing ideology by way of metacommentary, with latent motifs foregrounded and reduced female prototypes getting more complexity as well as motivation.*

Многие исследователи и писатели отмечают привлекательность сказок как объекта переписывания, особенно в отношении тех групп социума, которые были исключены из решающих сфер жизни и моментов истории. Так, А. Картер пишет, что чтение — это такой же творческий акт, как письмо и что развитие мысли в большой степени зависит от новых прочтений старых текстов. Литература, отмечает она, представляет собой более податливый для этого материал, нежели сама история, не питая иллюзий по поводу пересмотра ключевых произведений как политической тактики. Она также подчеркивает, насколько сложно найти адекватное выражение новым идеям, если помещать их в старые формы [1].

Пересмотр подобных произведений призван продемонстрировать односторонность патриархатных ценностей, которые они транслируют. Поскольку для женщин-писателей смысл этих текстов представляется неокончательным, они играют альтернативными возможностями в представлении сюжета и главных героинь, вводят метакомментарий [2]. Таким образом, авторы добиваются того, что характеры героинь приобретают многомерность, отсутствующую у сказочных прототипов, их поступки приобретают психологическую мотивировку и артикулируются присущие им тревоги и страхи, обнажая посредством выдвигания отдельных лейтмотивов латентную тематику исходных вариантов сказок [3]. Использование частной точки зрения делает возможным идеологический комментарий к традиционным нарративам.

### Литература

1. *Атлас А. З.* Актуализация сказочных латентных мотивов во вторичном тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10–3 (64). С. 71–74.
2. *Атлас А. З.* О метатекстовом комментарии во вторичном тексте // Когнитивные исследования языка. 2015. № 22. С. 251–253.
3. *Carter A.* The Language of Sisterhood // The State of the Language / Ed. by Michaels L. and C. Ricks. Berkeley and Los Angeles, 1980. P. 226–234.

*О. Х. Гладкова*

*Псковский государственный университет*

### РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА В ПУТЕВЫХ ЗАМЕТКАХ

*О. Н. Gladkova*

*Pskov State University*

### REPRESENTATION OF SPACE IN TRAVEL NOTES

**Abstract.** *The article defines the text category of “space” in travel notes. Travel notes, by definition, imply the explicit means of space representation. The linguistic representation of space contributes to the reflection of the author’s worldview.*

В данной статье **путевые заметки** определяются как разновидность жанра путешествий; они представляют собой описание реального путешествия, предпринятого автором по неизвестным или малоизвестным странам

и регионам. В тексте зафиксирована достоверная информация о природе, быте, традициях и других реалиях иной культуры.

Дискретная организация текста путевых заметок обусловлена перемещением автора-путешественника в пространстве, понимаемом в широком смысле, как категория реального мира и необходимое условие самосознания. Категория пространства формирует нарратив, является образующим элементом повествования, обеспечивает целостность восприятия, организационную структуру и сюжет произведения.

При анализе литературных произведений многие учёные используют термин «художественное пространство» (М. М. Бахтин, Д. С. Лихачёв, Ю. М. Лотман, З. Я. Тураева и др.) в качестве изображенного аналога реального пространства. Так, Ю. М. Лотман определяет пространство в литературном произведении как «континуум, в котором размещаются персонажи и совершаются действия.» [3: 264]. И. Р. Гальперин также определяет пространство текста как континуум, в котором «развёртывание событий протекает не одинаково в разных типах текста.» [1: 87].

Художественное пространство рассматривается также с точки зрения его «субъективного преломления» [4: 540], как отображаемая реальность, прошедшая через призму авторского «Я». Ю. М. Лотман называет пространство текста «моделью мира данного автора, выраженную на языке его пространственных представлений» [3: 6]. Созданное автором пространство текста даёт возможность читателю ориентироваться в мире произведения и «правильно декодировать картину миру автора» [6: 39].

Жанровая специфика литературы путешествий в целом, и путевых заметок в частности, предполагает репрезентацию в тексте чётко маркированного пространства. Автор-путешественник последовательно перемещается в реальном пространстве и, описывая его, формирует пространство изображенное. Определяя путевые заметки как вид документальной (реальной) литературы, мы не исключаем наличия в нём художественных элементов. Условная жанровая структура путешествия предполагает проникновение художественных черт в документальную прозу. При этом возможно переключение внимания с внешней описываемой среды на внутренний мир повествователя, его переживания и оценку событий. Так, рассматривая путевые заметки «в пределах интеллектуально-художественного дискурса» [2: 6], мы определяем изображённое пространство как способ отражения действительности, обладающий устойчивым набором узуальных средств и контекстуальных образов.

Категория пространства реализуется в тексте с помощью различных языковых средств, взаимодействие которых помогает лучше понять замысел автора и декодировать созданную им картину мира (Н. А. Николина, В. А. Марьянчик и др.). Так, изменение положения автора в пространстве изображается с помощью следующих языковых средств [5: 107]:



1) языковые единицы с семой локативности: а) географические термины и топонимы (*Riga, St.-Petersburg, East of the country*); б) нарицательные имена тематической группы «территория» (*country, place, lands*);

2) названия субъектов, заполняющих пространство, занимающих некую территорию (*nation, people, Russians*);

3) глаголы: а) со значением обнаружения признака в пространстве (*it appeared to be hot*); б) обозначающие начало, конец и специфику движения (...we *started* and *continued* travelling until evening); в) пространственного перемещения (*move, proceed, travel, reach*);

4) наречия места и направления (*around, back, outside, forward, past, ahead*)

5) предлоги пространственного значения (*above, beside, opposite*);

6) бытийные предложения (*There are few English ladies who would choose to undertake a journey around England in a covered wagon.*)

Пространство, создаваемое в произведении, может быть «открытым» и «закрытым», оно способно расширяться и сужаться, будучи «конкретным» и «абстрактным», «реальным» и «воображаемым» [5: 142].

Так, например, М. Холдернес в заметках «Путешествие из Риги в Крым» реалистично изображает пространство, которое меняется, конкретизируется: “We journeyed on till we reached Kretzburg, a Polish town, where I was most thankful to get into a house that afforded me a neat and comfortable room to myself. To this enjoyment, however, there was one drawback; the oppressive heat from stove, to which I had not been used ... The temperature of this latter room had been raised to West Indian heat...” [8: 16]. В этом отрывке происходит постепенное сужение границ пространства «страна — город — дом — комната». Очевиден переход от пространства открытого (дорога) — к закрытому — (комната). Пространство-комната, в которой путешественница остановилась на ночлег, конкретизируется и приобретает реальные очертания (*door, stove, every particle of fresh air*), подвергается сравнению (*the same manner*) и субъективной оценке автора (*oppressive heat, extremely hot, neat and comfortable*) [8: 16].

Таким образом, репрезентация пространства как «глобальной» [7] категории текста сочетает в себе различные узуальные маркеры. В совокупности они создают эффект передвижения, динамики и погружения в реальность происходящего.

## Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 138 с.
2. Иванова Н. Б. По ту сторону вымысла // Знамя. 2005. № 11. 58 с.
3. Лотман Ю. М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя // Учен. зап. Тартуского гос. ун-та. Тарту, 1986. Вып. 209. С. 5–50.

4. *Матвеева Т. М.* Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск: Изд-во УралГУ, 1990. 213 с.
5. *Николина Н. А.* Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2003. 256 с.
6. *Ноздрина Л. А.* О категориальном статусе некоторых лингвистических явлений // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 2.
7. *Патина А. Ф.* Текст: его единицы и глобальные категории: учебник для студентов-журналистов и филологов. М.: Едиториал УРСС, 2002. 368 с.
8. *Holderness Mary.* Journey from Riga to the Crimea: by way of Kiev : with some account of the colonization, and the manners and customs of the colonists of New Russia: to which are added, Notes relating to the Crim Tatars. London, 1821.

*Е. А. Гончарова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ТЕЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТИЛЯ ТЕКСТА

*Е. А. Goncharova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## TELEOLOGICAL APPROACH TO THE INTERPRETATION OF THE TEXT STYLE

**Abstract.** *A teleological approach to the scientific study of the text style gives us a chance to present it as a system of the author's speech acts, aimed at setting up the mode of formulating the text utterance in accordance with the communicative-speech prototype, relevant to the planned situation of cognition and communication. Style, meanwhile, marks the speech subject's preferences in his choice of all possible expressive means and stylistic devices, which meet the criterion of communicative expediency.*

Движущей силой и конечной целью ментально-речевой деятельности языковой личности, создающей некий текст, является стремление решить с помощью текста определенную (индивидуальную и/или социальную) проблему. Для достижения этой цели автор текста должен обеспечить оптимальное понимание потенциальным реципиентом передаваемой ему текстовой информации, а также осуществить на базе текста коммуникацию, обеспечивающую положительный для обеих сторон речевого общения

результат. В систему совершаемых при этом ментально-речевых шагов автора текста, несомненно, входит осознанное и ситуационно и/или функционально обусловленное использование им средств, необходимых для эффективного речевого общения, диктуемое соображениями «целесообразности», традиционно занимающей одно из первых мест среди дефиниционных параметров концепта «стиль».

Представление о «стиле» как о разумном способе организации речи, отвечающем, в первую очередь, требованию «уместности» и соответствия цели общения, которая подчиняет себе все остальные ее качества, существовало уже в недрах античной риторики. Оно присутствовало на стадии «элокуция» (*elocutio*) в учении о пяти обязательных шагах оратора, необходимых ему для выполнения ораторских функций: сообщить публике о чем-то (*docere*), развлечь (*delectare*) и эмоционально воздействовать на нее (*movere*). Стадия ораторских действий *elocutio* предполагала при этом, в первую очередь, поиск средств «уместного» (*aptum*), «правильного» (*latinitas*), «понятного» (*claritas, perspicuitas*), «краткого» (*brevitas*) выражения мыслей и украшения речи специальными средствами и приемами образительности и риторического «красноречия» (*ornatus*), которые в совокупности вошли впоследствии в классические определения стиля.

Несмотря на большое количество подобных определений, все они содержат смысловой стержень, подразумевающий названные выше качества речи. Под стилем всегда имеется в виду осуществление отдельным носителем языка или их социально-культурной, а также социально-функциональной общностью совокупности ментально-речевых действий по отбору, комбинации и, в необходимых случаях, трансформации средств, предоставляемых общедоступным системно-языковым фондом, которые целесообразны для выполнения планируемых задач когниции и коммуникации и уместны в наличествующей коммуникативно-речевой ситуации.

Будучи сознательно избираемым речевым субъектом модусом формулирования, нацеленным на выражение определенного текстового смысла и осуществление авторской коммуникативно-прагматической стратегии, стиль принадлежит к абсолютным признакам словесно-речевого построения высказывания, вне которых нет текста как базовой единицы речевой коммуникации. В то же время, маркируя предпочтения автора текста в выборе между возможными альтернативными языковыми и речевыми средствами конструирования высказывания, в наибольшей степени отвечающими, с его точки зрения, критериям уместности и целесообразности, стиль имеет непостоянный/изменчивый и релятивный характер. Анализ изменчивых и непостоянных форм проявления стиля как абсолютной текстовой категории принадлежит, среди прочего, к основаниям типологического описания текстов, создаваемых для решения схожих когнитивных и коммуникативных задач, но в разной стилиевой манере.

Телеологическая природа стиля текста объясняется, далее, тем, что в сознательно избираемом (индивидуальном) модусе формулирования текста речевой субъект целенаправленно зашифровывает целый ряд разнородных и разнонаправленных «отношений» (реляций), проецирующих создаваемое речевое произведение на феномены и факторы как *внеязыкового* (индивидуальные и социальные характеристики автора, его взгляд на раскрываемую/-ые в тексте тему/-ы, особенности коммуникативной ситуации создания текста, планируемые цели речевого общения и т. д.), так и собственно *языкового* плана (преимущественное использование средств языка в их «системных» значениях или, наоборот, в формально-смысловых модификациях и трансформациях, образование авторских неологизмов и др.).

Каждый речевой субъект, создающий текст для когнитивного и коммуникативного взаимодействия с другими, как правило, имеет (предварительное) знание об «образцовой» стилистической модели речевого поведения в предполагаемой коммуникативной ситуации, которая зависит как от вида (не только речевой) фоновой деятельности, так и от соответствующих социальных и функциональных ролей ее участников, а также их (общего или разного) отношения не только к решаемой/-ым в коммуникации проблеме/-ам и теме/-ам речевого общения, но и друг к другу. Подобное совокупное знание включает в себя и знание об особенностях речевого формулирования в типе/-ах текста, используемых при разных коммуникативных условиях, которые тем самым можно считать некими речевыми прототипами, обеспечивающими интеракцию между участниками речевого общения.

Степень владения коммуникативно-речевыми прототипами, уместными в определенных коммуникативных ситуациях, однако, может быть неодинаковой как у авторов разных текстов в подобных ситуациях, так и у автора текста и его реципиента, как может быть разным и их отношение (нормативно-нейтральное или индивидуально-модифицированное, лингвокреативное) к прототипу как базовой речевой модели коммуникации. Стиль является своеобразным фокусом индексирования в структуре речевого произведения индивидуальной проекции конкретного текста на некий (эталонный) коммуникативно-речевой прототип. Так, например, выбор автором стилистически «некорректной», или неуместной в конкретной коммуникативно-речевой ситуации устного или письменного общения, формы обращения к собеседнику в начальной или конечной позиции текста может помешать успешной реализации прагматических установок речевого субъекта и достижению конечной цели речевого общения. Однако, точно так же творческое лингвостилистическое преобразование общепринятого текстового прототипа в определенных ситуациях может, наоборот, помочь языковой личности в достижении прогнозируемых целей речевого общения.

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕМПОРАЛЬНОГО ПРАВДОПОДОБИЯ АНИМАЛИСТИЧЕСКОЙ СКАЗКИ

D. S. Elkina  
Herzen State Pedagogical University of Russia

### REPRESENTATION OF TEMPORAL BELIEVABILITY OF ANIMALISTIC FAIRY TALE

**Abstract.** *The article defines the linguistic means of describing temporal believability of animalistic literary fairy tale with the help of segregation of common and contextual time markers of believability.*

Антропоцентрическая концепция понимания художественного текста как модели пространства и времени, представляющей внешнее окружение персонажа и его внутренний душевный мир, впервые была предложена М. Бахтиным [2: 234–235]. Хронотоп воспроизводит пространственно-временную картину мира и организует композицию произведения, имплицитно отображая время и пространство через их условные образы. Художественное единство произведения определяется хронотопом в отношении текста к реальной действительности, отраженной и преломленной в тексте [5: 81].

Ведущим началом в хронотопе художественной литературы является категория художественного времени, т. е. тип временной структуры текста, имеющий различия с временными структурами текстов других функциональных стилей. Временная структура текста представляет собой объединение языковых элементов, участвующих в передаче времени и организованных общностью семантики и функций [5: 86]. Сходство свойств реального и художественного времени предполагает наличие связей между вымышленным и реальным мирами, при этом различия раскрывают специфичность характера художественного времени, обладающего свойствами нескольких времен: реального, перцептуального и индивидуального [5: 87].

Сказочное время создается в процессе переосмысления автором хронологического времени, представляя собой возможный вариант реализации художественного времени как базовой категории текста. Время литературной сказки обладает характеристиками художественного времени в качестве основополагающих признаков и при этом представляет собой

его особое преломление. Результаты авторского вымысла могут быть актуализированы в тексте индивидуально-авторскими лексическими новообразованиями, а также нарушениями норм комбинаторики узуальных лексических единиц. Характеристиками сказочного времени являются: многомерность, связанность с пространством, разомкнутость в пределах сказочного цикла, дискретность и целостность, разнонаправленность и обратимость (события в сказке в основном расположены в логическо-хронологическом порядке, однако временные планы могут смещаться в зависимости от степени новизны содержательной информации) [4: 107–110].

Языковое выражение художественного времени с помощью видовременных форм глагола формирует такие характеристики изображенных в тексте событий, как: статика/динамика, ускорение/замедление. Последовательностью глагольных форм определяется переход от одной ситуации к другой и, таким образом, движение времени. Действие, происходящее в прошлом/настоящем/будущем предполагает наличие темпоральной модальности в высказывании. По мнению А. В. Бондарко [3: 31–32], темпоральность в высказывании реализуется с помощью разных частей речи: глаголов, существительных, прилагательных и наречий, поэтому классификацию лексических средств возможно проводить на основании семантико-функционального принципа, предложенного З. Я. Тураевой, с выделением узуальных и контекстуальных маркеров сказочного времени. К узуальным маркерам сказочного времени относится темпоральная лексика, реализующая функцию прямого наименования, эксплицитно выражающая временные отношения. Контекстуальные маркеры отношений включают в себя лексические единицы, темпоральное значение которых актуализируется непосредственно в контексте, имплицитно заявляющие о принадлежности к какому-либо временному плану и реализующие косвенную номинацию [5: 95–96].

Основой правдоподобия вымышленного мира литературной сказки служат миметические художественные детали, актуализирующие его пространственную и временную организацию. Языковые узуальные и контекстуальные маркеры сказочного времени создают иллюзию точности временной локализации событий вымышленного мира. Денотаты узуальных лексических единиц играют роль темпоральных индикаторов, выстраиваясь для читателя в ассоциативный ряд с определенным временным промежутком, давая возможность соотнести события по временной шкале с реальностью и определить их положение в вымышленном мире. Узуальные лексические единицы, выражающие признаки и предикаты индивидуально-авторской фикции, актуализируют свои смысловые значения, в соответствии с нормами комбинаторики, обеспечивая ее правдоподобие и непротиворечивость.

К узуальным маркерам сказочного времени В. Ю. Клейменова относит лексические единицы, которые называют отрезки времени, даты, фазы процессов, части суток, дни недели и месяцы, времена года, а также темпоральные наречия и лексические единицы, выражающие протяженность [4: 117].

«Do you realise», said Mrs Brown, a few days after Paddington had returned from visiting his aunt in Peru, «we haven't had a single disaster since he came back». Узуальные маркеры сказочного времени в отрывке произведения «Паддингтон на работе» в виде отрезка времени *a few days after visiting his aunt*, темпорального союза *since*, вводящего придаточное обстоятельственное предложение времени, содержащее контекстуальный маркер *came back*, дважды повторяющиеся описания фазы процесса *returned* и *came back* в виде глаголов-синонимов создают эффект конкретизации, благодаря чему описание фрагмента сказочного мира является миметическим и правдоподобным. Изображение в текстовом мире образов реальных объектов позволяет задать его временные границы. Например, такие предметы, как: *washing machine*, *television set* позволяют датировать изображенное время как «не ранее начала 40-х гг. XX в.», что соответствует их появлению в реальности. В семье Браунов, персонажей сказки, работает экономка Mrs. Bird. Учтывая, что должность экономки в Лондоне, в целом, упраздняется около 50 г. XX в., можно установить, что изображенное время датируется 40–50 гг. XX в.

Комбинация узуальных и контекстуальных маркеров сказочного времени при описании вымышленного мира анималистической сказки обеспечивает цельность ментального конструкта и повышает степень правдоподобия текста анималистической сказки.

## Литература

1. *Bond M. Paddington at work / M. Bond. London: HarperCollins, 2008. P. 159.*
2. *Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // М. Бахтин. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.*
3. *Бондарко А. В. Введение. Основания функциональной грамматики // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. С. 5–9.*
4. *Клейменова В. Ю. В гостях у Гарри Поттера: фикциональный мир английской литературной сказки: монография / В. Ю. Клейменова. Псков: Псковский государственный университет, 2014. 178 с.*
5. *Тураева З. Я. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика: учебное пособие. М.: Книжный дом «Либроком», 2009 (6).*

## ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПАНСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

*Е. А. Ivlieva  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

## STAGES OF FORMATION OF SPANISH COMPUTER TERMINOLOGY

**Abstract.** *This article discusses the main stages of the formation and development of Spanish computer terminology, which are correlated with the main ways of its nomination. The productivity of each term formation method for Spanish is analyzed. The study is carried out at various language levels.*

Лавинообразный способ появления новых гаджетов и изобретений на мировых рынках компьютерной техники провоцирует оперативность и изобретательность в создании терминов, номинирующих данные явления и изобретения. Однако изобилие и разнообразие терминов приводит к тому, что пользователи-специалисты вынуждены прибегать к разным способам номинации.

В данной статье нам хотелось бы проанализировать основные этапы развития испанской компьютерной терминологии, которые коррелируются с основными способами ее номинации.

Испанские компьютерные термины покрывают все языковые уровни: морфологический, лексический и синтаксический. Терминосистему образуют однословные единицы, многокомпонентные термины, глагольные конструкции и даже целые предложения, функционирующие как самостоятельные термины. Продуктивность каждой терминообразовательной модели отражает основные этапы зарождения и освоения компьютерной техники в развитых странах и подчиняется закону испанской грамматики.

Появление первых компьютеров в США и странах-сателлитах способствовало тому, что многие термины заимствовались из языка-прототипа с уже готовым наименованием и коннотациями, присущими представителям англо-саксонской культуры.

При анализе компьютерной терминологии испанского языка было выявлено, что первым этапом ее формирования является калькирование напрямую из английского языка без семантических сдвигов [1]. Глобализация и развитие интернет-коммуникации способствовало популярности ориги-



нального английского термина еще до присвоения ему наименования в испанском языке. Таким образом, терминосистема стала пополняться прямыми заимствованиями из языка-прототипа. По мнению Л. П. Крысина, заимствование определяется как «переход элементов одного языка в систему другого языка в результате более или менее длительных контактов между этими языками под влиянием интра- и экстралингвистических факторов» [3: 18].

Освоение значения заимствованного термина происходит одновременно с заимствованием материальной оболочки. Такие термины-англицизмы транспонируются в испанский язык первоначально без ассимиляции, благодаря общей латинской форме письма. Большую часть таких терминов составляют существительные, например, *content* — контент, *hastag* — хэштег, *iPad* — айпад, *like* — лайк, *selfie* — селфи, *wi-fi* — вайфай, *youtuber* — человек, ведущий блог на канале *YouTube* и др.

Однако постепенно англицизмы начинают адаптироваться к нормам испанской грамматики, используя все словообразовательные ресурсы родного языка. Преимущественное развитие получают различные виды аффиксального словообразования, а именно изменение заимствованных слов путем добавления суффиксов и префиксов. Суффиксы, передающие состояние, действие и результат от производимого действия, являются самыми частотными и продуктивными в испанском языке (*-ción*, *-dor*, *-tor*, *-sión*). Все суффиксальные модели демонстрируют эволюцию компьютерной терминосистемы. Префиксация является менее продуктивным способом. Используются как национальные, так и интернациональные префиксы (*trans-*, *sub-*, *tele-*, *con(com)-*, *in(im)-*, *re-*, *des-*).

Заимствованные глаголы начинают приспособляться к видовременной системе испанского языка и закрепляются в форме первого спряжения, например, *to chat* — *chatear* — общаться в сети.

По мере работы с вычислительной техникой многие устройства и явления дорабатывались или исправлялись, что привело к тому, что значение терминов приходилось уточнять и пояснять. Так термины преобразовывались в словосочетания. Одной из самых распространенных форм построения в испанской компьютерной терминологии стало соединение корневого термина-определяемого и атрибута-определяющего, который служит для уточнения значения исходного термина.

Стремление к конкретизации значения привело к созданию не только многокомпонентных терминов, но и расширения терминологического словосочетания до масштаба развернутого предложения, которое функционирует как однооформленная единица смысла, например, *fallo como se esperaba* ‘ошибка, как и ожидалось’, *mapas sobre los que se puede hacer clic* ‘карта, на которую можно кликнуть’. Как отмечала А. К. Гильдина: «Семантически это целостные знаки, но на формальном уровне — расчленены» [1: 62].

Однако такая тенденция противоречит основным принципам построения испанской компьютерной терминологии, которая стремится к лаконичности, точности и лингвистической экономии. Последнее явление обуславливает обратный процесс; тяготение к морфосинтаксическому способу образования компьютерных терминов. Этот способ типичен для построения современных терминологий. Развитие данного способа образования, типичного для современных терминологий, характеризуется с количественной стороны увеличением числа образованных терминов, с качественной стороны — сокращением конечной формы термина вплоть до акронимов. Термины-акронимы в испанской компьютерной терминологии служат ярким примером внедрения прямых заимствований из английского языка.

Заемствование из общеупотребительной лексики, наоборот, происходит на более позднем этапе создания современной компьютерной терминосистемы. Появление терминов, образованных с помощью метафорического сравнения, напрямую связано с созданием в 1973 году графического интерфейса.

Термины-метафоры пронизывают всю компьютерную лексику, но наибольшую реализацию получают в различных видах пользовательских интерфейсов. В интерфейсе компьютера метафоры поддерживаются визуальными и психологическими картинками (пиктограммами и иконками) и позволяют воспринимать новые термины через знакомые объекты внешнего мира.

Роль компьютерной метафоры заключается в доступной передаче информации и основывается на когнитивных механизмах человеческой памяти. Компьютерная метафора напрямую связывает новое понятие с тем, что нам уже известно, тем самым обеспечивая максимальную эффективность взаимодействия человека и компьютера.

Изучение особенностей развития системы испанских компьютерных терминов-метафор представляется перспективным направлением для дальнейших исследований.

## Литература

1. *Гильдина А. К.* О терминообразовательных тенденциях в подязыке вычислительной техники // *Отраслевая терминология и ее терминообразовательное моделирование.* Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1992. С. 56–64.
2. *Ивлиева Е. А.* Роль метафоры в процессе терминообразования (на материале испанских компьютерных терминов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2014. 23 с.
3. *Крысин Л. П.* Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // *Русский язык конца XX столетия (1985–1995): коллективная монография / отв. ред. Земская Е. А. М.: Язык русской литературы, 1996. С. 18–23.*

А. П. Макарьева  
Санкт-Петербургский государственный университет

## О НЕКОТОРЫХ КОНСТАНТАХ В РЕЧАХ ФРАНЦУЗСКОГО ПРЕЗИДЕНТА

А. P. Makareva  
Saint-Petersburg State University

### ON SOME CONSTANTS IN THE SPEECHES OF THE FRENCH PRESIDENT

**Abstract.** *The article offers an analysis of the latest New Year's speech of the French president, focusing on the topic of labor as one of the dominants of E. Macron's political discourse, as well as on the issue of the president's personal contact with the audience*

Социальная напряженность, ставшая характерной чертой общественной жизни Франции в преддверии Нового 2020 года, нарастала по мере приближения момента произнесения Президентом новогодней речи, в ходе которой первое лицо государства не только поздравляет соотечественников с праздником и высказывает пожелания, но и подводит итоги достигнутого в уходящем году и намечает перспективы на год наступающий. С особым нетерпением французы ожидали высказываний Э. Макрона о пенсионной реформе, вызвавшей в стране мощное забастовочное движение.

Основываясь на результатах исследований политического дискурса, осуществляемых Центром научных исследований в Ницце, а также на данных, опубликованных французскими журналистами, мы провели анализ речи, произнесенной французским президентом 31 декабря 2019 года, с целью выявить наличие одной из семантических доминант, присутствующих в двух предыдущих новогодних речах Э. Макрона, а также установить, сохраняется ли тенденция на установление непосредственного личного контакта с аудиторией, характерная для более ранних публичных выступлений французского президента.

Журналисты, работающие в газете *Libération*, выделили в двух предыдущих новогодних речах Э. Макрона наиболее часто звучащие слова, сравнив их с теми лексическими единицами, которым отдавали предпочтение пять его предшественников на высоком посту. Вслед за словами *Франция* и *год*, которые в силу особого статуса такого выступления обладают высокой частотностью во всех проанализированных речах, Э. Макрон регулярно использует такие слова, как *travail* и *pojet* [3].

Значительная часть новогодней речи французского президента от 31 декабря 2019 года посвящена пенсионной реформе, предпринятой правительством.

Закономерным поэтому является многократное использование лексемы *travail* в этом выступлении. Если принимать во внимание имя существительное и однокоренной глагол *travailler*, мы обнаружим 12 случаев использования корневой морфемы *travail-*. Для имени существительного характерно функционирование в качестве зависимого элемента в словосочетаниях: *le monde du travail* и др., реже встречается его употребление в словосочетаниях как равноправного члена синтагмы. Глагол используется как в форме инфинитива, так и в личной форме: *ceux qui travaillent* и др. Таким образом, тема труда остается одной из центральных для Э. Макрона в середине его президентского срока, а лексему *travail* можно считать семантической доминантой новогодних выступлений президента.

Второе по частоте употребления слово *projet*, обладая крайне широким значением, в начале политической карьеры Э. Макрона звучало неоднократно в каждой из его речей. В последнем новогоднем выступлении президента это имя существительное фигурирует четырежды, причем в составе одного и того же словосочетания: *projet de justice et de progrès social*. Так Э. Макрон характеризует проводимую правительством пенсионную реформу. Как это отмечает и Д. Мейафр, проекты Э. Макрона-президента приобрели реальные очертания [1], и в данном случае слово *projet* называет конкретную инициативу правительства. Используя повтор как средство воздействия на аудиторию, Э. Макрон каждый раз приводит новые аргументы в защиту реформы. Можно констатировать, что данная лексическая единица не является одной из семантических доминант новогодней речи. Слово *projet* в сочетании с зависимыми от него членами выполняет атрибутивно-предикативную функцию.

Одной из отличительных черт обращений Э. Макрона к соотечественникам называют широкое использование местоимения первого лица единственного числа. О. Лорио считает, что это продуманная стратегия, применяемая в политическом дискурсе нынешним французским президентом [2]. В тексте новогоднего поздравления местоимение *je(j')* фигурирует 44 раза. Отметим, что в первой новогодней речи Э. Макрон использует это местоимение еще активнее: 58 раз.

Чаще всего местоимение *je* служит подлежащим при модальном глаголе *vouloir* (и его синонимах: *souhaiter* и др.) в настоящем времени и глаголе *savoir* также в настоящем времени, таким образом выстраивается логическая канва выступления: *я знаю* (констатирую наличие проблемы) — *я хочу* (предлагаю решение проблемы). Установка на личностный контакт с аудиторией остается константой публичных выступлений Э. Макрона.

## Литература

1. *Develey A.* «Emmanuel Macron ne converse pas avec le peuple, il le met à distance». Le Figaro, 11.12.2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.lefigaro.fr/>

2. *Lorriaux A.* Le «je» d'Emmanuel Macron // Sciences humaines. Août-septembre 2017, № 295 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.scienceshumaines.com/le-je-d-emmanuel-macron\\_fr\\_38469.html](https://www.scienceshumaines.com/le-je-d-emmanuel-macron_fr_38469.html)
3. *Rivet S., Fabas M.* Vœux présidentiels: Macron plus bavard que ses prédécesseurs. Libération, 31.12.2019 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.liberation.fr/>

*Е. Я. Никитина, М. В. Соловьева*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

## СВОЕОБРАЗИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПЕТРАРКИСТСКИХ ОДНОЧЛЕННЫХ МЕТАФОР И ДРУГИХ ВИДОВ НЕПРЯМОЙ НОМИНАЦИИ В ЛЮБОВНЫХ СОНЕТАХ ЖАНА ДЕ СПОНДА

*E. Ya. Nikitina, M.V. Solovieva*  
*Saint-Petersburg State University*

### THE ORIGINALITY OF THE USE OF PETRARCHIST METAPHORS IN ABSENTIA AND OTHER TYPES OF INDIRECT NOMINATION IN JEAN DE SPONDE'S LOVE SONNETS

**Abstract.** *The article deals with indirect nomination in love sonnets by J. de Sponde, a notable poet of French Renaissance. His sonnets continue Petrarchist tradition, but also differ from it.*

Жан де Спонд (1557–1595) стоит особняком в истории французской поэзии. Полностью забытый вскоре после смерти и заново открытый лишь в 30-х гг. XX в. английским ученым А. Боузом, через некоторое время Спонд был признан одним из крупнейших и самобытнейших поэтов Позднего Ренессанса. Его поэтическое наследие невелико: 12 сонетов о смерти, считающихся вершиной его творчества, 26 любовных сонетов, ряд стансов и песен и одна элегия. Вторая половина XVI в. во французской поэзии была эпохой петраркизма — подражания лирике (прежде всего любовной) великого итальянского поэта XIV в. Франческо Петрарки и его последователей. Поэтому в рамках данного сообщения мы сосредоточимся на анализе любовных сонетов Спонда, которые обычно остаются в тени считающихся более значительными сонетов о смерти. Последние были опубликованы в 1588 г., тогда

как любовные стихи Спонда вышли в свет только после его смерти, в 1597 г., и даже примерная дата их написания пока остается неизвестной.

К 1570-х гг. французский петраркизм, достигший расцвета в творчестве Плеяды и прежде всего в раннем сборнике ее лидера Пьера де Ронсара *Amours* (1553), претерпевает значительные изменения, начинает дробиться на разные направления, о природе и названиях которых специалисты не могут договориться (в работах зарубежных исследователей применительно к последним десятилетиям XVI в. мы встречали термины *péo-pétrarquisme* (*blanc et noir*), *maniérisme*, *prébaroque*, *baroque* и др.). Число тем и используемых метафор сокращается, особенно в творчестве второразрядных поэтов — тем значительнее выделяются на их фоне такие выдающиеся, не укладывающиеся в рамки одного направления фигуры, как Агриппа д'Обинье или герой нашего сообщения Жан де Спанд; крупнейший исследователь французской поэзии XVI в. Ж. Матье-Кастеллани называет поэтов масштаба Спонда «отклонениями» (*écarts*) от литературной «нормы», т. е. общего среднего уровня [2: 18].

Основная тема (нео)петраркисткой любовной лирики — мучительная любовь лирического героя к равнодушной и жестокосердной красавице. Для описания красоты дамы использовалось огромное количество различных метафор, обычно взятых из семантических полей цветов (*roses, lys, œillets* etc.) и драгоценных камней и материалов (*or, perles, coraux, marbre, ébène* etc.). Свое чувство поэты-петраркисты почти никогда не называли прямо, предпочитая заменять слово *amour* либо метафорами огня (*feu, flamme, brasier*), либо многочисленными метафорами и метонимиями, связанными с понятиями мучения или болезни (*fièvre, mal, douleur, peine, tourment, souci*).

Напомним, что метафоры подразделяются на две большие группы: двучленные метафоры (или метафоры *in praesentia*), в которых в тексте эксплицитно выражены как главный (то, что сравнивается), так и вспомогательный (то, с чем сравнивается) субъекты (например, *l'or de ses cheveux*), и одночленные метафоры (или метафоры *in absentia*), в которых эксплицитно выражен только вспомогательный субъект (*son or*). Одночленная метафора потенциально является загадкой: о ее значении можно догадаться по содержащимся в контексте ключевым словам; если же они отсутствуют, метафора может остаться непонятой. Подавляющее большинство употребившихся одночленно метафор петраркисткой лирики были конвенциональными, т. е. устоявшимися, повторяющимися от поэта к поэту и из сонета в сонет, и потому не представляли сложности для «посвященного» читателя. Зачастую одночленные метафоры в петраркистской поэзии становились практически поэтическими синонимами обычных слов.

Специфика любовных сонетов Спонда в том, что них поэт полностью сосредоточен на своем чувстве к даме, а сама дама в них практически не появляется. Мы не только ничего не знаем о ее внешности (впрочем, внеш-

ность золотоволосой, огненноокой и жемчужнозубой музы поэта-петраркиста всегда условна), но даже ее имя — источник языковой игры для других поэтов — остается для нас тайной. Мы обнаружили лишь два случая использования Спондом конвенциональных метафор для обозначения физических черт дамы, а именно ее глаз — *flambeau* и *astre*; однако последняя метафора в петраркистской традиции могла указывать и на саму даму: *Il est vray, mon amour estoit sujet au change, / Avant que j'eusse appris d'aimer solidement, / Mais si je n'eusse veu cest **astre** consumant, / Je n'aurois point encor acquis ceste loüange* (XXIII). Поскольку контекст не противоречит ни той, ни другой расшифровке, то читатель (по крайней мере современный) не может быть точно уверен, какой из референтов имел в виду автор.

Помимо одночленных метафор поэты-петраркисты любили использовать для обозначения разнообразных персонажей и объектов действительности перифразы и не прямые номинации, однако следует различать индивидуализирующие и обобщающие номинации. Первые были характерны для поэтов Плеяды, в первую очередь для раннего Ронсара. Они обозначают понятие через какой-либо из его существенных признаков; их смысл с большей или меньшей трудностью (в зависимости от уровня эрудиции читателя) выводится из них самих с минимальной опорой на контекст. Это главным образом зашифрованные указания на мифологических персонажей и реалии: *l'archer* — Амур, *l'escumiere fille* — Венера, *vieil enchanteur des vieux rochers de Thrace* — Орфей, *chevalin crystal* — ключ Иппокрены и т. д.

В отличие от Ронсара и многих других петраркистов, для Спонда, напротив, характерны номинации, которые не индивидуализируют понятие, а лишь указывают на него с какой-либо субъективно важной для автора стороны. Однозначное определение скрытого за ними объекта часто затруднительно или невозможно, по крайней мере для современного читателя (вопрос о том, очевидно ли было значение номинаций такого рода для читателей XVI в. или же автор не заботился о том, чтобы быть понятным, пока остается открытым). Так, в ряде сонетов Спонд говорит о некоем с трудом добытом им сокровище: *Mais je n'escoute point (que pour le mespriser) / Ce propos enchanteur qui tend à m'abuser / Et me ravir le **bien** que leur rage m'envie* (X); *Ce **tresor** que j'ay pris avecques tant de peine / Je le veux avec peine encore conserver, / Tardif à reposer, prompt à me relever, / Et tant veiller qu'en fin on ne me le surprenne* (VIII). Однако, поскольку автор не дает в тексте никаких подсказок, мы не можем точно утверждать, идет ли речь о любви / благосклонности дамы, или, например, о душевном равновесии, или о постоянстве (*constance*), важнейшем для любовных сонетов Спонда понятии.

Невозможность или по крайней мере затруднительность однозначной расшифровки ряда одночленных метафор и не прямых номинаций создают особую, свойственную лишь Спонду, загадочность его любовных сонетов (отметим, что эта загадочность позволила высказать смелую гипотезу о том,

что данные сонеты на самом деле в аллегорической форме обращены к Богу [1]), совсем не похожую на загадочность замысловатых перифраз раннего Ронсара. Не порывая с петраркистской традицией, Спонд в то же время значительно трансформирует ее. Несомненно, другие аспекты стиля этого выдающегося поэта также заслуживают внимательного изучения.

### Литература

1. *Deloince-Louette C.* Sponde, l'amour et l'allégorie // La Réserve: Archive des articles en libre accès. 20 septembre 2018. URL: <http://ouvroir-litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/revues/reserve/auteur/389-sponde-l-amour-et-l-allegorie>
2. *Mathieu-Castellani G.* La poésie amoureuse française à la fin du XVIe siècle d'après les recueils collectifs (1597–1600) // Revue d'Histoire littéraire de la France. 1976. No. 1. P. 3–19.

*Л. В. Тарамжина, И. Г. Василькова*  
ГППУ им. А. И. Герцена

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ НАУЧНОЙ ТЕМАТИКИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*L. V. Taramzhina, I. G. Vasil'kova*  
Herzen State Pedagogical University of Russia

## SOME SPECIFIC FEATURES OF SCIENTIFIC TEXTS IN THE ENGLISH LANGUAGE

**Abstract.** *The article describes linguistic trends in the contemporary scientific language. It reveals the features that are typically found in modern scientific articles. The authors give the analysis of the texts related to Computer Science and Mathematics.*

Научные теории, гипотезы и рассуждения, описание и результаты научных исследований и экспериментов ученые представляют в текстах, как устных, так и письменных, используя язык научного стиля, следуя обязательным правилам изложения научной информации. Выделение и изучение в лингвистике научного стиля английского языка вызвало необходимость определения его характеристик, теперь уже хорошо всем известных и довольно чётких. Ряд таких основных признаков можно представить в виде следующего списка: 1) использование специальных терминов с их однозначностью, точностью



и дифференцированностью понятий; 2) грамматические особенности, в том числе характерный для данного стиля синтаксис; 3) большая традиционность в изложении сложного материала; 4) использование основных прямых значений слов. Анализ аутентичных статей на английском языке из области вычислительной техники, программирования, информационных систем и технологий выявил некоторые особенности исследуемых научных статей и профессионально-ориентированных текстов, которые, «по нашему мнению, не соответствуют основным стилеобразующим факторам научных текстов, но ... являются отражением тенденций, наблюдаемых в настоящее время в научном стиле английского языка» [4: 446]. Английский язык является основой создания терминологической базы информатики, появившейся только в середине прошлого века. Вследствие бурного развития информационных технологий компьютерная терминология распространилась даже среди людей, не связанных с данными областями профессионально. Изменения в передаче научного содержания статей наблюдаются не только в публикациях материалов по дисциплинам компьютерных наук — Computer Science (CS). Чтение, перевод и анализ профессионально-ориентированных текстов и научных статей из области математики (M), науки точной, имеющей давно сложившийся терминологический аппарат, показал, что в них, наряду с традиционными признаками построения научного текста, имеются такие же аналогичные нестандартные характеристики.

Наиболее заметной особенностью анализируемых текстов научной тематики является использование авторами специальной терминологии, представляющей собой неологизмы, образованные по разнообразным словообразовательным моделям: *place-and-route problem*; *NP-hard problem*; *a quantum bit*, or *qubit*; *SNIF Labs (Social Networking in Fur) (CS)*; *g-base* (good geometric base); *one-to-one* (1–1 or injective); *onto* (or surjective) (M).

Анализ научных текстов как по информатике, так и по математике позволил выделить большое количество метафорических терминов, например, всем хорошо известные компьютерные термины: *a bug*, *trojan (horses)*, *a cloud* (которые могут быть многозначными, например: *a root* — и «суперпользователь» и «корень файловой системы») и математические — *a braid monodromy*, *a bush*, *a skeleton* и другие. Также мы наблюдаем использование авторами разнообразных метафор, отображаемых в кавычках или без них. «В текстах научного содержания достаточно частотным является употребление метафор, заранее манифестируемых кавычками, как свидетельство негласного «этикета» в научной сфере. Автор ... заранее упреждает их нетипичность для научной сферы» [2: 714]. Однако, на наш взгляд, эта особенность становится столь частой, что её можно назвать отличительной чертой современных англоязычных текстов научной тематики: ...*qubits are “entangled”*; *“leaky pipeline”* (CS); *“drop out”*, become *“infected”* (M). Мы согласны с мнением А. В. Леонтьевой, которая считает, что «употребление

кавычек в данном случае является показателем осознанности речетворчества автора» [2: 714].

Несомненно, при работе с текстами научной направленности на английском языке всегда особый лингвистический интерес представляют случаи использования авторами фразеологизмов. Так, в статьях по информатике и математике тоже встречаются фразеологические выражения, например: *tongue-in-cheek*, *boot camp*, *growing bottleneck* (CS); *one size fits all*; *all hell breaks loose*; *so to speak* (M). Использование авторами в научных публикациях сравнений, экспрессивно-образных слов и выражений: *it's like if you try to...*; *like Silly Putty*, *to have a recipe* (CS); *to water down*, *immune to mathematics* (M) — делает тексты научного содержания более динамичными, менее нормализованными, вносит элемент индивидуальности. Следует отметить, что многие статьи содержат лексику и выражения, характерные для разговорного стиля: *“stop pooh-pooing...”*; *“embarrassingly easily”* (CS); *“...believe me when I tell you”*; *“... I can already hear protests”* (M). Всё это подтверждает тот факт, что происходит постоянное взаимодействие различных слоёв лексики и их переход из одной сферы в другую, наблюдается отсутствие жёстких границ между стилями.

Обращает на себя внимание ещё одна особенность — использование курсива, который является важным средством выделения информации. Автор статьи тем самым усиливает восприятие читателями слова или фразы, указывая на эмфатичность этих слов, их важность и значительность. Как известно, «даже не эмфатическое, а нормативное использование курсива может иметь стилистическую нагрузку» [1: 311], что мы и наблюдаем в математических статьях, авторы которых традиционно используют курсив для формулировок теорем, лемм и положений. В то же время, в таких научных статьях мы видим, что курсивом также выделяются и новые, введённые автором, термины и особые случаи употребления слов и выражений (*early board game called mancala*; *wonderful dramatis personae*).

Безусловно, важной особенностью текстов научного содержания является их междисциплинарный характер. Многие статьи представляют материалы научных работ, являющиеся одновременно результатами исследований в двух областях, например, компьютерные науки (CS) и математика, CS и физика, CS и медицина, математика и биология.

В заключении следует отметить, что мы полностью разделяем мнение о том, что английский язык как язык международной научной коммуникации «характеризуется большей субъективностью, оценочностью, эмоциональностью, образностью и разговорностью» [3: 170]. Рассмотренные нами особенности проникли и укрепились в профессионально-ориентированных текстах и научных статьях по информатике и математике, и их с полным правом, наряду с типичными чертами научного стиля, можно считать характерными признаками современного стиля текстов научного содержания.

## Литература

1. *Арнольд И. В.* Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов / И. В. Арнольд. 12-е изд. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 384 с.
2. *Леонтьева А. В.* Синтетический тип описания в сфере науки как многомерном когнитивно-коммуникативном пространстве // Когнитивные исследования языка / гл. ред. серии Н. Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ, Рос акад. наук, Ин-т языкознания РАН, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, Рос. ассоц. лингвистов-когнитологов. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2018. Вып. XXXIV: *Cognitio* и *communicatio* в современном мире, 10–12 октября 2018 г. / отв. ред. вып. Л. А. Манерко. 2017. М.: МГУ имени М. В. Ломоносова; Неолит, 2018. С. 713–716.
3. *Сигарёва Н. В.* Конвенциональная норма перевода научно-учебных текстов с английского языка на русский // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 169–170.
4. *Тарамжина Л. В.* О формировании лингвистической компетенции студентов неязыковых специальностей // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 444–447.

*Н. А. Урусова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## МЕХАНИЗМЫ ВЫДВИЖЕНИЯ ОБРАЗА ПЕТЕРБУРГА В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ БИОГРАФИЧЕСКОМ РОМАНЕ ДЖ. КУТЗЕЕ

*N. A. Urusova*  
 *Herzen State Pedagogical University of Russia*

## MECHANISMS OF FOREGROUNDING THE IMAGE OF PETERSBURG IN J. COETZEE'S POSTMODERNIST BIOGRAPICAL NOVEL

**Abstract.** *This article deals with the phenomenon of foregrounding and its role in focusing the reader's attention in postmodernist fiction. It studies the psychological structure of figure and ground as one of the mechanisms involved in foregrounding and image creating.*

Разработка идей, связанных с понятием «выдвижение», началась еще в начале XX века, а стилистика декодирования привела основные принципы в систему и объединила их в особый уровень анализа художественного

текста. И. В. Арнольд определяет «выдвижение» как «способы формальной организации текста, фокусирующие внимание читателя на определенных элементах сообщения и устанавливающие семантические релевантные отношения между элементами одного или чаще разных уровней», указывая следующие базовые функции этого явления: установление внутритекстовой иерархии значений и элементов; обеспечение связанности и целостности текста; упорядочивание информации и создание эстетического контекста, благодаря которому происходит усиление определённых смыслов, заложенных в художественный текст [1]. Используя разные типы выдвижения, автор привлекает внимание читателя к особенно важным смыслам своего произведения, выделяя главное на фоне второстепенного (см. работы И. В. Арнольд, З. М. Чемодуровой, В. Е. Чернявской, И. А. Щириной, Л. Левина, М. Риффатера, Р. Якобсона).

В когнитивной лингвистике большое внимание уделяется той роли, которую выдвижение играет в процессах обработки и интерпретации текста, а само «выдвижение» трактуется как «концепт, характеризующий важность помещения на первый (передний) план языковой формы, выступающей в качестве поискового стимула или «ключа» в процессах языковой обработки информации» [2]. Такими «поисковыми стимулами» могут выступать логическое ударение, помещение языковой формы в сильную позицию текста, повтор и отклонение от обычного словоупотребления. З. М. Чемодурова также причисляет интекст, в частности различные интертекстуальные маркеры, к особому варианту выдвижения [4]. Все эти способы создают эффект неожиданности, выделяя и привлекая внимание к передаваемой информации.

Одним из важнейших психологических механизмов, связанных с выдвижением определенной части текста на передний план, является перцептуальное различие «фигура — фон», которое является автоматическим и обязательным при любом восприятии [2].

Реализация когнитивной структуры «фигура — фон» и ее связь с применением принципов выдвижения (англ. foregrounding) в литературном тексте подробно анализируется Питером Стокуэллом в его работе «Когнитивная поэтика» [7]. В самом широком смысле язык художественного произведения, богатый языковыми экспериментами и авторскими смыслами, выделяется на фоне обыденного языка, используемого при повседневном общении, т. е. художественные средства, благодаря которым происходит выдвижение какого-либо элемента, очень часто строятся на отклонении от привычной нормы использования языка. Отклонения, привлекающие внимание читателя, или другими словами, стилистические приёмы, могут реализовываться на любом языковом уровне: фонетическом, графологическом и ритмико-метрическом; морфологическом, лексическом и семантическом; синтаксическом, прагматическом и дискурсивном [6]. Поскольку различение фигуры и фона основывается на определенных чертах и характеристиках воспринимаемых объектов, т. е. стилистических особенностях и различиях,

постольку видится правомерным включение различия «фигура — фон» в стилистический анализ художественного произведения.

Как правило, фигурами выступают персонажи литературного произведения, так как их «границы» очерчены собственными именами и комплексом индивидуально-личностных черт, стилистически они находятся в фокусе повествования и перемещаются во времени и пространстве. Однако окружающая обстановка также может приобрести статус «фигуры», тематически выдвигаясь вперед на новом фоне. Погода, пейзаж, интерьер могут быть и самостоятельными объектами познания, и вызывать определенное эмоциональное отношение, удерживая внимание читателя. Таким образом, постоянное чередование и смена элементов в структуре «фигура — фон» вызывают читательский интерес и поддерживают когнитивную активность.

В постмодернистских текстах выдвигание какого-либо элемента очень часто основано не только на языковых экспериментах, но и на отступлении от привычной повествовательной модели. «Многие современные художественные тексты представляют собой причудливое сочетание художественной и нехудожественной коммуникации (научной и псевдонаучной), сочетание жанров эссе и вымысла, фактологичности и фикциональности» [3].

Описывая значимость различных механизмов выдвигания при организации постмодернистского повествования [5], З. М. Чемодурова особенно отмечает роль сильной позиции (заглавие, начало, конец).

Так, применяя принципы выдвигания для рассмотрения образов романа J. Coetzee «The Master of Petersburg» (Дж. Кутзее «Осень в Петербурге»), можно сделать вывод, что образ Петербурга является одним из центральных и текстообразующих. Автор помещает название русского города в сильные позиции текста: оно используется в заглавии самого романа и в качестве заглавия первой главы; роман открывается описанием петербургской улицы и заканчивается петербургскими набросками, отражающими настроение главного героя. Каждое знаковое событие в жизни героя сопровождается штрихами, показывающими Петербург: его здания, каналы, улицы, погоду. Описывая Петербург, Дж. Кутзее применяет разнообразные стилистические приемы: эпитеты и метафоры, звуковые и ритмические сочетания, синтаксические повторы и эллиптические конструкции.

## Литература

1. *Арнольд И. В.* Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 10-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2010. 384 с.
2. *Краткий словарь когнитивных терминов* / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. 245 с.
3. *Чемодурова З. М.* Когнитивные механизмы фокусирования/дефокусирования в повествовательной модели метапрозы // Когнитивные исследования языка. 2017. № 30. С. 651–654.

4. *Чемодурова З. М.* Механизмы прагматического фокусирования в современных англоязычных версиях «канонического» сюжета о Синей Бороде // Научный диалог. 2019. № 11. С. 100–113.
5. *Chemodurova Z.* “Mechanisms and Types of Foregrounding in Postmodernist Fiction”. *English Language Teaching through the Lens of Experience*. Cambridge Scholars Publishing, 2019. P. 277–294.
6. *Gavins J., Steen G.* *Cognitive Poetics in Practice*. L.; N. Y.: Routledge Taylor & Francis Group, 2003. 201 p.
7. *Stockwell P.* *Cognitive Poetics. An Introduction*. L.; N. Y.: Routledge Taylor & Francis Group, 2002. 194 p.

**З. М. Чемодурова**  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ИГРОВЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРСОНАЖНОЙ НОМИНАЦИИ В ПОСТМОДЕРНИСТСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

**Z. M. Chemodurova**  
*Herzen State Pedagogical University*

## THE LUDIC ASPECTS OF CHARACTER NOMINATION IN POSTMODERNIST FICTION

**Abstract.** *The aim of the article is to analyze the ludic mechanisms of character nomination employed by postmodernist authors in order to enhance the explicit ludic modality of their texts. Two postmodernist narrative models — the Metafiction and the Impossible Fictional World — are focused on as they offer various illustrations of ludic character nominations.*

Персонаж, как известно, выступает в качестве «объекта-медиума художественного познания, объединяющего автора и читателя» [1: 37] и представляющего собой один из важнейших механизмов реализации авторской модальности в художественном тексте, ярчайшее проявление авторской лингвокреативности. Различные способы персонажной номинации становятся непосредственными сигналами выражения авторского отношения к моделируемому им фикциональному миру, выступая одновременно как приемы «формирования субъектной перспективы текста и системы точек зрения в повествовательной структуре» [2: 3].

Прагматическая установка автора художественного текста, моделирующего фикциональный мир как мир возможный, «как бы реальный», лишенный

явно выраженных противоречий, нестыковок и не обнажающий фикциональный парадокс вымышленности, ведет к восприятию читателями персонажей такого мира не только и не столько как лингвистически созданных *l'effet personnage* (Barthes) или *Mensen van papier* (Bal) и ни как носителей определенных мотивов (Томашевский), а скорее как уникальных «мыслимых существей» [3], сотворенных силой авторского воображения и наделенных эмоциями, интеллектом и способностью вызывать читательскую эмпатию.

Постмодернистские художественные тексты, строящиеся очень часто на основании неклассических повествовательных моделей, отражают экс-плицитную игровую модальность [4], при которой фикциональный мир изображается автором как мир невозможный, противоречивый и противоречащий ожиданиям читателей, готовых отменить недоверие (по С. Кольриджу) и воспринять читаемое в модусе «как бы жизнь». При такой прагматической авторской установке персонажные номинации часто становятся отражением игровой модальности текста, напоминая читателям о том, что все ими читаемое — вымысел. Рассмотрим основные игровые механизмы, используемые постмодернистскими авторами для номинации персонажей и обнажения игровой условности творимого ими мира.

1. Во многих постмодернистских произведениях, имеющих в своей основе повествовательную модель метафизики, в качестве механизма текстопорождения используется *игровая маска автора* как некий персонаж, не принадлежащий творимому на глазах читателей миру и представляющий собой *alter ego* реального автора. В метапрозе мы встречаем разнообразные номинации авторской маски: *someone in the know, some intruder, some anthropomorphic deity, my representative [Nabokov], the intent watcher; frigid and authoritarian person, a massively bearded face; a man of forty or so, an omnipotent god [Fowles], professor Sukenick [Sukenick], a novelist, Creator [Vonnegut]*.

2. Персонажи творимого авторской маской мира номинируются в фикциональном мире как “literary characters” [Vonnegut], «my whims and megrims» “the recruit” [Nabokov], “figments in his head”, “phantom beings”, “shadow-beings marching through his head”, “figment beings”, “operatives”, “charges”, “the damned specters” [Auster]. Джон Барт изображает своих героев как «ожившие словоформы», как буквы алфавита, эксплицируя игровую модальность создаваемого им текста:

“Why is it N wondered et cetera that both M and O et cetera when the world is in such parlous explosive case? ...Am I being strung out in this ad libitum fashion I wondered merely to keep my author from the pistol? What sort of story is it whose drama lies always in the next frame out?” [8: 120–121].

3. Повествовательная модель «невозможного фикционального мира», выстраиваемая во многих постмодернистских произведениях, моделирует неопределенность субъектно-объектных отношений фикционального мира. Прием заимствования *персонажей «трансмировой идентичности»* (У. Эко)

способствует репрезентации игровой установки таких текстов. Так, Вуди Аллен вводит в свой рассказ Эмму Бовари:

«Emma turned in surprise. “Goodness, you startled me,” she said. “Who are you?” She spoke in the same fine English translation as the paperback» [6: 350].

4. Выбор авторами-постмодернистами эксплицитно игровых антропонимов, выполняющих функцию идентификации персонажей, является одним из механизмов прагматического фокусирования, одновременно вызывающим у неподготовленных читателей когнитивный диссонанс [5] и предлагающим читателям-сообщникам увлекательную игру в вымысел:

«First of all there is Blue. Later there is White, and then there is Black, and before the beginning there is Brown. Brown broke him in, Brown taught him the ropes, and when Brown grew old, Blue took over. That is how it begins. The place is New York, the time is present, and neither one will ever change» [7: 160].

Сильная позиция начала новеллы Пола Остера «Ghosts» способствует выдвижению в прагматический фокус повествования необычной комбинации литературных антропонимов Blue, White, Black, Brown, вводящих персонажей фикционального мира и моделирующих игровое пространство текста.

Игровые особенности персонажной номинации, в частности номинации авторской маски, обозначение персонажей трансмировой идентичности, использование игрового потенциала антропонимов, могут рассматриваться как неотъемлемые составляющие той сверхсложной системы, которой являются многие постмодернистские художественные тексты. Интерпретационная программа таких текстов часто включает разнообразные механизмы выдвижения в прагматический фокус неопределенности и противоречивости субъектно-объектных отношений и эксплицирования игровой модальности.

## Литература

Гончарова Е. А. О синергетическом характере категории «автор» как объекта лингвистической интерпретации // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2012. № 2. С. 30–38.

1. Гуцалюк О. Н. Типы и функции номинаций персонажа (на материале романов М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и В. В. Набокова «Лолита»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 18 с.
2. Марголин У. От предикатов к людям, похожим на нас // Narratorium. 2012. № 1(3). Access mode: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2626151>
3. Чемодурова З. М. Игровая модальность художественного текста: к постановке проблемы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 9–2 (39). Тамбов: Грамота, 2014. С. 192–195.
4. Чемодурова З. М. Когнитивный диссонанс как компонент интерпретационной программы постмодернистского художественного текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2019. № 2. С. 55–64.
5. Allen W. Complete Prose. L.: Picador, 1998. 473 p.



6. *Auster Paul*. The New York Trilogy. Penguin Books, 1990. 371 p.
7. *Barth John*. Lost in the Funhouse (Fiction for print, tape, live voice). New York. London. Toronto: Anchor Books, 1988. 201 p.

*В. А. Чукушиц*

*Государственный гуманитарно-технологический университет*

## **ФУНКЦИИ ДИАЛЕКТИЗМОВ В ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ (на материале электронных версий австрийских газет)**

*V. A. Chukshis*

*State University of Humanities and Technology*

### **THE FUNCTIONS OF DIALECTICISMS IN NEWSPAPER DISCOURSE (based on Austrian online newspapers)**

**Abstract.** *The article describes the functions of dialecticisms in Austrian newspaper discourse. The conclusions about types and functional features of dialectal lexicon used in Austrian online newspapers are made.*

Газеты являются одним из важнейших СМИ в Австрии. Они освещают актуальные проблемы и явления текущей жизни австрийцев, играют важную роль как средства выражения общественного мнения.

Целью настоящей статьи является выявление функций диалектизмов в австрийском газетном дискурсе.

Отметим, что изучению дискурса посвящено множество исследований в разных науках: лингвистике, философии, социологии, политологии и др. Существует множество трактовок понятия «дискурс».

Л. С. Полякова определяет дискурс как коммуникативное явление, осуществляемое посредством создания связных текстов в речепроизводстве и обладающее экстралингвистическими особенностями [3: 90].

В работах Н. Ф. Алефиренко дискурс трактуется как речемыслительная деятельность и её продукты, являющиеся средствами взаимного воздействия коммуникантов. Исследователь выделяет несколько типов дискурса: 1) институциональный (социализированный); 2) личностный; 3) научный; 4) публицистический (газетный); 5) юридический; 6) политический; 7) философский. Каждый из них обладает языковой, семантической и прагматической спецификой [1: 15].

Лингвисты отмечают, что содержание газеты является цельным, сознательно структурированным дискурсом. Газетный дискурс — это лингвистическое образование, представляющее разновидность медийного дискурса, функционирующего в языке газетных текстов, как с индивидуальными, так и с коллективными участниками в определённой культурно-исторической эпохе [2: 5].

Материалом для статьи послужили электронные версии популярных австрийских газет: «Kurier», «Kronen Zeitung», «Die Presse», «der Standard», «Wiener Zeitung», «Salzburger Nachrichten».

#### • Австрийские диалектизмы в газетных заголовках

Основная цель включения лексических диалектизмов в австрийские газетные заголовки — привлечение внимания к статье, так как диалектная лексика легко воспринимается местной читательской аудиторией. Лексические диалектизмы, обозначающие профессии или род деятельности, нередко используются в заголовках австрийских газетных статей. Например, *Greissler* ‘Lebensmittelkleinhändler’, *Kieberer* ‘Polizist’, *Taxler* ‘Taxifahrer’, *Hackler* ‘Arbeiter’. Приведём примеры из австрийских газет: *Taxler: Leben mit der Raub-Gefahr* [Kurier; 07.01.2015]; *Eis-Greissla bieten gefrorene Bio-Köstlichkeiten* [Kronen Zeitung, 05.04.2017]; *Wiens erfolgreichste Kieberer* [Kurier, 01.12.2017]; *Jeder zweite Beamte geht als Hackler in Pension* [Die Presse, 03.01.2019].

Словообразовательные диалектизмы, образованные при помощи диалектного суффикса *-erl*, нередко используются для обозначения живых существ, местных реалий и предметов быта из повседневной жизни австрийцев: *Hascherl* ‘armer, bemitleidenswerter Mensch’, *Dirndl* ‘Mädchen, Mädchenkleid’, *Beiwagerl* ‘Unterrichtspraktikant, Vertreter, Assistent’, *Busserl* ‘Kuß’, *Buckerl* ‘Verbeugung’, *Hundstrümmerl* ‘Hundekot’, *Pickerl* ‘Aufkleber, Klebeetikett’, *Bockerl* ‘kleiner, kurzer Schlitten’, *Wagerl* ‘kleiner Wagen’. Такие диалектизмы довольно часто используются в заголовках статей из различных рубрик: «Nachrichten», «Inland», «Politik», «Kultur», «Wirtschaft», «Sport» и др.

Словообразовательные диалектизмы нередко вводятся в заголовки статей, освещающих местные, локальные проблемы: *Die Hascherl haben keine Ahnung vom Bremsweg eines Zuges* [Kurier; 23.08.2018]; *Die Hundstrümmerl-Kontrolle* [Kurier, 03.10.2018]; *Das Rauchverbot-Pickerl wird in Wiener Taxis Pflicht* [der Standard, 12.12.2019]; *Dirndl und Lederhose sind wieder in* [Kurier, 23.07.2019]; *Biosprit: Eignungsprüfung bei Pickerl* [Kurier 02.12.2019]; *Heiße Kufen, coole Bockerl* [Salzburger Nachrichten, 23.02.2018]; *Per Klick ins Wagerl* [Wiener Zeitung, 17.06.2019]; *Diamanten oder doch lieber ein Busserl?* [Kurier, 11.02.2018].

Приведённые выше примеры показывают, что включением лексических и словообразовательных диалектизмов в газетные заголовки авторы статей подчёркивают, что такие слова являются естественной и неотъемлемой частью лексикона местных жителей, и осуществляют речевое воздействие на читателей: включаемые в газетный заголовок лексические и словообра-

зовательные диалектизмы привлекают их внимание и делают материал статьи интересным для австрийцев.

### • Австрийские диалектизмы в текстах газетных статей

Наблюдения над языком австрийской прессы показывают, что различные диалектизмы распространены не только в газетных заголовках, но и в текстах газетных статей. В текстах австрийских газетных статей встречаются случаи употребления этнокультурных (этнографических) диалектизмов. Данный тип диалектизмов нередко обозначает предметы и реалии, отражающие австрийскую национальную культуру: например, *Gstanzl* 'eine bayerisch-österreichische Liedform', *Schaffl* 'offenes Gefäß, das mit beiden Händen getragen wird'. Приведём примеры использования данных диалектизмов в газетных статьях.

В статье *Aus für «BA»: Es tut in der Seele weh* речь идёт о культуре и особенностях характера людей, живущих в Верхней Австрии: *Die Ausseer sind lustig, die Ausseer sind froh heißt es in einem **Gstanzl*** [Kurier, 05.11.2019].

Тема статьи *Das Recht der Burschen* — коллекция предметов, относящихся к австрийской народной культуре и собранных в одном музее в Нижней Австрии: *Das Niederösterreichische Museum für Volkskultur in Groß-Schweinbarth ist eine wunderbare Institution. In einem ehemaligen Weinviertler Gutshof wird eine der interessantesten volkskundlichen Dauerausstellungen des Landes präsentiert. Letzt-hin fiel mir im Museum ein bunt bemaltes **Schaffl** auf.* [Wiener Zeitung, 29.07.2019].

Таким образом, анализ дискурса электронных версий австрийских газет показал, что австрийские диалектизмы используются в заголовках и текстах газетных статей из различных рубрик и выполняют разнообразные функции в газетном дискурсе. В газетных заголовках диалектные слова используются как средства речевого воздействия и привлечения внимания; в текстах газетных статей диалектизмы служат для передачи национального (регионального) колорита.

## Литература

1. *Алефиренко Н. Ф.* Текст и дискурс. М.: Флинта, 2012. 232 с.
2. *Кук Ф. А.* Языковые средства газетного дискурса: лексико-семантический и прагматический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2005. 19 с.
3. *Полякова Л. С.* Теоретические подходы к определению понятия «дискурс» // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. С. 87–91

## Интернет-источники

4. Kurier online (<http://www.kurier.at>)
5. Die Presse online (<http://www.diepresse.at>)
6. Wiener Zeitung online (<http://www.wienerzeitung.at>)
7. Der Standard online (<http://www.derstandard.at>)
8. Salzburger Nachrichten online (<http://www.salzburg.com/nachrichten/>)
9. Kronen Zeitung online (<http://www.krone.at>)

*И. А. Щирова, Ю. В. Сергаева*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ К СТИЛИСТИКЕ

*I. A. Schirova, Y. V. Sergaeva*  
*Herzen State Pedagogical University*

### ON MODERN APPROACHES TO STYLISTICS

**Abstract.** *The paper looks at interdisciplinarity of stylistics and its main branches, as well as modern approaches to text studies stimulated by the anthropocentric paradigm of humanities. Being closely connected to pragmatics, semiotics and other fields in linguistics, stylistics develops new analytical frameworks for interpretative research with the focus on additional means of meaning-making, communication modes, and the interpreter's role.*

As both mental abilities and language competence are inherent in human nature, human basis of stylistics is evident, as well as its relations to other humanities. Being a branch of general linguistics, stylistics inherited the technical equipment of rhetoric (various rhetorical devices and figures of speech), but has expanded its own fields of investigation. Studying forms of linguistic variation under different conditions of communication, stylistics embraces paradigmatics and syntagmatics, language and speech. The object of stylistics being many-fold, it causes a lot of discussions among theoreticians and makes them call stylistics 'an elusive and a slippery topic' [3: XI].

A rapidly developed field of stylistics is illustrated by the increasing number of its branches, to which we can refer cognitive stylistics and critical stylistics, corpus stylistics and multimodal stylistics, semiotic stylistics and pragmatic stylistics, affective and emotional approaches to stylistics, feminist stylistics and film stylistics, pedagogical stylistics, etc. [6: 7–48]. These interdisciplinary approaches to the text develop new analytical frameworks that enrich traditional theories and practices of stylistics with innovative methods, genres, text types, and additional means of meaning-making (e. g. semiotic modes such as visual images and colour, sound, typography, layout, etc.) [6, 7].

To a great extent, stylistic approaches to text studies turn out to be much-needed due to the increasing role of human factor in modern social intercourse. The nature of literary communication makes the communicative character of stylistics evident. The author of a literary text, her/his aim becoming an important determinant of style, chooses stylistically-marked elements so that to meet the requirements of the communicative situation. The choice to be successful, the author takes into consideration the peculiarities of the reader's perception of style: much depends upon the experience the reader has got in reading, analyzing and interpreting literary texts, e. g. upon those strategies of interpretation the reader is able to employ in all these practices.

The considerations above bring stylistics close to pragmatics whose communicative nature is universally admitted. Pragmatics deals with an optimal choice of those signs which would most adequately render the user's intentions. As Prof. Nayer puts it, though definitions of pragmatics are diverse, it may be treated as a sender-recipient mechanism by which some content is conveyed. The similarities between the two branches of linguistics allow discussing stylistics in the terms of pragmatics. Moreover, pragmatics is the essence of stylistics, because stylistic theory "from bottom to top" is a matter of variation and stylistic practice is a matter of choice, and any choice is made for purely pragmatic purposes. On the other hand, stylistics deals with the study and practical application of the most effective manner of speaking or writing, and from this point of view, it can be called the servant of pragmatics. To secure the intended pragmatic effect speakers and writers resort to those language means which are recognized as a concern of stylistics. Thus, a stylistician deals with a two-fold task as far as pragmatics is concerned: it investigates the pragmatic nature of stylistic phenomena; it studies those stylistically-marked linguistic means which are capable of effectively materializing the pragmatics of discourse (a complete unit of verbal communication) [2: 67, 24–25].

The reader's contribution to the process of meaning-making is not underestimated today. Literary texts are treated as artistically transformed acts of speech communication, where pragmatic factors, both literary communicators among them, are no less important than the message itself. As we have already mentioned, style is determined not only by the author's aim (intention), but also by the connection between the author's choice of stylistically-marked lingual elements and the requirements of the communicative situation. The creation of textual meanings depends on the circumstances of reception [5: 172]. All highly individual factors of the recipient's linguistic personality (e. g. her/his age, gender, educational status, culture, etc.) increase the variety of interpretative choices. The very existence of the recipient makes the author take "the other" into account. Interpretation becomes a part of the generative process of the text. Being both the receiver and the interpreter, the reader makes literary communication complete. The reader receives style as "a feature of poetic form" [1: 177–178] and identifies the elements of the poetic whole as reflecting its stylistic integrity.

Nevertheless, any interpretative choices, including the interpretation of style, can't but depend on the properties of the text itself, these properties setting limits to the range of legitimate interpretation. In other words, the work imposes objective constraints on the reader. Objectifying in the textual structure but being in fact a cognitive subject, the author seeks to evoke a predetermined response. As a source of aesthetic reality, it is the author who "is responsible" for the integrity of its sense and style, while the reader receives and interprets the aesthetic whole as already structured. The very textual structure is the author's unique creation. To ignore this action of creating is to ignore "the rights" of the author whose individuality as well as the individuality of the reader can't be underestimated. Thus, no matter what

creative interpretative choices might be, to avoid the danger of «overinterpretation» [5], an adequate interpretation of a literary text should be based upon the analysis of linguistic elements. As the analysis of form cannot be narrowed to a mere formal analysis, the best style is traditionally treated as the optimal dressing for the author's thought (cf. style as a balanced correlation of form and matter), which makes the interpreter concentrate on both the author's individual linguistic choices and the reasons why these particular forms are used rather than any others. Stylistics studies the details of form for the sake of revealing the author's idea and penetrating into the essence of a literary creation. A strong current of modern thought favors foregrounding as a key analytical tool in stylistic analysis [4: 20].

Human thought has constantly been trying to stress the importance of either the creator or of the co-creator. A good example is traditional hermeneutics that limited the task of the interpreter to mere reconstruction of the original context so that the words of the text could be properly understood. Another example is reader-response criticism that makes the role of the reader particular crucial. Its followers see a literary work as a result of text — reader communication, the latter completing the structure of the text. The notion of the text as a complex utterance is traditionally associated with Bakhtin's conception of dialogism. This approach to the text takes the addressee's choice into consideration no matter whether the choice concerns genre, composition or language media, i. e. style. Since the above-mentioned conception responds to the challenge of our time that sets no limits to knowledge, the addressee's activities are a precondition for the aesthetic effects that the work calls forth.

Following the best traditions of Russian philology, we consider the study of belles-lettres style to be an important objective of Stylistics. Nowadays this study is stimulated by the anthropocentric paradigm of modern humanities and by the spiritual creativity of individuals. To solve the problems of style, as well as other problems connected with the nature and with the participants of literary communication, it is necessary, first, to treat style as an anthropocentric category (E. Goncharova), second, to describe the main components of the communicative dyad “author — reader” avoiding any radical approaches to them.

## Литература

1. *Есин А. Б.* Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие. М.: Флинта 2017. 248 с.
2. *Наер В. Л.* Стилистика и прагматика. М.: МГЛУ, 2002. 52 с.
3. *Bradford R.* Stylistics. London: Routledge, 1997. 240 p.
4. *Douthwaite J.* Towards a Linguistic Theory of Foregrounding. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2000. 403 p.
5. *Eco U.* The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. Bloomington: Indiana University Press, 1979. 273 p.
6. *Norgaard N., Busse B., Montoro R.* Key Terms in Stylistics. N. Y. Continuum, 2010. 269 p.
7. *Norgaard N.* Multimodal Stylistics of the Novel: More than Words. N. Y.: Routledge, 2018. 240 p.

# ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

## HERMENEUTICAL ASPECTS OF LITERARY TEXT ANALYSIS

*И. А. Ворончихина*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### ДЕТСКИЙ ДЕТЕКТИВ: СТАНОВЛЕНИЕ ЖАНРА И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

*I. A. Voronchikhina*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### CHILDREN'S DETECTIVE BOOKS: GENRE FORMATION AND KEY FEATURES

**Abstract.** *This article considers the genesis of detective genre in children's literature in Russia and abroad. It presents this genre's key features and how it differs from a detective for adults.*

Несмотря на малую изученность, детский детектив существует довольно давно и имеет много поклонников по всему миру среди детей как младшего школьного возраста, так и подростков.

Одним из первых детективов для детей написал американский писатель Марк Твен. Его произведения, посвященные приключениям Тома Сойера, изначально задумывались как книги для взрослой аудитории. Иронизируя над всеобщей любовью читателей к детективному жанру, вместо привычного образа сыщика, похожего на Огюста Дюпена или Шерлока Холмса, автор «поручает» расследование преступлений ребенку — мальчику Тому.

В XX веке детектив стал одним из основных жанров в детской литературе. Так, в Германии писатель Эрих Кёстнер пишет книгу «Эмиль и сыщики», в Великобритании Энид Мэри Блайтон выпускает около 70 книг о приключениях юных сыщиков, а в США коллектив авторов — Стратемаэер синдикат —

создает произведения о братьях Харди и девочке-детективе Нэнси Дрю. Книги о последней становятся настолько популярными, что серия «Нэнси Дрю» существовала с 1930 по 2012 года. Объясняя данный факт, литературный критик Карен Коатс говорит о том, что ключевое положение вещей в книгах о девочке-детективе «...позволяет читателю быть уверенным в том, что мир, несмотря на все поступки людей, полностью предсказуем. И читатель возвращается к Нэнси Дрю, так как знает, что ожидать» [1].

В 50-х годах XX века в советской детской литературе наблюдается отход от поучающих, местами морализаторских произведений, к литературе более динамичной и развлекательной. На этой волне многие отечественные авторы (А. Рыбаков, В. Катаев, Е. Велтистов, Ю. Коваль и др.) вводят в свои произведения элементы детектива. Как отмечает О. Н. Челюканова, за счет такого художественного синтеза «жанровая основа детектива также обновляется богатым потенциалом научной фантастики, литературной сказки, приключенческой литературы, которые не только делают сюжет более напряженным, усиливая драматичность взаимоотношений персонажей, но и формируя лирический план произведения и психологическую убедительность повествования» [4].

В конце XX века российские издатели выпускают серию детских детективов «Черный котенок». Произведения Антона Иванова и Анны Устиновой, Екатерины Вильмонт, Евгения Некрасова, Валерия Роньшина и других авторов, вышедших в этой серии, имели большой успех у читательской аудитории. Остросюжетные повести о современных школьниках имеют более закрученный сюжет с погонями, перестрелками, похищениями и т. д., но, однако, остаются в рамках дозволенного детской литературой.

Соблюдая канонические для любого детектива правила, детский детектив имеет ряд характерных особенностей. Как и в детективе, предназначенном для взрослой аудитории, в произведениях детективного жанра для детей ядром является преступление. Тем не менее вариативность преступлений здесь будет несколько ограничена: для читателей младшего школьного возраста авторы, как правило, пишут о потерянных вещах, пропавших домашних животных, порче имущества и прочих мелких неприятностях; в книгах для подростков преступления более серьезные — шантаж, подпольное производство, похищения людей, убийства и др.

Одной из основных характеристик детского детектива считается отсутствие детального описания сцен тяжелых преступлений. Об этом Д. Л. Никсон пишет: «... (в произведении) обычно нет натуралистических описаний крови и насилия, но есть много сцен, внушающих страх». Также регламентируется описание романтических эпизодов, с полным исключением сцен сексуального характера [2: 95–102].

По мнению О. В. Тихоновой, «детская модель детектива сдвинута в направлении «приключения», и элемент игры становится здесь ведущим» [3]. Здесь стоит отметить, что ребенок-детектив действует на стыке двух дис-



курсов — детское развлечение, когда дети просто играют «в сыщиков», и рациональный метод расследования преступлений.

Специфическим также является фон, на котором разворачиваются события. Все то, что окружает ребенка в повседневной жизни — школьная жизнь, интересы, конфликты со старшими — детально описывается авторами детских детективов. Здесь не является нормой действие в одиночку. Как правило, преступления раскрываются группой ребят — друзей, и лишь в конце книги они обращаются за помощью к взрослым.

Подводя итог, можно сказать, что детектив в детской литературе присутствует уже почти сто лет и оформился в отдельный жанр со своими устоявшимися традициями и правилами.

### Литература

1. *Coats K.* The Mysteries of Postmodern Epistemology: Stratemeyer, Stine, And Contemporary Mystery for Children // *Mystery in children's literature: from the rational to the supernatural.* Hampshire and New York: PALGRAVE, 2001. 244 p.
2. *Nixon J. L.* Writing mysteries for young people. Boston, the USA: THE WRITER INC, 1977. 123 p.
3. *Тихонова О. В.* Жанр детского детектива как исследовательская проблема // Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты: сборник материалов VI Международной научной конференции. 16–19 апреля 2019 г. 2019. С. 113–119.
4. *Челюканова О. Н.* Жанр детектива в русской детской прозе 50–80-х годов XX века // *Мировая словесность для детей и о детях: материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции.* 01–02 февраля 2016 г. 2016. С. 75–80.

*Н. В. Зонина*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

### «МАСКА» В ПОЭТИКЕ АНГЛИЙСКОЙ ДРАМЫ XVII ВЕКА

*N. V. Zonina*

*Saint-Petersburg State University*

### “MASQUE” IN THE STRUCTURE OF ENGLISH DRAMA OF THE XVII<sup>TH</sup> CENTURY

**Abstract.** *The article discusses the role and the function of “Masque” as an important element of the XVIIth century English drama poetics. It focuses*

*on the interpretive qualities of "Masque" in revealing a hidden author's main idea, message passed to an implicit recipient.*

Поэтика английской драматургии XVII в. отличается широким использованием тропов, придающих выразительность, динамизм и эмоциональность произведениям. К популярным средствам художественной образности драмы той эпохи относится «маска» — небольшое драматическое произведение, действующими лицами которой выступают аллегорические фигуры, изображающие и воплощающие абстрактные понятия, идеи, представления и выражающие авторскую мысль.

«Маска» как важная составляющая английской драмы конца XVI — начала XVII вв. еще не получила должного внимания в литературоведении. До сих пор ее принято рассматривать лишь как пышное костюмированное действие, поскольку, «будучи историческим продолжением средневековых «мимов» и «масок», этот жанр до конца сохранил свой недраматический характер» [5].

Изначально с XIV до конца XVI вв. она таковой и была. «Маска» создавалась к важному событию, связанному с личностью монарха: браку, рождению наследника престола, коронации, победе в военной кампании. Однако к концу XVI в. «маска» вышла за пределы дворца. К ней обратились ведущие драматурги, включая У. Шекспира и Б. Джонсона. Расширив ее тематику и изобразительные средства, драматурги стали использовать ее в качестве составного элемента, художественного приема «пьесы в пьесе» в своих произведениях. Большой вклад в эволюцию роли «маски» в драматургии внес Б. Джонсон — им создано 25 «масок». Рассматривая «маску» как особый драматический жанр, он ставил перед ней те же задачи, что и перед драмой. Формулируя концепцию «маски», Б. Джонсон утверждал, что уже в самом жанре «маски» заложен «высокий и серьезный замысел, освещающий внутреннее ее содержание» [4], т. е. обязательная имплицитная идея. Эта идея раскрывается с помощью аллегорий и эмблематических образов «маски», которая оказалась самой адекватной художественной формой для передачи представлений и мыслей автора об окружающей действительности, сложности и зыбкости мира, противоборстве сил добра и зла, результатов этого противоборства.

Особую популярность в качестве составного элемента драмы, в частности комедии, «маска» приобрела в 1620–1642 гг., т. е. в десятилетия, предшествовавшие революции и гражданскую войну. Практически все пьесы этого периода заканчиваются «маской», которая превратилась в важный структурный компонент ведущей пьесы с целым комплексом нагрузок: композиционной, сюжетной, но главное идейно-нравственной нагрузки, заключая в себе «определенное закодированное автором сообщение» [1], реализуемое с помощью аллегорических фигур.

Ярким примером такой «маски» является «маска» под названием «Жизнерадостные попрошайки» из комедии Р. Брума, ученика Б. Джонсона и одного из ведущих комедиографов первой половины XVII в., «Веселая компания» (1641). Выполняя важные композиционную и содержательную функции, она органически вписана в качестве приема «пьесы в пьесе» в действие комедии, являясь важным элементом, помогающим автору вывести своих героев из затруднительного положения: примирить всех персонажей и вернуть детей в отчий дом. «Пьеса-маска», поставленная персонажами комедии Фридериком и Челисой как веселое развлечение для гостей, оказывается не только инструментом для положительного разрешения конфликта, но и несет основную идейно — нравственную нагрузку. Аллегорические фигуры, изображающие картины добродетельной жизни эсквайра Олдрента, строившейся на вечных ценностях добра, гуманизма и любви, подвергаются нападению враждебных сил внешнего мира, аллегорий «антимаски». Под угрозой не только спокойствие его дома, но и само его существование. В конечном итоге силы «Добра» побеждают, но победа дается нелегко и «Тревога» еще долго кружит по сцене, не желая ее покидать, как бы предупреждая о возможных грядущих бедах [2]. «Маска» является закодированным посланием автора своей аудитории, своим соотечественникам, в котором заложен строго однозначный смысл всей пьесы — сохранить приверженность вечным ценностям и не дать враждебным силам разрушить мир. Драматург не сомневался в правильной рецепции этого послания: пьеса была создана в самый канун гражданской войны и послание, несомненно, было соответствующе раскодировано лондонцами. Комедия оказалась последней в творчестве драматурга: в 1642 г. театры Англии были закрыты по указу пуританского парламента и английская драма замолчала на 20 лет.

Большой интерес в этом контексте представляет «маска» в комедии Р. Брума «Антиподы» (1637–1638). Пьеса также завершается «маской». Как и в предыдущем примере, «Маска о здоровом уме» из «Антиподов» несет читателю-зрителю заложенную драматургом идею. В ней комедиограф достигает большого совершенства, не уступая как в композиционном, так и в художественном отношении лучшим и сложнейшим «маскам» Б. Джонсона.

Главная тема пьесы — тяжелое заболевание, которым страдают не только герои пьесы, но и все английское общество. Название недуга — безумие, основной симптом болезни — все вывернуто наизнанку: сознание, мораль, человеческие отношения. Все это порождено хаосом, дисгармонией во всех сферах жизни. Автор комедии предлагает «больным» курс лечения. Он погружает персонажей пьесы в страну «антиподов»: в «Анти-Англию», в которой царят антипорядок и антимораль, т. е. в мир абсурда и полного хаоса с тем, чтобы, увидев в «кривом зеркале мира наизнанку» все пороки, зло и аномалии этого мир, они через его отрицание могли бы излечиться от недуга — что и происходит с героями комедии. Как надеется

автор, все английское общество также сможет исцелиться от своей болезни и, отринув существующее антиподное состояние, вернется в мир разума и гармонии. Этот «высокий и серьезный замысел» автора заключительным аккордом посылает своим реципиентам «Маска о здравом уме», завершающая пьесу. Она символизирует триумфальную победу «здоровых» сил над «больными», божественной Гармонии над Хаосом. В первой части «маски», в «антимаске», победу празднует Хаос со своими верными слугами: Глупостью, Ревностью, Меланхолией и Безумием. Но торжество Хаоса длится недолго. Во второй части на сцену выходит Гармония в сопровождении Меркурия, Купидона, Вакха, Аполлона — провозвестников всеобщего благополучия и благоденствия. Хаос не в силах противостоять Гармонии. Его песня сменяется здравицей Гармонии в честь всех добродетелей: «Пока царим на этой стороне планеты/ Пусть будут все веселием согреты» [3]. Хотя Хаос со своей свитой и пытается смешаться в танце с добродетелями, участь его предreshена — он вынужден покинуть сцену. Ум побеждает Глупость, Любовь — Ревность, Вино — Меланхолию, Здоровье — Безумие. Эта «маска» концентрирует в себе весь идейно-нравственный посыл автора: победа Гармонии и Добра неминуема, Хаос и Дисгармония не так опасны и всевластны, как кажутся. Главное — распознать и высмеять пороки, на которые они опираются, и им конец. На смену им обязательно вернется Гармония со своими прекрасными спутниками.

Завершая пьесу, «маска» играет роль рупора идей драматурга и его видения современного мира, в котором также пытается воцариться Хаос, ввергая уже не только участников данного творческого акта, но и всю страну в Безумие и Разруху в форме революции и гражданской войны.

## Литература

1. *Ляпушкина Е. И.* Введение в литературную герменевтику: учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. 96 с. сайт — <https://e-libra.ru/read/571126-vvedenie-v-literaturnuyu-germenevtiku-teoriya-i-praktika.html>
2. *Brome R.* The Jovial Crew / Ed. by A. Haaker. Regent's Renaissance Drama Series. Univ. of Nebraska Press, 1968. P. 133.
3. *Brome R.* The Antipodes / Ed. by A. Haaker. Regent's Renaissance Drama Series. Univ. of Nebraska Press, 1966. P. 125.
4. *Jonson B.* Works. Oxford. 1943. Vol. V. III. P. 735.
5. *Simpson P.* The Masque. In *Shakespeare's England: An Account of the Life and Manners of his Age.* Oxford: Clarendon Press. 1962. Vol. II. P. 610.

**ОЦЕНКА ИСТОРИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ ЧЕРЕЗ  
СПОСОБЫ ЕГО ИМЕНОВАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ  
ТЕКСТЕ: ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА В ИСПАНИИ  
В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ РОМАНЕ  
МАНУЭЛЯ РИВАСА «LAS VOCES BAJAS»**

*N. V. Ivanova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**EVALUATION OF A HISTORICAL EVENT BY MEANS OF ITS  
DENOMINATION IN A LITERARY TEXT: SPANISH CIVIL  
WAR IN THE MANUEL RIVAS' AUTOBIOGRAPHY  
“LAS VOCES BAJAS”**

**Abstract.** *The article describes the ways of denominating Spanish Civil War in the Manuel Rivas' autobiography “Las voces bajas”. Different ways of denominating the abovementioned historical event (neutral, evaluative, figurative) help to understand the main idea of the novel.*

Тема Гражданской войны (1936–1939) стала уже неотъемлемой частью новейшей испанской литературы. И если еще в середине XX в., как отмечает И. А. Тертерян, «в потоке испанского романа нелегко выделить роман о войне» [1: 240], то в литературе к. XX — н. XXI вв. романы о Гражданской войне оформились во вполне самостоятельное направление, которое представлено многочисленными произведениями, подчас вступающими друг с другом в полемику и представляющими различные точки зрения на одно из ключевых событий современной истории Испании.

Одним из тех, кто неоднократно обращался в своем творчестве к теме Гражданской войны, является Мануэль Ривас (р. 1957). С событиями 1936–1939 гг. связано действие его рассказа «Бабочкин язычок» (*La lengua de las mariposas*, 1995) и романов «Карандаш плотника» (*El lápiz del carpintero*, 1998) и «Книги плохо горят» (*Los libros arden mal*, 2006).

В 2012 г. вышла в свет автобиография М. Риваса «Тихие голоса» (*Las voces bajas*). Обладающий, по словам Ф. Томаса, «смелостью высказывать свое мнение», позволяющий «увидеть за строчками произведения историю и события, которые влияют или повлияли на реальных людей» [4: 173–174], Ривас излагает частную историю — историю своей семьи и своей собственной жизни, — но при этом позволяет читателю разглядеть в судьбах своих

героев и в своей собственной судьбе след, оставленный Гражданской войной. След, по словам самого Риваса, подобный «фантомной боли» [2].

Более двадцати лет назад, представляя свою книгу «Карандаш плотника», Ривас отказывался относить ее к жанру исторического романа, объясняя это тем, что она написана с позиций сегодняшнего дня и призвана рассказать заложенную в ней историю с учетом запросов современности [2]. То же в полной мере относится и к автобиографическому роману «Тихие голоса»: это не автобиография в полном смысле слова, это рассказ о тех событиях прошлого, которые важны для настоящего и будущего, важны как для самого автора, так и для многих его современников.

Стиль Риваса, отличающийся «ясностью и идеологической направленностью» [4: 173], проистекает из неравнодушия автора к тому, о чем он пишет. Это, безусловно, касается и событий Гражданской войны, каждое упоминание которой в романе позволяет почувствовать отношение автора к одному из важнейших моментов истории Испании XX в. Прибегая к различным способам именованию этого исторического события, Ривас не только дает определенную оценку событиям прошлого, но и задает определенную эмоциональную тональность всего текста, играющую не последнюю роль в восприятии авторского замысла.

В некоторых эпизодах может показаться, что автор занимает нейтральную позицию. Он обозначает Гражданскую войну в Испании максимально лаконично — «la guerra» (война), отказывается от ее обозначения как «la guerra civil (española)» (гражданская война (в Испании)), не заостряет внимание на гражданском конфликте, избегает деления на победивших и побежденных и соотносит войну с определенным периодом в жизни семьи, например: *Tenía ocho años. Los dos hermanos habían sido reclutados para la guerra. Y le tocó a ella. No había otra salida* [3: 52]. — Ей было восемь лет. Двух старших братьев забрали на войну. И [пасти скот] пришлось ей. Другого выхода не было.

И все-таки, как было отмечено выше, Гражданская война для Риваса остается болезненной темой, и в этом смысле его никак нельзя назвать равнодушным. Тот факт, что, отказываясь именовать данное событие как «la guerra civil», Ривас отказывается видеть в своих согражданах врагов, не означает, что для него нет противника в этой войне. В автобиографии Риваса Гражданская война ощущается как подавление свободы, уничтожающее все живое, как насилие, завершившееся торжеством диктатуры. Негативная оценка событий Гражданской войны становится негативной оценкой любой войны, так как для автора Гражданская война в Испании — метафора всех войн [2], протест против несправедливости, насилия и террора, что и проявляется в выборе тех средств, которые использует автор для обозначения этого исторического события.

Так, используя слово «golpe» (переворот) или словосочетание «golpe fascista» (фашистский переворот) [3: 35, 41], автор подчеркивает, что вос-

принимает события 18 июля 1936 года (начало Гражданской войны) как нечто противоправное, незаконное. В дальнейшем такая оценка усиливается обозначением последовавшей за переворотом Гражданской войны как преступления — «crimen»: Cuando se produjo *el golpe del verano de 1936*, una partida fascista apareció en la noche en Corpo Santo y arrancó al abuelo de casa con la intención de “pasearlo”, acaso, por repetido, el más terrible eufemismo en la historia del *crimen* [3: 35–36]. — Однажды, уже после военного переворота летом 1936 года, в Корпо-Санто появились фашисты; они ворвались в дом моего деда, схватили его и «повели на прогулку» — это был самый частый и самый жуткий эвфемизм в истории преступления.

В ряде эпизодов Ривас демонстрирует еще более сильную образную оценку событий Гражданской войны, называя ее «la casería humana» [3: 41] — «охота на людей» и «la barbarie de 1936» [3: 92] — «варварство 1936 года». Так возникает образ не справедливой войны, которая ведется для защиты родины или чести, а войны, лишенной какого-либо благородства, ведущей к потере человеческого облика, возвращающей цивилизацию в темное, дикое состояние.

Однако самая первая аллюзия на события Гражданской войны в автобиографии М. Риваса происходит на эмоциональном уровне через слово «terror» — «ужас»: Sólo una vez Francisco Barrós cerró la boca en medio de una historia y no pudo continuarla. En el relato, aparecía *un momento de terror*, cuando unos falangistas irrumpieron de noche en la casa, para llevarse al padre, nuestro abuelo de Corpo Santo, con la intención de matarlo [3: 34]. — Лишь однажды Франсиско Баррос прервал свой рассказ на середине и не смог его продолжить. В этом рассказе был жуткий момент: фалангисты ворвались ночью в дом, чтобы забрать отца, нашего дедушку из Корпо-Санто, чтобы отвести на расстрел.

Таким образом, используя разнообразные, как нейтральные, так и оценочные и образные способы обозначения Гражданской войны в тексте автобиографического романа «Тихие голоса», Мануэль Ривас формирует образ событий определенного периода в истории Испании как негативный, трагический и болезненный, проходящий некой «фантомной болью» через судьбы последующих поколений.

## Литература

1. Тертерян И. А. Современный испанский роман. М.: Худож. лит., 1989. 367 с.
2. Marín M. Manuel Rivas: “La realidad es un capítulo de la gran ficción humana” // El País. San Sebastián — 21 OCT 1998.
3. URL: [https://elpais.com/diario/1998/10/21/paisvasco/908998812\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1998/10/21/paisvasco/908998812_850215.html)
4. Rivas M. Las voces bajas. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L., 2014. 201 p.
5. Tomás F. Un gran maestro de las historias pequeñas // Cuadernos Hispanoamericanos. 2012. № 739. P. 173–175.
6. URL: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3x8w2>

А. О. Левина  
РГПУ им. А. И. Герцена

## ФУНКЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В РАССКАЗАХ Э. МОНРО

А. О. Levina  
Herzen State Pedagogical University of Russia

### FUNCTIONS OF INTERTEXTUAL INCLUSIONS IN A. MUNRO'S STORIES

**Abstract.** *The article defines intertextuality, its characteristics, and also presents the main ways to implement the category of intertextuality in the stories of Alice Munro. Intertextual inclusions help to convey the main conflict of the story and to create the subtext.*

Термин «интертекстуальность» был введен Ю. Кристевой. По ее словам, любой текст — есть «мозаика цитации, то есть любой текст — это трансформация какого-либо другого текста» [3: 167].

Данная концепция получила распространение в контексте постмодернизма и деконструктивизма, которые трактуют интертекстуальность, как «реакцию текста на предшествующие тексты» [2: 187]. Ж. Женетт рассматривает интертекстуальность как «одну из разновидностей более широкого понятия «транстекстуальности», что означает «все, что включает данный текст в явные и неявные отношения с другими текстами». Интертекстуальность — это отношения соприсутствия между двумя и более текстами [5: 54].

Все окружающие человека события пронизаны интертекстом, поэтому его можно считать универсальным механизмом культурной памяти. «Любой художественный текст — это генератор новых смыслов и конденсатор культурной памяти» [4: 21].

Творчество Элис Монро, выдающейся канадской писательницы, лауреата Нобелевской премии, отличает интертекстуальная многослойность, постоянная игра с многочисленными аллюзиями, цитатами, создающими подтекст ее рассказов.

Ее короткие рассказы полигенетичны. Одной из отличительных черт поэтики ее рассказов является постоянное обращение к русской классике, что своеобразно отражается на функционировании категории адресованности, поскольку не всегда англоязычные читатели обладают достаточной интертекстуальной компетенцией (У. Эко) для декодирования скрытых смыслов, связанных с интертекстами.



Особенно важно для Э. Монро наследие Антона Павловича Чехова. Ее сравнивают с Чеховым не только в связи с многочисленными отдельно взятыми аллюзиями, но и в силу особенностей моделирования хронотопа провинциального города. Герои произведений и Монро, и Чехова томятся в своих городах в поисках и ожиданиях счастливой жизни.

В рассказе Элис Монро «The Beggar Maid» главный герой сравнивает героиню Роуз, в которую влюблен, с девицей — нищенкой на картине «Король Кофетуа и дева-нищая» Эдварда Коли Бёрн-Джонса (“King Cophetua and the Beggar Maid. ’ The painting. Don’t you know that painting?” Patrick had a trick — Patrick had a way of expressing surprise, fairly scornful surprise, when people did not know something he knew. His arrogance and humility were both oddly exaggerated) и интересуется у Роуз, знает ли она картину Эдварда Бёрна-Джонса. (He could make a puddle of her, with his fierce desire. There would be no apologizing with him, that lack of faith, that seemed to be revealed in all transactions with Patrick [9: 191]) и выражает «презрительное удивление», когда понимает, что она не знакома с его творчеством. Сложная игра, основанная на интерсемиотичности и интертекстуальности, предлагает читателям разгадать аллюзию на произведение Антона Павловича Чехова «Учитель словесности». Один из главных персонажей, Шебалдин, поинтересовался у героя рассказа, читал ли тот «Гамбургскую драматургию» Лессинга и «ужаснулся и замахал руками, так как будто ожег себе пальцы и, ничего не говоря, попятился от Никитина» [8: 58].

Однако отношения Никитина и дочери богатого помещика быстро заканчиваются. А у Элис Монро Роуз все же решается выйти замуж, но через несколько лет подает на развод.

В рассказе Элис Монро «Who do you think you are?» мы можем проследить аллюзию на рассказ И. С. Тургенева «Отцы и дети». Героиня рассказа Роуз в молодости влюбляется в мужчину, эта влюбленность длится один день, однако она проносит то чувство через всю свою жизнь «Her mind makes her cold and she understands for sure that he will definitely forget her and she will die of shame». «But their experience will be with them forever» [10: 156]. Поэтому отказ Одинцовой после признания Базарова кажется для героини надуманным. «Так знайте же, что я люблю вас, глупо, безумно... Вот чего вы добились». «Вы меня не поняли». «Я виновата, — промолвила она в слух, — но я это не могла предвидеть» [6: 103]. В данном произведении у читателей может возникнуть когнитивный диссонанс, который будет способствовать «активизации читательской деятельности и модификации когний» [9: 56], прежде всего в связи со сложной игрой интертекстуальными включениями, предпринимаемой автором.

Далее в рассказе Монро “Who do you think you are?” мы видим аллюзию на произведение Л. Н. Толстого «Анна Каренина», ведь попутчик Джуллиет бросается под поезд. Однако, если для Толстого поезд — это финал

истории, то для Элис Монро — это лишь поворотный момент в жизни главной героини.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что многочисленные интертекстуальности присутствуют в рассказах Элис Монро в виде различных аллюзий и часто они связаны с русской классической литературой, подчеркивая выводы исследователей о том, что интертекст играет важную роль в семантико-стилистическом обогащении художественного произведения, так как основу текста составляет не внутренняя структура, а выход в другие тексты и знаки [1: 158].

В своих рассказах Э. Монро использует интертекстуальные включения для передачи основного конфликта произведения и создания подтекста. Интексты призваны фокусировать внимание на узловых моментах содержания, они нацелены на повышение внимания к повествованию.

## Литература

1. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика / пер с фр. Составление, общая рецензия и вступительная статья Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
2. *Ильин И. П.* Стилистика интертекстуальности // Проблемы современной стилистики. М., 1989. С. 186–207.
3. *Крестева Ю.* Избранные труды: Разрушение поэтики. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 656 с.
4. *Лотман Ю. М.* Три функции текста // Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек — текст — семиосфера — история. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 21.
5. *Пьегге-Гро Н.* Введение в теорию интертекстуальности / пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: ЛКИ, 2008. 240 с.
6. *Тургенев И. С.* Отцы и дети. Дата написания: 1860–1861. Источник: Библиотека всемирной литературы. Серия вторая. Том 117. М.: «Художественная литература», 1971. Добавлено в библиотеку: 02.02.02. URL: <https://ilibrary.ru/text/96/index.html>.
7. *Чемодурова З. М.* Когнитивный диссонанс как компонент интерпретационной программы постмодернистского художественного текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2019. № 2. С. 55–64.
8. *Чехов А. П.* Учитель словесности. Дата написания: 1889 г. Источник: А. П. Чехов. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения. Т. 8. М.: Наука, 1986. Добавлено в библиотеку: 07.02.05 URL: <https://ilibrary.ru/text/1159/index.html>
9. *Munro A.* The Beggar Maid. Vintage International Vantage Books. A Division of Random House, Inc. New York, 1979. 224 p.
10. *Munro A.* Who do you think you are? Vintage International Vantage Books. A Division of Random House, Inc. New York, 1979. 206 p.

## КОМПОЗИТЫ В КОМЕДИЯХ ПЛАВТА

L. N. Mushchinina  
Herzen State Pedagogical University of Russia

### COMPOUND WORDS IN PLAUTUS COMEDY

**Abstract.** *The language of Plautus' comedies is a "vulgar sermo". We have studied eight Plautus comedies to analyze compound words presented. Four different groups of compound words were described. "Submerged" lexicon of compound words has comic meaning.*

Стилистика комедий Плавта, римского автора III в. до н. э., находится в полном соответствии с народным смеховым характером, отраженным в его творчестве. Хотя его произведения содержат лексику, употребляющуюся в различных социальных слоях римского общества и отражают разнообразные стили общения, тем не менее, разговорные элементы речи персонажей Плавта представляют особый интерес для исследования, так как именно в римской комедии III в. до н. э. демонстрируется разговорный язык того времени, то есть *Latina vulgaris* [1].

Следует отметить, что в разговорной лексике римской комедии значительную часть составляют композиты — сложные слова, состоящие чаще всего из двух частей. Рассмотрены 8 комедий Плавта, в том числе: *Curculio* (Куркулион), *Epidicus* (Эпидик), *Menaechmi* (Менехмы), *Mercator* (Купец), *Miles Gloriosus* (Хвастливый воин), *Rudens* (Канат), *Poenulus* (Пуниец), *Pseudolus* (Псевдол). Сложные слова этих комедий, демонстрирующие обыденную речь персонажей и имеющие, как правило, комические значения, можно разделить на следующие группы по их структуре и употреблению:

1. Общеупотребительные сложные слова, которые в разговорном языке Плавта приобретают комическое значение:

*ambedo* (*Merc.* 241) [*ambo* + *edo*] — обгрызать, объедать со всех сторон; растрачивать полностью;

*calefacio* (*Epid.* 674) [*caleo* делать теплым + *facio* делать ] — нагревать; волновать, тревожить;

*carnufex* (*Ps.* 707) [*caro* мясо + *facio*] — палач, мучитель;

*falsiloquus* (*Mil.* 151) [*falsus* + *loquor* говорить] — говорящий неправду, лживый;

*furcifer* (*Rud.* 999 etc.) [*furca* колодка + *fero*] — раб, носящий колодку, негодяй, мошенник;

*largiloquus* (Mil. 318) [*largus* щедрый + *loquor*] — словоохотливый, болтун;  
*loripes* (Poen. 510) [*lorum* ремень + *pes* нога] — волочащий ноги, кривоногий, косолапый;

*ludificio*, *ludifio* (Mil. 488, 490, Poen. 1097 etc) [*ludus* игра + *facio*] — вышучивать, насмеяться, обманывать;

*maledicax* (Curc. 512) [*male* плохо + *dico* говорить] — злоречивый;

*multibibus* (Curc. 77) [*multum* + *bibo* пить] — много пьющий, пьяница;

*vaniloquetia* (Rud. 905) [*vanus* пустой + *loquor*] — пустословие;

*veneficus* (Rud. 987) [*venenum* яд + *facio*] — отравитель и т. д.

2. Гапаксы — слова, придуманные самим Плавтом или встречающиеся только у него (всего их у Плавта 370) [2].

*bustirapus* (Ps. 361) [*bustum* могила + *rapio* расхищать] — кладбищенский вор;

*crurifragius* (Poen. 886) [*crus* голень + *frango* разбивать] — с перебитыми голеньями;

*inanilogista* (Ps. 255) гибридная композита [*inanis* пустой + греч. *logistes* говорящий] — пустомеля;

*merobibus* (Curc. 77) [*merum* чистый + *bibo*] — пьющий несмешанное вино — пьяница;

*perfrigefacio* (Ps. 1215) [*per* + *frigeo* охлаждать + *facio*] — нагонять холод, сильно пугать кого-либо;

*servolicula* (Poen. 267) [*servulus* раб + *colo* ухаживать] — невольничья проститутка;

3. Искусственные образования с греческими корнями, так называемые смеховые композиты, также имеющие отношение к гапаксам:

*Bumbomachides* (Mil. 14) [греч. *bombos* жужжание + *mache* битва] — Жужжащий вояка (прозвище воина);

*pultiphagonides* (Poen. 54) [греч. *puls* полба + греч. *ephagon* есть] — поедатели полбы (прозвище римлян).

*Purgopolunicus* (Mil. 56) [греч. *purgos* башня + греч. *polys* город + *nicus* победитель] — победитель башен и городов (прозвище воина);

4. Сложные слова, состоящие из греческих корней, иногда латинизированные:

*agoranomus* (Circ. 285) [греч. *agora* рынок, площадь + греч. *nomos* закон] — смотритель рынков;

*halagora* (Poen. 1313) [греч. *hals* море, соль + греч. *agora* рынок, площадь] — соляной рынок;

*myropolium* (Epid. 199) [греч. *myron* духи + греч. *polion* лавка] — лавка благовоний.

Латинский разговорный язык, нигде не представленный в архаическую эпоху более полно, чем в ранней римской комедии, впоследствии ярко проявился в поздней латыни, а затем и в романских языках. Композитные об-

разования у Плавта составленные разными способами, демонстрируют эту низовую разговорную лексику, часто имеющую комические оттенки значения. Пути появления такого рода лексики на разных этапах развития латинского языка стали предметом исследования многих современных романистов.

### Литература

1. *Adams J. N.* Social variation and the Latin language. Cambridge University Press, 2013. P. 793.
2. *Pezzini G.* Comic lexicon: searching for “submerged” Latin from Plautus to Erasmus. Early and late Latin Continuity or change. Ed. J. N. Adams and N. Vincent, Cambridge University press, 2016. P. 14–46.

*О. В. Романова*

*Санкт-Петербургский государственный  
экономический университет (СПбГЭУ)*

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ХРОНОТОПА В РОМАНЕ Э. РЕЗЕРФОРДА ‘LONDON’

*O. V. Romanova*

*Saint-Petersburg State University of Economics*

## LEXICAL MEANS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF CHRONOTOPE IN E. RUTHERFURD’S NOVEL ‘LONDON’

**Abstract.** *The paper focuses on the concept of the category of chronotope as viewed by M. Bakhtin and its linguistic, namely lexical, representation in the novel ‘London’ by a famous English writer E. Rutherford.*

Разработанная М. М. Бахтиным теория хронотопа получает сегодня дальнейшее развитие в научных трудах, посвященных изучению вопросов пространственно-временной организации художественного произведения. Под хронотопом Бахтин понимал, прежде всего, «формально-содержательную категорию литературы», существующую в виде неразрывной взаимосвязи, «слияния пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом» [1: 235]. Чрезвычайно важной в свете происходящей в современной литературе диффузии жанров выглядит высказанная ученым мысль о решающем значении хронотопа для определения жанровой природы произведения. Так называемое жанровое совмещение приводит к появлению новых видов эпических жанров (в частности, разновидностей

романа), в связи с чем критерии для определения жанровой принадлежности произведения становятся расплывчатыми, неточными.

Проведенный анализ пространственно-временной структуры романа “London” позволил предположить, что перед нами — исторический роман-хроника [подробнее см.: 4], где своеобразный синтез, взаимодействие и соподчиненность элементов романа и хроникального повествования является основополагающей жанровой стратегией. Произведение имеет линейно-хронологическую композицию: исторически достопримечательные события излагаются в их временной последовательности, а ход времени выступает «организующей силой сюжета» [3]. При этом реальное, историческое время как бы включается в вымышленный сюжет, и все происходящее в Лондоне события описываются сквозь призму их восприятия и переживания персонажами произведения. Однако Лондон — это не просто основной топоним (конкретное место, в котором происходит действие [5]), зарождающийся и развивающийся на глазах читателя мегаполис. Это главный герой романа, чья история «взросления» охватывает две с лишним тысячи лет, повествуя о пережитой эпидемии чумы и Великом пожаре 1666 года, политических перипетиях, религиозных конфликтах, строительстве прекрасных архитектурных памятников, а также о судьбах целых поколений живущих в нем семей.

*Топоним* London впервые употребляется в заголовке произведения, т. е. используется в сильной позиции текста, представляя собой своего рода сигнал, подготавливающий читателя; он «пронизывает» весь текст, играет ключевую тематическую роль и «сцепляет» все сюжетные линии. Как отмечает О. А. Вартанова, специфика референции топонимов состоит в том, что название места всегда сохраняет следы событий, с ним связанных: «топоним редко оказывается «пустым» локализатором действия, чаще он один заменяет собой и хронос и топоним, реализуя целый хронотоп со сложной структурой пространственно-временных отношений» [2].

Растущий и развивающийся город получает новые наименования: построенная нами *топикальная цепочка* ‘London’ включает единицы, которые являются не только топографическими индикаторами, но и важнейшими «приметами времени», указывающими на ту или иную веку истории города (и всей страны): the little promontory — Londinos — Londinium — part of Rome — Roman city of Londinium — Lundenwic — the huge, ruined citadel — a ghost city — London — the medieval city — Georgian London — Victorian London — late Victorian London — the British Empire — the most populous city in the world — a city of large numbers of aliens, etc. [6]. Особую значимость в составе данных номинативных единиц приобретают элементы дескрипции — *прилагательные и причастия* (little, huge, ruined, populous; Roman, medieval, Georgian, Victorian и др.), которые характеризуют Лондон в определенную историческую эпоху, выполняя тем самым функцию темпоральных маркеров. В романе встречается и множество других топонимов, локализирующих худо-

жественное пространство произведения, которое в хронотопе «интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории» [1] — Tamesis, a province of Gaul, the Anglo-Saxon Kingdom of England и др.

Ключевое значение для моделирования хронотопа и, следовательно, понимания жанрового своеобразия романа имеют реальные *антропонимы* — имена великих завоевателей, монархов, известных политических деятелей и творческих личностей, живших в тот или иной исторический период: William of Normandy, George III, William Shakespeare, Joshua Reynolds, Henry Fielding и др., а также различные *титуты*, представляющие собой комбинацию антропонима и топонима: the British Queen Boudicca, good King Ethelbert of Kent, the Saxon Archbishop of Canterbury и др.

Цели «воссоздания» в романе реально-исторического времени (подобное разделение пространства и времени носит лишь методологический характер) служат *лексические средства эксплицитной временной локализации*. Под эксплицитной репрезентацией временного континуума понимаются случаи употребления в тексте точных дат исторических событий, которые являются автосемантическими.

В качестве «периферийных» языковых средств, участвующих в локализации событий романа, рассматриваются, в частности:

1) *портретные описания персонажей*, которые автор представляет несколько «схематично» (например, ‘*dark-haired and blue-eyed, like most of his Celtic people*’), стремясь, скорее, к созданию «национальных типов», нежели индивидуализированных, оригинальных характеров;

2) *тематические группы*, объединяющие лексические единицы на основании их тематической (внеязыковой) общности. Так, примером может выступать группа церковно-религиозной лексики, включающая: 1) названия мест «единения» с богом: а) имена нарицательные — temple, cathedral, monastery, cloister, parish, chapel, etc.; б) храмонимы (вид топонимов), т. е. названия храмов, соборов — the Temple of Mithras, the monastery on Thorney (Westminster Abbey), St Paul’s, St Bride’s, Canterbury’s cathedral, etc.; 2) названия людей, верующих в бога и служащих ему: pontiff, reeve, archdeacon, priest, bishop, monk, nun, pagan, protestant, a Christian, a Catholic, etc. Функционирование данных лексем позволяет проследить изменение религиозных взглядов англичан и осознать ту значимую роль, которую религия и церковь всегда играли в жизни этого народа.

Указанные лексические средства подчинены общему замыслу писателя передать локально-темпоральную привязанность изображаемых событий, а также подчеркнуть, что “London” является, прежде всего, романом географического и этнографического колорита.

## Литература

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. С. 234–407.

2. *Вартанова О. А.* Англоязычные топонимы и их стилистический потенциал в поэзии: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 1994. 16 с.
3. Краткая литературная энциклопедия. — URL: <http://feb-web.ru/feb/kle/Kle-abc/default.asp> (дата обращения 16.01.2020).
4. *Мальцева О. А., Романова О. В.* Роман-хроника как тип текста // Язык. Текст. Стил: сборник научных статей. Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2004. С. 90–96.
5. *Шутая Н. К.* «Российский Жилблаз» В. Т. Нарезного: пример топографического анализа романа // Проблемы современной науки и образования / Problems of modern science and education. 2015. № 8 (38). С. 80–83.
6. *Rutherford E.* London. Century, 1997. 829 p.

**Н. Ф. Щербак**

*Санкт-Петербургский государственный университет*

## ФЕМИНИЗМ В БРИТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: СОВРЕМЕННЫЕ АНГЛИЙСКИЕ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ, ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

**N. F. Scherbak**

*Saint-Petersburg State University*

## FEMINISM IN BRITISH LITERATURE: CONTEMPORARY ENGLISH WRITERS, TRADITION AND INNOVATION

**Abstract.** *The article aims at pointing out the main tendencies in the development of contemporary British women writing. Today most works are studied through the prism of feminist studies, a great bulk of literature is devoted to post-colonial literary works including novels by Zadie Smith. Angela Carter, J. Winterson are among the names that come into mind which form the traditional and classical women writing narrative. A thorough study of feminist women writing critique and hermeneutics is also crucial in the process of text interpretation.*

Кто такие современные английские писательницы в стране, где борьба за равные права женщин велась так бурно, что до сегодняшнего дня критики при анализе практически любого литературного произведения рассматривают его и в гендерном аспекте тоже? Огромный пласт женской писательской деятельности отдан постколониальной литературе. При упоминании исторических произведений англоязычных авторов на внутреннем экране памяти загораются названия исторических произведений Хилари Мантел, социальные коллизии Зади Смит и Шимаманды Нгози Адичи из Нигерии,



рассказы в стиле готического романа Анджелы Картер. Появление столь яркого спектра авторов-женщин в Великобритании имеет свою предысторию.

Конец 1960-х отмечен появлением «второй волны» феминизма («первая волна» относится главным образом к суфражистскому движению XIX и начала XX века, в котором ключевыми вопросами были права собственности для замужних женщин и право голоса для женщин). В рамках этого движения «второй волны» в 1970-е годы складывается так называемый литературоведческий феминизм (*feminism literary criticism*). В центре внимания «второй волны» англо-американского академического феминизма оказались идеологические битвы за восстановление традиции женщин-писательниц. При изучении традиции «женского писательства» исследователи сталкиваются с проблемой объединения в этой категории очень разных произведений в рамках гендерного подхода, это и писательницы-женщины, и писатели, пишущие о женщинах, не обязательно женского пола. Данный тезис является ключевым для работы американских литературных критиков С. Гилберт и С. Губар, ярких представительниц литературоведческого феминизма и феминистской теории. Их работа «Женщина-писательница и литературное воображение XIX века» стала вехой для американского феминизма в 1970-е годы и по праву считается ключевым исследовательским текстом для «второй волны» феминизма. В своей работе они показывают, что XIX век ограничивал писательниц в возможностях изображения женского характера, героини могли быть олицетворением либо ангелов, либо монстров. Такая патриархальная точка зрения выстроилась благодаря многим поколениям мужчин-писателей. И именно об этом пишет, например, Камилла Палья в работе «Личины сексуальности» (1990). Феномен репрессии женского начала в культуре она объясняет тем, что испокон веков западная культура стремилась обуздать природное, «дионисийское» начало в человеке и нейтрализовать власть чувственности над ним.

В рамках феминистской критики термин «женское письмо» употребляется в дерридианском смысле. Было введено понятие «феминного письма» и применял его в отношении особого вида творчества, для которого характерны отказ от мыслительных клише логоцентризма и принципиальная смысловая множественность. К подобному типу письма может тяготеть и автор-мужчина. Хотя женское письмо рассматривается как принципиально отличное от него и подрывающее его традиции. Под мужским литературным каноном в этом смысле подразумевается рациональный язык, синтаксическая и повествовательная завершенность, смысловая определенность. Подрыв мужского повествовательного канона в творчестве женщин-писательниц феминистская критика связывает с аффективным стилем, смысловой неопределенностью, повествовательной незавершенностью. В отношении этого стиля С. Гилберт и С. Губар в работе «Безумная на чердаке: женщина-писательница и литературное воображаемое в XIX веке» (1979) и Э. Шоултер в «Их собственная литература: британские женщины-писательницы от Бронте до Лессинг» (1977) определяют викториан-

ское женское письмо как «дискурс признания вины», при этом противопоставляя его мужскому «дискурсу утверждения». Подобные выводы сделаны под большим влиянием работы Мишеля Фуко «История сексуальности», по которой в викторианской культуре женское начало всегда отождествлялось с чувством виновности и было отчетливо маркировано как греховное, иррациональное.

Что же такое эта современная женская литература и кого к ней можно причислить? Жанровую природу романа Айрис Мердок не раз пытались разгадать и определить, исходя из отражения в нем профессиональных интересов выпускницы Оксфорда, которая читала лекции по философии, писала трактаты об экзистенциализме и Сартре. Еще один яркий автор — Анджела Картер, создатель (вернее, продолжатель) современного готического романа, что отчетливо проявляется, например, в цикле рассказов, начинающемся очерком «Кровавая комната».

Принято считать, что начало постколониальных исследований приходится на 1979 год, когда вышла в свет книга Э. Саида «Ориентализм». Несмотря на всеобщее возмущение и развернутую критику книги Э. Саида учеными-ориенталистами, она сразу же заняла место культового текста в постколониальных исследованиях. Не «Восток», а «Запад» теперь становится объектом рассмотрения, анализа и деконструкции. К авторам-женщинам постколониальной литературной традиции безусловно можно отнести любительницу социальных коллизий Зади Смит. В 1997 году еще неоконченная рукопись романа Зади Смит «Белые зубы» была представлена издательскому миру. Комедия положений разворачивается в академическом межкультурном пространстве. В чем-то по иронии судьбы постколониальная литература вернула Великобритании утраченные нравственные ориентиры, ведь феминизм и равенство прав авторы постколониального направления пропагандируют, будучи воспитанными в самых традиционных условиях. Женщины-писательницы пишут о том, что их волнует, а награда за их искренность — признание и внутренняя свобода. Великобритания — многоликая страна, конгломерат идей и содружество культур. Этот сплав традиций, возрастов, жизненных укладов, взрывных мнений и есть зеркальное отражение британской женщины-автора.

## Литература

1. Жеребкина И. Феминистский литературный критицизм // Жеребкина И. «Прочти мое желание...»: постструктурализм, психоанализ, феминизм. М., 2000. С. 20.
2. Загер Петер. Оксфорд и Кембридж. Непреходящая история. М., 2012. 600 с.
3. Зелинская Н. Романы Айрис Мердок. Уроки шекспировского жанра // Вопросы литературы. 2013. № 6. С. 24.
4. Палья К. Личины сексуальности. Т. 1. Екатеринбург, 2006. 230 с.
5. Турышева О. Н. Теория и методология зарубежного литературоведения. М., 2012.
6. Шоуолтер Э. Наша критика // Современная литературная теория. М., 2004. С. 132–133.
7. Gilbert S. M., Gubar S. The madwoman in the attic: the woman writer and the nineteenth century literary imagination. N. Y., 1979. 140 p.

# НОВЫЕ ПОНЯТИЯ И НОВЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ И ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

## NEW CONCEPTS AND NEW METHODS IN STUDYING THE HISTORY AND GRAMMAR OF FOREIGN LANGUAGES

*Т. Г. Галушко*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### К ВОПРОСУ О КОНСТРУКТИВИЗМЕ В ЛИНГВИСТИКЕ

*T. G. Galushko*  
*Herzen State Pedagogical University*

### ON THE ISSUE OF CONSTRUCTIVISM IN LINGUISTICS

**Abstract.** *The article discusses the basic principles of epistemological constructivism in relation to the study of language and creative activity.*

Цель нашей статьи обозначить некоторые аспекты конструктивизма в лингвистике в контексте синтеза гуманитарного и естественнонаучного знания. Тезис об этом синтезе как тренде XXI века был сформулирован Т. В. Черниговской [4]. Современные направления лингвистических исследований (антропоцентризм, коммуникативность, дискурсивность, культуроцентризм, когнитивизм, когнитивная семантика и др.) явно нуждаются в междисциплинарной полипарадигмальности, так как язык существует не только для коммуникации, но и для структурирования мышления. Конструктивизм, характеризующийся эвристичностью и деятельным подходом, уже успешно применяется в исследованиях отечественных лингвистов (А. В. Кравченко, З. А. Харитончик, И. В. Бондаренко, И. И. Черниковой, В. А. Пищальниковой, А. Г. Сониной, Н. А. Патова и др.).

Термин *construction* означает *построение, устройство, взаимное расположение частей ч.-л.* Это значение ассоциируется в лингвистике с грамматической

конструкцией, с предложением, с сочетанием слов, выступающих как структурированное целое. Процедура конструирования предполагает, что форма следует функции, а выражение новых смыслов и идей — это способ быть их языком.

Конструктивизм как направление в истории искусства XX века (Б. Брехт, М. Ромм, С. Эйзенштейн и др.) имел явно выраженную социальную направленность. Современный конструктивизм — это направление неклассической эпистемологии. Термин «неклассический» понимается в трактовке Ю. Хабермаса, который различал классическую и неклассическую рациональность: классическая знала два элемента познавательной деятельности — субъект и объект, неклассическая показала, что между ними есть третий элемент, соединяющий их, — это деятельность и язык.

В начале XXI века на гуманитарные науки и на язык распространяется когнитивно-биологическая концепция конструктивизма. Аутопойетическая теория У. Матураны и Ф. Варелы значительно изменила эпистемологические основы современной науки в целом. В основе этой теории лежит постулат тождественности познавательных и экзистенциальных процессов, каждая живая система представляет собой когнитивную систему. В настоящее время эта концепция успешно применяется в гуманитарных науках, в современной когнитивной лингвистике и в языкознании. Главным принципом аутопойесиса является наличие рекурсивных динамических отношений между внутренним взаимодействием компонентов системы и ее взаимодействием со средой, которое развивает, стабилизирует, обогащает систему и способствует ее компенсации и структурным преобразованиям. Конструктивизм представляет собой безграничный, рекурсивный процесс, который открывает в когнитивной лингвистике новые перспективы для исследования «языка мысли» (термин Дж. Фодора).

«Человек не столько отражает, сколько строит окружающий мир, оформляет и организует его своими конструктивистскими установками сознания» [2: 136]. Если сознание организуется именно так, то этот постулат следует экстраполировать на язык и языковую деятельность.

«Язык является системой, которая сама себя создает. Это слушатель, а не говорящий определяет смысл высказывания. Это читатель, а не писатель распаковывает текст, извлекая смыслы в соответствии со своими личностными смыслами. При этом происходит изменение себя через мир и мира через себя, взаимное конструирование» [2: 144]. Разворачивание конструкции определяет в значительной степени креативную деятельность человека и креативность языка.

Жан-Люк Годар сказал: «Мы пойдем, сконструируем и тогда узнаем, что есть истина». М. М. Мамардашвили комментирует высказывание Годара: «Ясно, что он сам конструирование образа понимает как способ найти то, чего ты не знал в произведении» [4: 174–175]. Создание некой понятийной кон-

струкции есть способ вызвать в реальности и породить состояние, которое и есть истинное и реальное состояние. Путем конструирования, т. е. проявления рождается истина. Всякое произведение есть движение, вариации, которые на стороне слушателя и на стороне самого автора выпадают в кристаллы прозрения и понимания. Понимание не предшествует произведению, а является продуктом самого произведения, в пути может кристаллизоваться истинное состояние дел: возникать истинный образ, возникать понимание [4: 179].

Писание, текстуальная конструкция есть нечто, посредством чего вносятся порядок и понимание [4: 181–182]. Текст, взятый с его символической, интерпретирующей стороны, есть создание, конструирование порядка, из которого в кристалл может выпасть упорядоченная связь, понимание и истина [Там же]. Эти философские рассуждения М. М. Мамардашвили можно экстраполировать на лингвистический дискурс конструирования.

Рекурсивность сознания заключается в проведении аналогий и в возможности обобщений. В лингвистике рекурсивный принцип — это самовоспроизведение, усложнение системы языка через алгоритм собственного разворачивания по аналогии [1: 10]. Конструктивный принцип рекурсивности применим для описания и понимания лингвистических процессов.

Рассмотрим рекурсивный принцип лингвистического конструктивизма. В качестве примера приведем английское слово *smart*. Аббревиатура SMART, введенная в употребление в 1981 году Г. Т. Дораном (George T. Doran), предлагалась для определения целей и постановки задач в проектном управлении. В английском варианте: **S** (Specific) означает «что достичь», **M** (Measurable) означает измеримость, в чем будет измеряться результат, **A** (Attainable) означает достижимость, за счет чего можно достичь цель, **R** (Relevant) означает уместность, определение истинности цели, **T** (Time-bound) означает ограниченность во времени, по окончании которого должна быть достигнута цель.

На основе этой аббревиатуры в английском языке (не только в английском) функционирует слово *smart*, не воспринимаемое сейчас как аббревиатура. Более того в английском языке у прилагательного *smart* появилось более 20 модифицированных значений по модели «умный +», когда к значению «умный» добавляется широкий спектр коннотаций: *ловкий, модный, пронырливый, пронизательный, предприимчивый, элегантный, шикарный* и т. д. Слово функционирует в языке как существительное в значениях *боль, горение* и др. Особенно продуктивно оно в составе номинативных сочетаний типа *smart alec, smart money, smart fellow, smart dealer, smart set, smart bomb* и т. п., кроме того появилось большое количество словосочетаний типа *to be street-smart* со значением «хорошо разбираться в чем-либо». Интерес представляет собой словообразовательная модификация *smartly* (*to salute smartly*). Частотны также словосочетания типа *That's what I call smart; The smart money is on him winning* и т. д. Отодвинув слово *clever* на периферию, *smart* активно используется как комплимент.

В традиционных терминах лингвистики мы имеем дело в таком случае с конверсией, неологизмами, полисемией, фразеологией и т. д. Если обратиться к конструктивному принципу рекурсивности, то открывается глубинная сущность лингвистических явлений, целостность (многое в едином), самовоспроизведение и усложнение по алгоритму аналогии языковой системы, отражающей в процессе взаимодействия и кооперации социальную жизнь, технический прогресс сетевого общества XXI века.

### Литература

1. *Зайченко М. А.* Специфика рекурсивного принципа в языке и музыке // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 10–12.
2. *Князева Е. Н.* Эпистемологический конструктивизм. Философские науки. Вып. 12. ИФ РАН. 2006. С. 133–153.
3. *Мамардашвили М. М.* Беседы о мышлении / Мераб Мамардашвили. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. 576 с.
4. *Черниговская Т. В.* Нить Ариадны и пирожные «Мадлен». Нейронная связь и сознание // В мире науки. 2012. № 4. С. 41–45.

*Д. А. Ефремова, С. В. Мухин*  
*Московский государственный институт*  
*международных отношений (МГИМО МИД России)*

## КОНВЕРГЕНЦИЯ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ЭЛЕГИЯХ ЭКСЕТЕРСКОЙ КНИГИ

*D. A. Efremova, S. V. Mukhin*  
*Moscow State Institute of International Relations*

## CONVERGENCE OF LINGUOSTYLISTIC MEANS IN THE ELEGIES OF THE EXETER BOOK

**Abstract.** *The research is concerned with convergence of linguostylistic means as a characteristic inherent in Old English elegies of the Exeter Book. The focus is on the phonetic, lexical and semantic means interaction providing for the elegiac effect.*

Среди поэтических источников Древней Англии особое место занимает Эксетерский манускрипт (*Codex Exoniensis*), датируемый X в. и известный как главный сборник древнеанглийской поэзии [5]. Среди 120 произведений различного объема в нем выделяются несколько стихотворных текстов, тра-

диционно относимых к жанру элегий. Элегия трактуется как жанр лирики, главными характеристиками которого являются небольшой объем, свободная композиция, преобладание рассуждения и описания как композиционно-речевых форм, а также преимущественно грустная тональность [2]. Этому определению соответствуют такие произведения в Эксетерской рукописи, как «Вульф и Эадвакер», «Морестранник», «Плач жены», «Руины», «Скиталец».

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы посредством лингвостилистического анализа текста перечисленных элегий проиллюстрировать, каким образом конвергенция лингвостилистических приемов способствует формированию элегических черт изучаемых текстов, прежде всего их тональности и особенностей их контекстно-вариативного членения.

Из фонетических средств первостепенная роль принадлежала аллитерации. Аллитерационный стих выступал идеализированным воплощением древнегерманской акцентной системы. Словесное ударение обычно приходилось на корневую морфему, чем обеспечивалась связь звучания со значением. Смысловые вершины в стихотворной строке совпадали с корневыми, семантически наиболее ценными морфемами, которым были противопоставлены менее значимые форманты — словообразовательные аффиксы, флексии, а также служебные слова [3].

В приводимом ниже примере аллитерирует бифонемное сочетание *hr*, находящееся во всех случаях в составе корневых морфем. В данном случае следует отметить конвергенцию аллитерации с ономастопеей, поскольку звучание аллитерационного элемента имитирует хрустящий звук шагов рассказчика по обломкам древних строений (ср. ряд звукоподражательных лексем, объединенных значением «хруст» в современном английском языке: *crunch, crackle, crepitation, crinkle, crisp* и т. п.). Так создается эффект погружения слушателя в атмосферу упадка и запустения, характерную для элегии «Руины»:

*Hrofas sind zehrorene, hreorze torras,  
hrunzeat berofen, hrim on lime  
(«Крыши провалены, рухнули башины,  
Врата растащены, иней на извести»)*

Относительно лексических средств надо отметить широкое употребление эпитетов, часто плеонастических, как в следующих примерах из элегий «Морестранник», «Скиталец», «Вульф и Эадвакер» и «Плач жены»: *sorze... bitter in breosthord* («забота... горькая в груди»); *earnne anhozan* («жалкого одиночку»); *werizne sefan* («изможденный дух»); *hlimman sæ* («бурное море»); *fealwe wezas* («сумрачные волны»); *dena dimme* («мрачная долина»); *bitre burztunas* («угрюмая стена»); *wæltreowe weras* («жестокие мужи»); *wraþra wælsleahta* («жестокая сечь»). Характерным случаем конвергенции выступало использование эпитета с олицетворением, например: *wæpen wælzifru* («кровожадное оружие»). Большинство таких примеров

имеют ярко выраженную отрицательную коннотацию, что способствует созданию грустной тональности [1]. Все они носят номинативный характер и используются для формирования основной композиционно-речевой формы элегий — описания.

Не менее характерна для древнеанглийских элегий конвергенция семантических лингвостилистических средств. Показательным в этом отношении является пример из элегии «Скиталец»:

*bis deade lif læne on londe*  
(«эта мертвая жизнь, временно жалованная на земле»).

В одной стихотворной строке можно констатировать наличие оксюморона *deade lif*, тесно взаимодействующего с метафорой *lif læne*. Последняя основана на переносном значении прилагательного *læne* («выделенный во временное пользование»), производного от субстантивного термина средневекового ленного права *læn* («земельное владение, условно пожалованное на время вассалу»). Прилагательное *læne* также регулярно употреблялось в качестве эпитета при противопоставлении понятий материального мира как преходящих и эфемерных понятиям нематериального мира, которые признавались как вечные [4]. Это противопоставление лежит в основе рассуждения как композиционно-речевой формы в большинстве анализируемых элегий.

Конвергенция различных лингвостилистических средств наиболее четко прослеживается в более широких контекстах, однако эпизодически ее можно обнаружить даже в пределах нескольких стихотворных строк как, например, в следующем отрывке из поэмы «Скиталец»:

*Sume wīz fornōm,  
ferede in forðweze, sumne fuzel oþbær  
ofer heanne holm, sumne se hara wulf  
deade zedælde, sumne dreorizhleor  
in eorðscræfe eorl zehydde.*  
(«Иных война отняла,  
далёко увела, других забрала птица  
за море штормовое, кого-то серый волк  
со смертью разделил, кого-то вождь печальный  
в укрытие земное навеки схоронил»).

В примере элегический эффект создается негативнооценочной лексикой со значением морально-психологического состояния, погодных условий и общественных отношений: *dreorizhleor* («скорбный»); *ofer heanne holm* («за море **штормовое**»); *wīz* («война»). Минорная тональность обеспечивается тропами с яркой образностью — метафорами и олицетворением: *wīz fornōm ferede in forðweze* («война отняла, далёко увела»), метонимией: *ofer heanne holm* («за море штормовое», букв.: «за высокую волну»); эвфемистическими перифразами: *fuzel oþbær* («забрала птица-падальщик»), *in eorðscræfe... zehydde* («в укрытие земное... схоронил») и т. п.



В заключение следует отметить, что конвергенция лингвостилистических средств в древнеанглийских элегиях способствовала формированию основных жанровых черт изучаемых текстов, прежде всего их композиционно-речевых характеристик и грустной тональности.

### Литература

1. Мухин С. В., Ефремова Д. А. Лексическая тональность древнеанглийской элегии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019. Вып. 6 (822). С. 184–196.
2. Мухин С. В., Ефремова Д. А. Лингвостилистические средства контекстно-вариативного членения текста в древнеанглийской поэме «Морестранник» // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2019. № 5 (2). С. 115–127.
3. Смирницкая О. А. Поэтическое искусство англосаксов // Древнеанглийская поэзия. М.: Наука, 1982. С. 171–232.
4. Bosworth–Toller Anglo-Saxon Dictionary. URL: <http://bosworth.ff.cuni.cz/finder/3/1%C3%A6ne>
5. Thorpe B. Codex Exoniensis. A Collection of Anglo-Saxon Poetry, from a Manuscript in the Library of the Dean and Chapter of Exeter. London, 1842. 575 p. URL: <https://archive.org/details/codexexoniensis01londgoog/page/n9>

*М. Н. Зубкова*

*Московский государственный институт  
международных отношений (МГИМО МИД России)*

## СООТНОШЕНИЕ ВЫДЕЛИТЕЛЬНОГО СОЧЕТАНИЯ C'EST...QUE/QUI И ВОПРОСИТЕЛЬНОГО ОБОРОТА EST-CE QUE ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (Диакронный анализ)

*М. N. Zubkova*

*MGIMO University*

## THE RELATIONSHIP BETWEEN THE C'EST... QUE / QUI CLEFT AND THE INTERROGATIVE EST-CE QUE IN FRENCH LANGUAGE (DIACHRONIC ANALYSIS)

**Abstract.** *The article explores the criteria for distinguishing the interrogative est-ce que and the c'est... que/qui cleft in inverted form from Old to Modern French.*

Проблемы, связанные с анализом конструкции *c'est...que/qui* во французском языке, находят отражение в трудах многих исследователей, преимущественно зарубежных [13; 3; 16]. Учеными подробно описываются свойства и типология *c'est...que/qui*, а также происхождение и эволюция данного сочетания как в современном французском языке, так и в языке раннего периода. [12; 5]. Авторами разрабатываются критерии отграничения выделительных конструкций *c'est...que/qui (clivées)* от других близких им сочетаний (*relatives, nexus, conjonctives*) [16].

При всей изученности данных вопросов мало освещенным остается проблема о соотношении инвертированной формы *c'est...que/qui* и вопросительного оборота *est-ce que*.

Существующие в лингвистике точки зрения на интерпретацию оборотов *est-ce que* и *c'est...que/qui* можно свести к трем:

1) *est-ce que* — это инвертированное выделительное сочетание *c'est...que/qui*. [10];

2) *est-ce que* и *c'est... que/qui* представляют собой разные функциональные элементы. [13];

3) *est-ce que* и *c'est... que/qui* этимологически связаны, но в процессе исторического развития языка они специализировались для выражения разного значения. [4; 17].

Согласно первой точке зрения, в обороте *est-ce que*, (который именуется “*particule interrogative*” [10: 130–131]), к вопросительному *c'est* добавилось *que* для выражения вопроса, чтобы устранить инверсию. При этом, сочетание вопросительных слов с *est-ce que*, а также конструкции с двойным *c'est* считаются странным и не совсем правильным «изобретением» разговорного языка. Это мнение оспаривается большинством современных лингвистов.

Отрицание какой-либо связи между исследуемыми конструкциями также неправомерно, поскольку оно основано лишь на анализе современного языка, не принимающем во внимание исторический аспект вопроса.

Более приемлемой кажется точка зрения, согласно которой признается этимологическая связь между *est-ce que* и *c'est... que/qui*, а также отмечается определенный параллелизм в их развитии, с последующей специализацией функций.

Действительно, в состав обеих конструкций входит местоимение *ce* и глагол «быть». В текстах выделительное сочетание фиксируется с XII–XIII веков; аналогично и оборот *est-ce que*, который в этот период уже встречается в составе *qu'est-ce que* (подробнее см. статью Ю. А. Дроздова, М. Н. Зубкова, 2019 [1]).

В современном же языке речь идет о двух «*est-ce que*», где один — выделительный *c'est ... que* с инверсией, а другой — вопросительный оборот *est-ce que*, единый блок, полностью грамматикализованный элемент. (Об этапах грамматикализации *est-ce que* см. статью Ю. А. Дроздова, М. Н. Зубкова, 2019 [1]).

В составе выделительной конструкции глагол может варьировать во времени, лице и наклонении, что свидетельствует о сохранении его лексико-грамматических свойств. Так, С. С. Фомина, применительно к французскому языку XVI века, считает это основным отличием *c'est ... que/qui*. [2: 64]. Для *est-ce que* подобное явление менее характерно и, начиная с XVII века, полностью исключено.

Будучи схожими по форме, они четко различаются по функции: оборот *est-ce que* используется только для выражения вопросительной модальности, тогда как сочетание *c'est ... que/qui*, употребляясь в вопросительных предложениях, сохраняет свое значение выделения того или иного члена предложения.

В пользу различия *est-ce que* и *c'est ... que* говорит возможность их сочетания между собой:

*Est-ce que ce n'est pas Mme Guermantes don't vous avez la photographie sur la table? (Proust, Le côté de Guermantes I, p. 137. — цит. по: Muller, 2007 [12])*

Кроме того, две конструкции противопоставляются по интонации [5].

Итак, в современном языке наблюдается четкое разграничение двух оборотов по ряду признаков. Однако, рассматривая данные сочетания в диахронном плане, подчас трудно однозначно идентифицировать ту или иную конструкцию.

Дело в том, что, во-первых, в языке (до XVII века) фиксируется вариативность временных и модальных форм глагола и в обороте *est-ce que*, что затрудняет выявление последнего в языке раннего периода:

*De quoy fut ce que vous riés*

*Entre vous deux et chuchetiés? [11: 64]*

Во-вторых, в случае сочетания оборота *est-ce que* с другими вопросительными словами он сближается с выделительной конструкцией.

Встречаются примеры, где идентификация рассматриваемых единиц затруднительна:

*Ai! pour Dieu, maistre, quel bois est ce dont que je voy? [15: 80]*

*Quels cose est ce que j'ai éu?*  
[7: 161]

*...qui est ce là que j'ay ouy crier?*  
[9: 113]

*Qui est ce que vous demandez?*  
[11: 261]

Здесь возможна двоякая трактовка: 1) в обоих случаях речь идет о вопросительном обороте *est-ce que*; 2) в первом случае мы имеем дело с выделительным сочетанием, а во втором — с оборотом *est-ce que*. Первая интерпретация представляется более логичной, поскольку наречие не является выделяемым элементом, оно может быть устранено без ущерба для содержания. Кроме того, встречаются сочетания *qu'est-ce* (краткой формы *qu'est-ce que*) с наречием в схожем контексте:

*Et qu'est ce la, sire? Comment  
Va vostre fait? [11: 40]*

Сочетание вопросительного слова и выделительного *c'est ... qui* в некоторой степени сближается с вариантом оборота *est-ce que — qui est-ce qui*:

*Et quelle chose est ce la dedens qui fait  
si grant noise? — Ce sont compaignons  
qui vous attendent, qui aux dens et aux  
ongles vous feront vostre lit. [15: 111]*

*Qui est ce qui sa parole a moy  
adresce? [11: 218]*

Анализ фактического материала позволяет заключить, что употребление с вопросительными словами все-таки более типично для *est-ce que*.

В-третьих, конструкция *c'est ... que/qui* характеризуется тем, что выделяемый элемент располагается между *c'est* и *que/qui*:

*Faustulus: Et est ce ci ce saint prophete  
que le people tant fort renomme? [8: 160]*

*Est ce vers moi qu'envoyez ce soupir? [14: 297]*

Для оборота *est-ce que* также не исключена вставка других элементов между *est-ce* и *que*. Так, между ними может находиться вопросительное слово (в частновопросительных предложениях):

*Est ce quant que tu en feras? [6: 46]*

Важным отличительным признаком выделительного *c'est ... que/qui* является возможность его употребления в отрицательной форме, тогда как для *est-ce que* это невозможно:

1) *Dites moy, mes suers, n'est ce pas*

*Le clerc que je venir la voy? [11: 67]*

Таким образом, проведенный анализ двух оборотов позволяет заключить, что *est-ce que* и *c'est ... que/qui* — две разные конструкции, которые в современном языке различаются по ряду семантико-синтаксических характеристик. Что же касается их соотношения в исторической перспективе, то иногда непросто их разграничить. Тем не менее, можно выделить некоторые особенности *est-ce que*, которые позволяют его идентифицировать: более характерное сочетание с другими вопросительными словами; невозможность употребления в отрицательной форме; менее типичное, чем для выделительного оборота, варьирование модальных и временных форм глагола «быть».

## Литература

1. Дроздова Ю. А., Зубкова М. Н. Характеристика вопросительного оборота «est-ce que» во французском языке (диахронный аспект) // Верхневолжский филологический вестник = Verhnevzhski Philological Bulletin: научный журнал. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. № 4 (19). 251 с. С. 149–157.

2. *Фомина С. С.* Основные пути развития вопросительного предложения во французском письменно-литературном языке в ранненовофранцузский период.: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. М., 2001. 166 с.
3. *Bouchard J., Dupuis F., Dufresne M.* Un processus de focalisation en ancien français: le développement des clivées. // Actes du congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique, 2007. URL: [http://homes.chass.utoronto.ca/~cla-acl/actes2007/Bouchard\\_Dupuis\\_Dufresne.pdf](http://homes.chass.utoronto.ca/~cla-acl/actes2007/Bouchard_Dupuis_Dufresne.pdf)
4. *Druetta R.* Qu'est-ce tu fais? État d'avancement de la grammaticalisation de est-ce que. Deuxième partie / R. Druetta — *Linguae &* (Milano, LED Edizioni), 1/2003. P. 21–35.
5. *Dufter A.* On explaining the rise of c'est-clefts in French. // *The Paradox of Grammatical Change: Perspectives from Romance (Current Issues in Linguistic Theory 293)*, Ulrich Detges/Richard Waltreit (Hrsg.), Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 31–56.
6. *La farce de maître Pathelin.* — Gallimard. Paris, 1999. 215 p.
7. *Le bel inconnu ou Giglain fils de messire Gauvain et de la fée aux blanches mains: poème de la Table Ronde ([Fac-sim. ]) / par Renauld de Beaujeu; publ. d'après le manuscrit unique de Londres, avec une introd. et un glossaire par C. Hippeau.* Genève, 1860. 332 p.
8. *Le Mystère de la Passion, d'Arnoul Greban, publié d'après les manuscrits de Paris, avec une introduction et un glossaire.* P.: Gallimard, 1987. 542 p.
9. *Les Cent Nouvelles nouvelles. Dites les Cent nouvelles du roi Louis XI. Nouvelle édition revue. avec des notes.* par P.-L. Jacob. Edité par Paris, Delahays, 1858.
10. *Martinon Ph.* Comment on parle en français: la langue parlée comparée avec la langue littéraire et la langue familière / Ph. Martinon. Paris: Larousse, cop. 1927. XII, 600 p.
11. *Miracles de Nostre-Dame, par personnages.* — Tome 1–7 publiés d'après le ms. de la Bibliothèque nationale, par Gaston Paris et Ulysse Robert [Edition de 1876–1897]. 402 p.
12. *Muller C.* Naissance et évolution des constructions clivées en «c'est... que...»: de la focalisation sur l'objet concret à la focalisation fonctionnelle: Études cognitives dans le champ historique des langues et des textes // *La cognition dans le temps. Etudes cognitives dans le champ historique des langues et des textes.* Tübingen, Niemeyer, *Linguistische Arbeiten*, 476, 2003. P. 101–120.
13. *Obenauer H.-G.* Le principe des catégories vides et la syntaxe des interrogations complètes // *Langue française*, n°52, 1981. L'interrogation. P. 100–118.
14. *Orléans Charles d'. Poésies de Charles d'Orléans / publiées avec l'autorisation de M. le Ministre de l'Instruction publique, d'après les manuscrits des bibliothèques du Roi et de l'Arsenal, par J. Marie Guichard.* 1842.
15. *Roman de Berinus, tome 1, édité par Robert Bossuat* — Paris, Société des anciens textes français, 1931. 255 p.
16. *Rouquier M.* Les constructions clivées en ancien français et en moyen français // *Romania*, t. 125, № 497–498, 2007. P. 167–212.
17. *Tailleur S.* The French Wh Interrogative System: Est-ce que, Clefting? / S. Tailleu. Canada: University of Toronto, PhD thesis, 2013. 175 p.

## ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

*V. V. Tretyakova  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

### THE STUDY OF FRENCH INTERROGATIVE SENTENCES

**Abstract.** *The article examines various approaches to studying the structure of interrogative sentences in French in diachrony and synchrony. The article gives an overview of works on the subject. The author raises questions that are perspective to study under the topic.*

Вопросительные конструкции и факторы, определяющие их структуру, всегда интересовали романистов. Давно установлены следующие структуры, характерные как для обще-, так и для частновопросительных предложений: с инверсией подлежащего и с прямым порядком слов; и замечено, например, Н. А. Шигаревской [9: 102], что прямой порядок слов (SV(C)) в структуре общих вопросов с препозитивной частицей *est-ce que* наиболее характерен для разговорной речи, а инверсия VS(C) относится к книжному письменному стилю. Однако, выбор структурной модели зависит от большого количества различных факторов лингвистического и экстралингвистического характера.

В центре внимания исследований конца 80-х гг. XX в. — последнее десятилетие XXI в. находится установление конкретных типов вопросительных предложений, анализ их структуры и коммуникативного типа высказывания, свойственного каждому типу, функции вопросительного предложения в тексте. В настоящее время принято выделять следующие характеристики вопросительных предложений: по типологии — общие, частные и альтернативные; по структуре: сложносочиненные и сложноподчиненные вопросительные предложения с различными видами семантической связи — соединительная, противительная.

Так, С. С. Фомина [7] определяет признаки вопросительных предложений полного состава на материале французского письменно-литературного языка XVI в. и отмечает, что впервые конструкция вопроса с «*est-ce que*» и прямым порядком слов появилась в конце XVI в., став характеристикой общевопросительного предложения. При этом происходит сокращение употребления конструкций с инверсией подлежащего и дальнейшее распространение вопросительных предложений с прямым порядком слов.

М. В. Минова [3] и С. В. Невзорова [4], сравнивая французский и испанский языки, обратили внимание на сущность категории вопросительности в целом и особенности ее выражения в сложноподчиненных и сложносочиненных предложениях в частности. В результате исследования сделан вывод, что во французском языке в сложноподчиненных предложениях вопросительного характера вопросительная целеустановка содержится в аподозисе, а в сложносочиненных вопросительных конструкциях она может быть в двух компонентах одновременно.

Н. В. Старостина [6] обратилась к изучению вариативности контекстной семантики грамматической структуры вопроса и восклицания и заключила, что в общевопросительных предложениях вопросительность выражается тремя способами: 1) инверсией субъекта и предиката и интонацией; 2) оборотом *est-ce que* и интонацией; 3) только интонацией. Однако общая контекстная семантика для всех видов высказывания в форме вопроса осталась не выявленной.

Структура, семантика и прагматика французских альтернативных вопросительных предложений была целью исследования М. А. Вишневцевой [1] где устанавливались модели альтернативных вопросительных конструкций в речи и языке.

Вопросительное предложение в вопросно-ответном комплексе было изучено Р. Ф. Смирновой [5] на материале произведений XVII–XX вв., а И. П. Гаврилова [2] анализировала структурные типы ответов, данных в форме вопроса и функции переспроса в диалоге. Однако в этих работах не изучалась сама структура вопросительных предложений.

Типология, коммуникативные функции вопросительных предложений и их структура в зависимости от прагматической направленности вопросительной конструкции наиболее полно представлена в работе А. С. Хлепичко [8], которая выделила три типа вопросительных предложений:

1) вопросы с лексическим пробелом, которые используются в диалоге и обладают свойством анафоричности, т. е. связаны с предыдущей и последующей репликами произведения, а также непременно содержат в структуре вопросительное слово;

2) общие вопросы, которые являются наиболее распространенными, а в структуре не содержат инверсии и вопросительного слова. Часто такие типы вопросительных конструкций имеют сходство с повествовательными утвердительными предложениями в связи с прямым порядком слов в самой структуре вопроса. Альтернативный тип вопроса представлен как подвид общего вопроса, так как его иллокутивная сила такая же, как и других общих вопросов;

3) смещенный вопрос, который по своей коммуникативной направленности и структуре содержит намек на предполагаемый ответ. Конструкция смещенного вопроса предполагает наличие отрицательной формы глагола-сказуемого, присутствие в пропозиции (первой части вопроса) указателей —

дейктических и анафорических показателей, таких как *alors, vraiment, donc, aussi*. Такой тип вопросительной конструкции состоит из двух частей — констатирующей и вопросительной, где в заключительной части присутствует оборот *n'est-ce pas, c'est ça*.

Несмотря на большое количество работ, посвященных изучению вопросительных конструкций французского языка, частотные особенности употребления той или иной структуры остаются неизученными. Так, не известны частота вопросительных конструкций ни с инверсией, ни с оборотом *est-ce que* и его сокращенным вариантом *qu'*, ни с прямым порядком слов. Нет данных по распределению указанных структур в разных литературных жанрах и функциональных стилях. Можно заключить, что дальнейшее исследование вопросительных конструкций французского языка призвано ответить на эти и другие вопросы.

## Литература

1. *Вишинецкая М. А.* Альтернативные вопросительные предложения во французском языке: структура, семантика, прагматика: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. Харьков, 2005. 26 с.
2. *Гаврилова И. П.* Прагма-семантические особенности функционирования переспроса во французском диалогическом тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. М., 1992.
3. *Минова М. В.* Сложноподчиненное вопросительное предложение с гипотетическим придаточным: грамматический, логико-семантический и функционально-прагматический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. М.: МГОУ, 2003. 25 с.
4. *Невзорова С. В.* Структурно-семантическая и сравнительно-типологическая характеристика сложносочиненного вопросительного предложения: на материале французского и испанского языков: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / Моск. гос. обл. ун-т. М., 2004. 40 с.
5. *Смирнова Р. Ф.* Вопросительное предложение в вопросно-ответном комплексе: на материале французского языка XVII–XX вв.: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. Л., 1978. 180 с.
6. *Старостина Н. В.* Вариативность контекстной семантики грамматических форм вопроса и восклицания: на материале французского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. М., 1986. 26 с.
7. *Фомина С. С.* Основные пути развития вопросительного предложения во французском письменно-литературном языке в ранненовофранцузский период: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Моск. пед. ун-т. М., 2001. 26 с.
8. *Хлентько А. С.* Вопросительное предложение и его функции в речи: на материале французского языка: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. М., 2008. 22 с.
9. *Шигаревская Н. А.* Очерки по синтаксису современной французской разговорной речи. Л.: ЛГУ, 1970. 216 с.



*О. А. Хуторецкая*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

*С. Е. Чистякова*  
*Латвийский Государственный университет*

## ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛОВ ВО ФРАНЦУЗСКИХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С КОНТИНУАТИВНЫМ ПРИДАТОЧНЫМ

*O. A. Khutoretskaya*  
*Saint-Petersburg State University*

*S. E. Chistyakova*  
*University of Latvia*

## ON THE USAGE OF ASPECTUAL-TEMPORAL VERB FORMS IN FRENCH COMPLEX SENTENCES WITH A CONTINUATIVE CLAUSE

**Abstract.** *The article deals with some peculiarities of tense usage in one type of French relative clauses.*

Континуативные придаточные предложения в составе сложных континуативных комплексов представляют собой разновидность французских сложноподчиненных предложений, в которых синтаксически зависимая часть вводится относительным местоимением (или наречием). Далеко не все грамматисты выделяют континуативные придаточные в отдельный самостоятельный тип французских относительных придаточных [1: 187; 4: 66]. В некоторых работах о существовании подобных придаточных упоминается в контексте других особых структур, которые, являясь формально относительными, не могут быть отнесены ни к определительному, ни к пояснительному типам, традиционно выделяемым среди относительных придаточных предложений [5: 117].

Между тем, как убедительно доказывает исследование Н. С. Никольской [2], придаточные, о которых идет речь, принципиально отличаются от двух остальных типов относительных придаточных. Это отличие имеет функциональный характер и заключается в том, что континуативное придаточное не характеризует антецедент, а вводит информацию о новом действии (событии), хронологически следующем за действием главного предложения и равноправном ему с коммуникативной точки зрения. Способность

к проспективному развитию событийной линии синтаксически главенствующего предложения и дала основание называть такое придаточное «континуативным» [2: 4]: Il prit la main de Josée **qui la retira** (Sagan). Можно сказать, что содержательная специфика континуативного значения заключается в его событийном, а не квалификативном характере.

В связном тексте введение новых коммуникативно равноценных действий, а также выражение их непосредственного следования во времени осуществляются преимущественно средствами сочинительной связи. Таким образом, континуативный комплекс демонстрирует несовпадение плана содержания и плана выражения, так как содержательно сочинительные отношения передаются при помощи подчинительной относительной связи. Такое несовпадение содержательной и синтаксической структур не может не отразиться на выборе видо-временных форм глаголов в главной и зависимой частях ( $V_1$  и  $V_2$ ), а также на функционировании этих форм внутри континуативного комплекса.

Основное грамматическое значение континуативного комплекса — проспективная последовательность действий, имевших место в реальной действительности — достигается в большинстве случаев использованием одинаковых времен индикатива в обеих частях сложного предложения. При этом континуативное придаточное должно обязательно следовать за главным, так как последовательность действий во времени совпадает с последовательностью предложений на линии речи, что еще раз подтверждает содержательное сходство изучаемой конструкции с сочинительными структурами [3: 414]. Континуативный комплекс накладывает ограничения и на аспектуальную характеристику временных форм  $V_1$  и  $V_2$ : обе формы должны выражать законченное действие, т. е. иметь в своей семантической структуре перфективное значение. Наиболее часто встречается конфигурация с  $V_1$  и  $V_2$  в *passé simple*, которая может быть признана инвариантом континуативного комплекса. Это легко объяснимо, так как *passé simple* — время плана истории, часто используемое в художественном повествовании. Кроме того *passé simple* само по себе передает только поступательное развитие событий и обладает грамматическим значением глобальности действия, показывая прошедшее действие единым блоком. Таким образом, грамматическая семантика *passé simple* наилучшим образом сочетается с семантическими особенностями изучаемой конструкции. Встречаются также континуативные комплексы с  $V_1$  и  $V_2$  в *présent*, *imparfait* и *plus-que-parfait*, но употребление этих временных форм отличается некоторой спецификой. Так, комбинация *présent* — *présent* допустима только со значением *présent historique*: Je me trompe de bouton, mon gobelet **se remplit** d'un liquide écoulant **que je jette** aussitôt (Gavalda). Пара *imparfait* — *imparfait* реализует значение повторяющихся законченных действий: Il **achetait** des poèmes **qu'il offrait** à Silvie (Clavel). Комбинация *plus-que-parfait* — *plus-que-parfait* встречается со значением однократных законченных действий в удаленном про-

шлом: À l'hôtel Moderne, il **avait aperçu** Héléne **qui lui avait adressé** un sourire et un petit signe de la main (Clavel). Комбинация разных временных форм не характерна для континуативного значения. Употребление разных времен внутри континуативного комплекса возможно только если обе формы реализуют итеративное значение. Например: Maurice **se mit à scier** de longues bûches **qu'il lançait** ensuite contre un gros tronc, debout près de l'entrée (Clavel).  $V_1$  в passé simple входит в состав аналитической глагольной конструкции se mettre à faire qch с начинательным значением. Опираясь на лексическую семантику глагола scier (пилить, отпиливать), вся конструкция выражает повторяющиеся законченные действия, также как и  $V_2$  в imparfait.

Еще одна особенность употребления временных форм внутри континуативного комплекса заключается в специфике относительно-временных связей между ними. В сложноподчиненном предложении временные формы индикатива указывают, как правило, на соотношение выражаемых действий между собой во времени, а также на их соотношенность с моментом речи. В континуативном комплексе обе формы  $V_1$  и  $V_2$  указывают на действие в прошлом по отношению к моменту речи. При этом действие  $V_2$ , следующее во времени за действием  $V_1$  и происходящее через определенный временной промежуток, чаще всего по форме выражения ничем не отличается от действия  $V_1$ . Таким образом отношения следования не имеют формального выражения, т. к. действия расположены в одном временном плане и выражаются одинаковыми глагольными формами [4: 186]. Последовательность действий в одном временном плане — ещё одна неотъемлемая характеристика континуативного комплекса.

Итак, специфика функционирования временных форм внутри континуативного комплекса заключается, во-первых, в обязательной реализации всеми формами перфективного значения единичных или повторяющихся законченных действий и, во-вторых, в отсутствии формально выраженной относительно-временной связи между действиями  $V_1$  и  $V_2$ . Обе эти особенности еще раз подтверждают содержательную близость относительного придаточного континуативного типа к сочинительным средствам передачи последовательности действий, грамматическим синонимом которых оно является.

## Литература

1. *Гак В. Г.* Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1986. 219 с.
2. *Никольская Н. С.* Сложное предложение с придаточным относительным континуативного типа в современном французском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1980. 23 с.
3. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. М., 1938. 452 с.
4. *Реферовская Е. А.* Синтаксис современного французского языка. Сложное предложение. 2-е изд. М.: ЛКИ, 2007. 237 с.
5. *Штейнберг Н. М.* Грамматика французского языка. Ч. II. Синтаксис простого и сложного предложения. На французском языке. Л.: Просвещение, 1972. 214 с.

# ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА

## LINGUOCULTUROLOGY AND PHRASEOLOGY AS A NATION'S MENTALITY REFLECTION

*Т. В. Внук*

*Минский государственный лингвистический университет*

### «ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ» КИНЕМЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ ФОНДЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*T. V. Vnuk*

*Minsk State Linguistic University*

### “ILLUSTRATIVE” KINEMES IN THE PHRASEOLOGICAL FUND OF THE GERMAN LANGUAGE

**Abstract.** *Phraseological units with kinematic components arise mainly as verbal duplication-sets of non-verbal expression of the person's biological essence or as a result of social contract. Such phraseological units are mostly represented by motivated idioms and gradually disappear from the language.*

Общение людей начиналось с первой сигнальной системы: это были жесты, мимика, прикосновения, примитивные звуки. Со временем примитивные звуки стали словами и вошли во вторую сигнальную систему — язык. Сейчас идет обратный процесс: средства первой сигнальной системы теряют свое информационное содержание [3: 9], исчезают из обихода, что объясняется социолингвистическими причинами, интернационализацией массовой культуры, изменением психологии людей. Однако современные люди все еще общаются с помощью мимики, жестов, телодвижений / кинем (от греч. *kinema* ‘движение’) [1: 151].

Кинематические компоненты встречаются в составе фразеологических единиц (ФЕ). Данное исследование проводилось на материале 50 «показательных» фразеологизмов. Такие устойчивые единицы можно показать без слов, поскольку кинемы, лежащие в их основе, до сих пор сохранились в языке и активно используются его носителями.

Кинематические компоненты исследуемых ФЕ имеют следующие источники происхождения: 1) биологическая сущность человека (в основном это словесные комплексы-дублиеры невербального выражения эмоций); 2) социальный договор; 3) Библия и другие источники историко-культурного наследия.

Биологическая сущность человека проявляется в 35% единиц выборки (например: *einen langen Hals machen* ‘вытянуть шею’, *die Hand gegen j-n erheben* ‘поднять руку на кого-л.’). Такие биологически мотивированные кинематические компоненты возникают в основном как результат сильных эмоций, например: *sich die Haare ausraufen* ‘рвать на себе волосы’ (жест отчаяния), *sich vor die Stirn schlagen* ‘ударить себя по лбу’ (неожиданное «озарение»), *Fäuste machen* ‘сжимать кулаки’ (от гнева), *die Hände ringen* ‘ломать руки’ (от горя, отчаяния), *j-m um den Hals fallen* ‘броситься кому-л. на шею’ (от радости, из чувства благодарности). Доминирующее положение в семантике таких фразеологизмов занимает эмотивный компонент.

Однако большинство кинем выборки (58%) базируются на обычаях, ритуалах, т. е. являются результатом коллективного (социального) договора (например, *den Daumen auf etw. halten /den Daumen auf etw. drücken* ‘держат кулаки за кого/что-л.’ досл. ‘держат/нажимают большой палец за кого/что-л.’). Такие кинемы, возникшие много столетий назад, сходны в разных этнокультурах. Например, рукопожатие (*die Hand drücken* ‘пожать руку’) появилось еще в первобытные времена, когда, протягивая друг другу руку, люди показывали, что у них в руках нет оружия, и что они пришли с миром. Именно поэтому при встрече традиционно подают правую руку. По другой теории, рукопожатие возникло во времена рыцарских турниров. Когда поединок двух рыцарей затягивался, равные по силе противники подъезжали друг к другу для того, чтобы обсудить мирный исход поединка. При этом они держали друг друга за руку до конца переговоров, тем самым защищая себя от возможного коварства и обмана со стороны противника [2].

Часть кинем (7%), лежащих в основе исследуемых единиц, берут свое начало в Древней Греции, Древнем Риме, восходят к некоторым традициям Средневековья, к Библии. К таким интернациональным фразеологизмам следует отнести следующие: *j-m den Fehdehandschuh hinwerfen* ‘бросить вызов кому-л.’, *j-m die Hand bieten/reichen* ‘протянуть руку кому-либо’ (история Средневековья); *den Daumen nach abwärts kehren* ‘опустить большой палец вверх’, *den Daumen recken* ‘поднять большой палец вверх’, *in die*

*Hände klatschen* ‘хлопать в ладоши’ (история Древнего Рима); *j-m Hörner aufsetzen* ‘наставить рога’ (история Древней Греции); *einen Fußfall vor j-m tun* ‘преклонить колено перед кем-л.’, *in die Knie sinken* ‘пасть на колени’ (Библия или древнейшая архетипическая оппозиция ‘мужчина — женщина’ [2] либо ‘вождь — племя’) и др.

В материале исследования имеется несколько относительно новых фразеологизмов, например, *einen Knicks machen* ‘сделать книксен / реверанс’ (приветствие дамы в знак глубокого уважения к кому-л.). Выражение появилось в XIX веке, но в современном немецком языке означает ‘подлизываться к кому-л.’. Еще позднее появился жест О. К. — основа ФЕ *O'key machen*. Несмотря на кажущуюся прозрачность значения источник происхождения данного выражения до сих пор вызывает споры.

Среди ФЕ выборки преобладают мотивированные фразеологические единства (идиомы). Такие фразеологизмы наряду с прямым значением (это сам жест) имеют вторичное, переносное, фразеологическое значение, причем прямое значение явно доминирует, поскольку в основе данных единиц лежат еще существующие, «активные» жесты.

«Показательные» фразеологизмы выборки в основном связаны с соматизмами. Однако такие ФЕ как *sein Glas erheben* ‘поднять бокал’ (т. е. ‘выпить за чье-либо здоровье’) и *sich die Ärmel hochkrempeln* ‘засучить рукава’ (т. е. ‘приступить к работе энергично’) выходят за рамки соматического кода и демонстрируют многообразие фразеологического фонда немецкого языка.

Таким образом, мир значимых кинем, запечатленный во фразеологической картине мира, интересен своей близостью к первичному, телесному опыту жизни, к природе, а значит, к безотчетности, искренности, спонтанности. Однако невербальная коммуникация может осуществиться только тогда, когда адресат понимает коммуникативное намерение адресанта, поэтому важно, чтобы «показательные» кинемы сохраняли не только свое вторичное, но и первичное значение.

## Литература

1. Дудьев В. П. Психомоторика: словарь-справочник. М.: ВЛАДОС, 2008. 368 с.
2. Жесты // Psyfactor [Электронный ресурс]. 2001. URL: <http://psyfactor.org/personal7.htm>
3. Карюков В. Г. Информационное содержание и смысл звуков в человеческой картине мира. Челябинск: ЧГИК, 2017. 94 с.

О. К. Войку  
Санкт-Петербургский государственный университет

## РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В СМИ ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ

О. К. Voiku  
Saint-Petersburg State University

### RUSSIAN FRASELOGISM IN THE MEDIA OF LATIN AMERICA

**Abstract.** *The importance and influence of the media in the modern world cannot be overestimated, because they show a special way the linguistic impacts on the public consciousness. The media are designed to inform, convince and emotionally influence the reader. It is phrasing that is one of the repositories of culture, so its role in the creation of communication requires special consideration.*

Роль СМИ в современном мире невозможно переоценить. Именно в них проявляется языковое воздействие на общественное сознание. Как справедливо отмечает А. А. Данилова: «Путем манипулирования в сознание внедряются идеи, образы, ассоциации, стереотипы, которые могут полностью, причем незаметно для объекта воздействия, изменить его отношение к определенному предмету, явлению... или изменить картину мира большинства представителей определенного социума»<sup>1</sup> [1: 12].

Особый интерес, на наш взгляд, представляет собой метафорический контекст, так как он объединяет культуроспецифичные единицы, заимствованные из текстов, которые являются частью национальной культуры. Это могут быть цитаты из произведений, фильмов, крылатые фразы, аллюзии, пословицы, поговорки т. д.

Фразеологизм следует понимать как двусторонний лингвокультурологический знак, в котором тесно переплетаются кодовые функции языка и культуры. Фразеологизм является одним из основных «хранилищ» культуры, в образном содержании его единиц воплощается национально-культурное мировидение.

Коды культуры занимают одно из центральных мест в национальном культурном пространстве и играют важную роль в формировании и структурировании культурного знания. Наиболее ярко культурная семантика

---

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-012-00387.

единиц кодов культуры проявляется во фразеологизмах. Также велико значение фразеологизмов и в языке СМИ. Ведь, как известно, способы манипулирования сознанием все время модифицируются.

В последние десятилетия в международном политическом пространстве страны Латинской Америки продолжают привлекать к себе внимание СМИ. Рассмотрим, как в качественных СМИ с помощью русских фразеологизмов создается имидж России на примере статей, опубликованных в 2018–2019 гг. на сайте <http://www.prensalatinaescrita>.

Боливийский литератор и политолог И. Вера, хорошо знакомый с русской классической литературой, свою статью “La Rusia de los zares y la de Putin” заканчивает старой русской пословицей “No se queje del espejo quien tenga el morro torcido” — «Неча на зеркало пенять, коли рожа крива» (не стоит искать оправдания в различных обстоятельствах, если ты сам являешься источником отрицательного явления). Как известно, эта пословица стала эпиграфом к комедии Н. В. Гоголя «Ревизор». Данный прием показывает знакомство автора с российской культурой, а также помогает создать запоминающийся образ России. Ведь Россия в своих неудачах винит всегда только себя, а не внешние причины.

В аргентинском журнале “Nuestra sociedad” в сентябре 2019 г. опубликована статья А. Щелчкова, специалиста по Боливии, Чили и Колумбии, под названием “Moscu no cree en lágrimas” — «Москва слезам не верит» (равнодушные к чужому горю), существует и фильм 1979 г. с этим же названием. Здесь возможен «эффект смысловых ножниц» [2, с. 181], так как заголовок может быть непонятен аргентинскому читателю и не дает адекватного представления о цели сообщения. В статье говорится о политической ситуации в современной России.

Таким образом, русские фразеологизмы, представленные в СМИ Латинской Америки, с точки зрения оценочности, могут быть с позитивной и негативной оценкой. «Именно публицистический дискурс выявляет и закрепляет основные качества фразеологизмов — их экспрессивность и характеристичность» [3].

## Литература

1. Данилова А. А. Манипулирование словом в средствах массовой информации. М.: Добросвет; Изд-во «КДУ», 2009. 234 с.
2. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология: учебное пособие / под ред. и с предисл. А. А. Леонтьева; вступит. ст. Е. М. Акимкина. 2-е изд., доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 240 с.
3. Мокиенко В. М. Общие проблемы медиалингвистической функции фразем в современных СМИ // Медиалингвистика. № 3 (13). 2016. <http://medialing.ru/funkcii-frazem-v-sovremennyh-smi> (дата обращения: 18.10.2019).



*Т. С. Воложанина*  
*Санкт-Петербургский государственный*  
*экономический университет*

*Н. Г. Талашова*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

## КОНЦЕПТ SUCCESS/УСПЕХ В ПОПУЛЯРНО-ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ

*T. S. Volozhanina*  
*Saint-Petersburg State University of Economics*

*N. G. Talashova*  
*Saint-Petersburg State University*

### CONCEPT SUCCESS/УСПЕХ IN BUSINESS DISCOURSE

**Abstract.** *The article is devoted to the concept SUCCESS/УСПЕХ in the Russian-language and English-language cultures. The authors analyze the representation of the concept in the business discourse and define the similarities and differences of the conceptual characteristics.*

Концепт — это одно из важнейших понятий современной лингвистики, являющееся ключом к пониманию менталитета и мышления носителей того или иного языка. Концепт — это «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И с другой стороны, концепт — это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [3: 40]. В концептах отражается «дух народа» [2: 12]. Понятием «концепт» не перестают интересоваться лингвисты, психологи, философы и культурологи, что дает стимул для его более глубокого изучения.

Современные средства массовой информации все чаще стали говорить об успехе, цитируя успешных политиков, бизнесменов, артистов, рассказывая истории их успеха. Успех стал неотъемлемой частью русской и английской культур.

В данной работе нами была предпринята попытка выявить и определить универсальные культурные признаки концепта SUCCESS/УСПЕХ в русскоязычном и англоязычном популярно-деловом дискурсах. Материалом исследования послужили тексты популярно-делового дискурса, выбранные по принципу наличия лексемы success/успех. Авторы текстов — руководители компаний, успешные стартаперы, бизнесмены, которые раскрывают секреты своего личного и профессионального успеха.

Рассмотрим концептуальные признаки, выявленные в ходе анализа англоязычного дискурса. Success рассматривается как труд, упорство и усилие (success — hard work). Следует отметить, что это значение стоит первым и в словарной дефиниции данной лексемы. Представление об успехе тесно связано с трудолюбием, упорством, и настойчивостью. Успеха можно достичь только ценой собственных трудов и прилежного отношения: *Those successes took hard work and dedication, plus years of just getting by* [6]. Также успех мыслится как познание (success — learning process), что совпадает с размышлениями психологов и словарными дефинициями. На пути к успеху человек допускает ошибки, извлекает уроки и делает определенные выводы: *You're already on the path to success if you consciously gain valuable lessons from your mistakes* [9]. При рассмотрении концепта SUCCESS прослеживается идея развития (success — development, aspiration). Помимо извлечения жизненных уроков, осуществляется развитие личности на пути к достижению успеха. Успех — это стремление превзойти себя, других, время, мнения и т. д.: *The secret of success is to try to always improve yourself no matter where you are or what your position is* [8]. В популярно-деловом дискурсе концепт SUCCESS обладает положительной коннотацией. Важно получать удовольствие как от самого успеха, так и от процесса его достижения. Успех — это радость, счастье и удовольствие (success — pleasure): *If you like what you do, working hard comes naturally and success will always follow* [5]. Также в исследуемых текстах SUCCESS представляется в виде чего-то нового и инновационного (success — innovation). Успешный человек — человек, который не боится неизведанного, не боится открытий: *Reaching success, I was pretty good at coming up with good ideas* [7]. Помимо упомянутых признаков в англоязычных популярно-деловых текстах были выделены еще несколько характеристик успеха: success — positive, success — process, success — support, success — gratitude, success — failure, success — long process и success — luck.

В русскоязычных текстах популярно-делового дискурса отмечаются как схожие, так и отличные от англоязычных концептуальные признаки концепта УСПЕХ. На наш взгляд, русскоязычные популярно-деловые тексты не столь разнообразны, ярки и обширны, как английские. Большинство русских текстов популярно-делового дискурса спроецированы с англоязычной культуры. К схожим признакам относятся успех — трудолюбие, успех — ошибки, успех — индивидуализм, успех — радость, успех — поддержка. Отличным от англоязычного является признак успех — необходимость. В русской культуре успех — это то, что необходимо для жизни, для нормального и полноценного существования: *У некоторых людей, давно не переживавших успеха (не важно, был ли он у них на самом деле или остался незамеченным), потребность в большом успехе развивается в феномен «ожидания чуда* [4]. В ходе анализа выявлено значение зависимости, кото-

рое присутствует только в русском популярно-деловом дискурсе (успех — зависимость). Человек, на протяжении долгого времени не преуспевающий в каком-либо деле, чувствует себя неполноценным, несчастным. Он зависит от успеха как от воздуха, эта зависимость дает стимул к действию, с другой стороны, она же мешает наслаждаться процессом достижения успеха: *Но если наркотики и алкоголь — удел людей со слабой волей, то зависимость от успеха опасна именно для трудолюбивых и волевых людей* [4]. В популярно-деловом дискурсе в русском языке выделяется признак серьезного отношения (успех — серьезное отношение). В русскоязычной культуре необходимо быть серьезно настроенным, если желаешь успеха: *Только в том случае, если вы серьезно настроены на работу и результаты, вы сможете достичь успеха* [1].

Таким образом, мы можем заключить, что несмотря на то, что понятие успеха имеет длительную историю изучения, оно по сей день является актуальным и не до конца изученным и определенным. Успех зависит не только от мировоззрения индивидуума, но также и от культуры, в которой тот находится. В русскоязычной и англоязычной культурах репрезентация концепта SUCCESS/УСПЕХ в популярно-деловом дискурсе достаточно разнообразна, и исследуемый концепт имеет как схожие, так и отличные признаки, что позволяет говорить об особенном восприятии концепта SUCCESS/УСПЕХ бизнесменами и деловыми людьми в рассматриваемых культурах.

## Литература

1. *Баранская И.* Как быть успешным: 17 советов от Стивена Kinga. URL: <https://lifehacker.ru/kak-byt-uspeshnym-17-sovetov-ot-stivena-kinga/>
2. *Воркачев С. Г.* Концепт как «зонтиковый термин» // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 24. М., 2003. С. 5–12.
3. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997. С. 40–43.
4. *Шерстнёва М.* Перестаньте бороться со своими слабостями и сосредоточьтесь на сильных сторонах. URL: <https://lifehacker.ru/weaknesses-vs-strengths/>
5. *Bersin J.* Secret to A Successful Career: Hard Work. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/20140103161942-131079-one-big-secret-to-a-successful-career>
6. *Cambell B.* What's Behind a 10-Year 'Overnight' Success? URL: <https://www.entrepreneur.com/article/269781>
7. *St. John R.* Success is a continuous journey. URL: [https://www.ted.com/talks/richard\\_st\\_john\\_success\\_is\\_a\\_continuous\\_journey](https://www.ted.com/talks/richard_st_john_success_is_a_continuous_journey)
8. *Sundheim K.* 4 Secrets of Success. URL: <http://www.forbes.com/sites/kensundheim/2015/04/28/10-ways-to-have-a-more-successful-career/#512e9dbe4904>
9. *Toren A.* 8 signs You're on the Golden Path to Success. URL: <https://www.entrepreneur.com/article/270737>

## СЕРБСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАД (ГОЛОД)

D. Drakulić-Priiima  
Russian Academy of Sciences Library

### SERBIAN PROVERBS ON SEMANTIC GROUP GLAD (HUNGER)

**Abstract.** *The article is devoted to the semantic analysis of Serbian proverbs with the lexical component of глад, гладан, гладовати, which were selected by continuous sampling in collections of Serbian folk proverbs by Vuk Stefanović Karadžić.*

В сборниках сербских пословиц Вука Стефановича Караджича (1787–1864) — «Народне српске пословице и друге различне, као оне у обичај узете ријечи», — опубликованных в Цетине (1836) и в Вене (1849), содержатся пословицы и поговорки, относящиеся к семантической группе *глад (голод)*. Эти единицы недостаточно изучены, хотя многие из них сегодня активно употребляются в разговорной речи, в художественных и публицистических текстах. Семантический анализ пословиц данной группы и раскрытие их внутренней формы позволит дополнить представление о сербской народной мудрости и особенностях сербского менталитета.

В настоящей работе рассмотрены с точки зрения семантики лишь такие пословицы и поговорки данной группы, в чей компонентный состав входят лексемы *глад, гладан, гладовати*.

Среди них — два устойчивых сравнения *гладан као курјак* (досл. голодный как волк) и *гладан као псе*то (досл. голодный как пес), обладающие значением ‘испытывающий сильное чувство голода’. В современном сербском языке широко употребляется лексический вариант данного устойчивого сравнения, где в качестве объекта сравнения используется компонент-синоним *вук (волк)*: *гладан као вук* — ‘очень голодный’ (РМС Т. 1, С. 450).

Образы *волка и пса* обыгрываются и в четырех пословицах данной группы. В двух из них говорится, что чувство голода заставляет голодающего покинуть дом или привычную среду обитания — *глад и курјака из шума шићера* (досл. голод и волка из леса выгнал), а также, что в поисках пищи (возможно даже с целью охоты или грабежа) голодающий, невзирая на опасность, готов отправиться в неизвестную, враждебную для него среду.

Ср.: *гладан курјак усред села иде* (досл. голодный волк идет в самый центр деревни).

Образность пословицы *гладан пас о комађу сања* (досл. голодный пс мечтает о куске) лежит на поверхности — пословица говорит о том, что тот, кто голоден, думает только о еде или готов довольствоваться малым. Пословицу с компонентом-анимализмом *хрт (борзая) — гладни хрти bolje лове* (досл. голодные борзые лучше охотятся) В. С. Караджич снабдил таким пояснительным комментарием: «Когда хотят сказать, что бедный человек, лучше выполнит какую-нибудь работу, чем богатый» [2: 41].

В компонентный состав двух сербских пословиц данной группы входят лексемы *око, очи*. Одна из них — *глад очију нема* (досл. у голода нет глаз) широко употребляется в современном сербском языке и говорит о том, что голодный человек не пренебрегает скудной пищей, не капризничает при выборе еды. Вторая — *гладно око не спава* (досл. голодный глаз не спит), свидетельствует, что тот, кто испытывает чувство голода, не может спокойно уснуть, т. к. думает все время о еде.

Человека, который много, безудержно и ненасытно ест, или который прожорливо набрасывается на еду, не заботясь при этом, какое впечатление производит на окружающих, характеризует известная сербская поговорка *као да је из глади утекао* (досл. как-будто из голода убежал кто-либо). Этот оборот в современном языке употребляется и с синонимичным глаголом *побећи*: *као да је из глади побегао*. Поговорка, с одной стороны, выражает определенное сочувствие к голодающему, а с другой стороны — содержит негативную оценку человека, демонстрирующего подобное поведение, поскольку, согласно традиционным правилам в сербском обществе, будь то сельская или городская среда, всегда было принято за столом вести себя скромно.

Четыре пословицы данной семантической группы, чья образность тоже весьма прозрачна, характеризуют голодного человека. Две пословицы — *гладну чоку слатке су и дивљаке* (досл. голодному человеку и дикие яблоки сладки) и *гладну свату и дивљаке у слат иду* (досл. голодный сват и дикие яблоки власть ест) говорят, что голодный человек (будь то даже гость на свадьбе или каком-либо другом торжестве, где хозяйева плохо принимают и угощают) вынужден довольствоваться дикими, зачастую кислыми фруктами — яблоками, грушами, виноградом и т. п. или другими некачественными продуктами. Во второй пословице высвечиваются скупость и нехлебосольность принимающей стороны, что в сербской среде традиционно вызывает насмешку и осуждение.

Негативную оценку голода, который пробуждает прожорливость и даже толкает голодающего на воровство, выражают пословицы *гладну уш мучно је наситити* (досл. голодную вошь с трудом можно накормить) и *гладан и патријар хљеба ће украсти* (досл. голодный, пусть он и патриарх, хлеб украдет). В последней пословице отразились особенности сербского

национального менталитета. Сербь, как православный народ, традиционно с уважением относятся к церковным иерархам. И хотя пословица имеет несколько шуточный характер, в ней, как представляется, дана высшая отрицательная оценка голода, перед которым, согласно народной мудрости, порой трудно устоять даже тем, кто обладает высшим саном, или кто приучил свой организм к частым отказам от пищи и постам.

В семантической группе *глад* выделяется пословица, иронично и отрицательно характеризующая человека, который стремится произвести лучшее впечатление о своем материальном положении, чем оно есть на самом деле: *господује, а гладује* (досл. господствует, а голодает). В. С. Караджич фиксирует также и лексико-семантический вариант данной пословицы — *господује, а лисује* (досл. господствует, а подыхает), где бедственность материального положения выражена еще более сильно.

В пословице *гладом пате, а чисто носе* (досл. страдают от голода, но в чистом ходят) возможно тоже содержится сема обмана. С одной стороны, пословица может быть истолкована так: каким бы бедным человек ни был, он старается быть опрятным и ходить в чистой одежде. С другой стороны, семантика данной пословицы может быть и такова: голодающий, нуждающийся человек внешне демонстрирует благополучие с целью пустить пыль в глаза окружающим и скрыть истинное бедственное положение своих дел. Возможно, хотя, как представляется, наименее вероятно, и такое значение данной пословицы: кто-либо излишне заботится о своем внешнем виде (одежде, наряде, украшениях и т. п.) и совсем не думает о еде, домашнем хозяйстве, приготовлении пищи и т. п.

Образность некоторых пословиц данной группы строится на противопоставлении чувства *голода* чувству *сытости*. Среди них — известная пословица *сит гладну не верује* (досл. сытый голодному не верит). В комментарии к ней В. С. Караджич поясняет, что «вместо *не верит*, говорят также и *не понимает*» [1: 297]. Отметим, что в современном сербском языке эта пословица чаще употребляется с полной формой имени прилагательного *гладан* — *сит гладном не верује*.

Семантика поговорки *сит — весео, гладан — плакао* (досл. сытый — веселый, голодный — заплаканный), могла бы остаться не раскрытой, если бы не короткий уточняющий комментарий автора сборника: «Отвечает тот, кого просят сказать свое имя, а он не хочет его называть» [1: 296]. Видимо, с помощью такого шуточного ответа спрашиваемый подчеркивает, что не важно, как его зовут, а важно то, что он находится в веселом, хорошем расположении духа, когда он сыт, и в грустном, плаксивом настроении, когда он голодает.

Пословицы и поговорки, относящиеся к семантической группе *глад* и не имеющие в компонентном составе лексемы *глад*, *гладан*, *гладовати*, явятся предметом нашего дальнейшего исследования.

## Литература

1. *Karaџић В. С.* Народне српске пословице и друге различне, као оне у обичај узете ријечи. Цетиње, 1836. 362 с.
2. *Karaџић В. С.* Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи. Беч, 1849. 362 с.
3. РМС: Речник српскохрватскога књижевног језика. Нови Сад: Матица српска; Загреб: Матица хрватска, 1967–1976. Т. 1–6.

*А. Н. Каминская*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### О НЕКОТОРЫХ ЗООМОРФНЫХ МЕТАФОРАХ В АЛБАНСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА

*L. N. Kaminskaia*  
 *Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ON SOME ZOOMORPHIC METAPHORS IN THE ALBANIAN LANGUAGE AS A MEANS TO CHARACTERISE A PERSON

**Abstract.** *The paper presents the results of the research into the nature and mechanisms of zoomorphic metaphors that characterize a person in the Albanian language. The metaphoric patterns with zoomorphisms denoting 'domestic animals' involve both negative and positive connotations. Such metaphors disclose the ethnic identity and are directly related with the Albanian traditional lifestyles and ways of living.*

Зооморфная метафора представляет собой результат метафорического переноса, при котором человеку приписываются свойства животного, а поведение человека уподобляется поведению животного [2: 91]. Зоосемантические метафоры отражают наблюдения человека над внешним видом и повадками животных. Наименование животного становится символом определенного качества, узуальным эталоном какого-то признака. Человека сравнивают с животным, уподобляя его по этому признаку. Такое отождествление названия представителя животного мира с определенной чертой человеческого характера — явление закономерное.

С одной стороны, проекция зоонимов на человека является универсальным процессом. С другой — зоосемантические метафоры, в основе которых

лежит целый комплекс признаков, характеризующих образы животных в сознании носителей языка, отражают национальную специфику и являются неотъемлемой частью языковой картины мира носителя языка [1: 215]. И тогда наименование одного и того же животного приобретает порой противоположные коннотации. Так, например, для носителя албанского языка назвать человека бараном — значит, прежде всего, указать на то, что он видный, красивый, здоровый; в то время как для русского со словом *баран* связаны такие представления о качествах и свойствах человека, как глупость, упрямство, пассивность, безвольность, тупость, непонятливость.

Ср. алб. *dash* (перен. о человеке) «здоровый, красивый, видный человек». Показательны следующие устойчивые сочетания: *dash me flokë* (букв. кудрявый баран) — «видный, выдающийся человек, лучший мужчина в деревне, в семейном кругу»; *dash ma këmborë* (букв. баран с колокольчиком) «способный человек, первый среди равных, глава семьи, рода, вождь, предводитель» [4: 186].

То же самое относится и к метафорической характеристике лиц женского пола. Зооним *dele* «овца» применительно к девушке имеет в албанском языке исключительно положительную коннотацию (тихая, скромная, невинная девушка). Ср. *dele e urtë* «тихая, мудрая овечка» — о скромной и умной девушке [3: 304].

Неслучайно, именно зоонимы *баран* и *овца* стали для албанского этноса символами лучших качеств, которые особенно ценятся в традиционной культуре, поскольку данные представления непосредственно связаны с образом жизни и укладом албанцев.

Если сравнить человека со *свиньей*, то для носителей и русского, и албанского языков возникающие устойчивые ассоциации по внешнему виду и моральным качествам в целом совпадают. В то время как устойчивое сравнение *punon si derr* «работает как свинья» для албанцев является положительной характеристикой деятельности человека, для носителей русского языка оно в принципе отсутствует. Ср. наречие *derrçe* — «упрямо», «упорно», «всеми силами», «настойчиво».

Интересно отметить, что метафорические характеристики с зоонимическим компонентом понятийной группы «домашние животные» включают как негативные, так и положительные коннотации.

Так, отрицательные метафорические характеристики несут зоонимы *derr* «кабан», *dose* «свинья», *gomar* «осёл», *gomaricë* «ослица», *mushkë* «мул», *gerdallë* «кляча», *çjap* «козел», *dhi* «коза», *lopë* «корова».

Представления о трудолюбии, силе, работоспособности заключены в зооморфных метафорах *kalë* «конь», *pele* «лошадь», *buall* «буйвол», *buallicë* «буйволица», *dem* «бык». Зоонимы *viç* «теленок», *kes* «козлёнок», *qengj* — *sheleg* «ягненок» становятся образными характеристиками младенцев, детей дошкольного возраста.



Продуктивной моделью является образование устойчивых метафор, выраженных существительным в неопределенной форме и прилагательным, усиливающим и уточняющим признак, лежащий в основе метафоры: *dele e urtë* «тихая, робкая овечка»; *gërdallë e gjatë* «высокая кляча»; *pele e madhe* «здоровая лошадь»; *gomar i madh* «большой осёл»; *qengj i urtë* «тихий ягненок», *dose e trashë* «толстая свинья».

Особый интерес представляют словообразовательные инновации *derre*, *gomare*, *qene*, образованные по продуктивной в албанском языке модели образования имени существительного женского рода, обозначающего лицо женского пола, от соответствующего имени существительного мужского рода, при помощи моционного аффикса —e (*shëf* «шеф, м. р.»— *shëfe* «шеф, ж. р.», *profesor* «профессор, м. р.»— *profesore* «профессор, ж. р.»).

Исходное имя существительное — зооним мужского рода — в данной оппозиции выступает в переносном значении. От переносного, метафорического значения зоонима образуется зоосемантическая лексема, обозначающая лицо женского пола: *derr* — *derre*, *gomar* — *gomare*, *qen* — *qene*. Лексемы *derre*, *gomare*, *qene* являются только образными характеристиками лиц женского пола, не выступают в качестве зоонимов.

Данные зоосемантические инновации выступают в следующих синтаксических функциях.

А. В качестве именной части сказуемого со вспомогательным глаголом *jam* «быть»

*Ajo është derre* «она — свинья».

*Ajo është gomare* «она — ослица».

*Ajo është qene* (*qene e lig*, *qene e madhe*) «она — собака».

Б. С глаголом *behëm* «делаться, становиться».

*Behëm gomare* «стать ослицей».

*Mos u bë gomare!* «Не будь ослицей!»

В. В оппозиции к имени, в качестве приложения.

*Grua derre* «женщина — свинья» (глупая, упрямая, грузная женщина).

*Grua qene* «женщина — собака» (злая, хитрая, коварная женщина).

Эти лексемы определяет общая ярко выраженная негативная коннотация, которая может меняться на положительную (лексемы *qene*, *gomare*) и выражать одобрение, восхищение, в зависимости от интонационного и синтаксического оформления высказывания.

*Është një qene ajo!* Ну и шустря же она!

*Ç'je një qene ti!* Что ты за молодец!

Анализ метафор, реализуемых на основе соответствующего зоонима — прямого названия животного, даёт возможность выявить специфические черты, свойственные албанской ментальности, а также схождения в рамках балканского ареала, что представляется важной задачей в контексте исследования балканского мышления и балканской модели мира.

## Литература

1. Каминская Л. Н. Зооморфные сравнения и метафоры в албанском языке: особенности структуры и семантики // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 459 с. ISBN 987-5-8064-2684-1. С. 215–217.
2. Силинская Н. П. Зооморфная метафора как средство концептуализации отрицательных эмоций в английской фразеологии // Филологические науки. Международный научно-исследовательский журнал. 2015. Вып. № 10 (41). Ч. 5. С. 91–92.
3. Fjalor i gjuhës së sotme shqipe. Tiranë. Akademia e shkencave e RPS të Shqipërisë. 1980. 2301 p.
4. Thomai J. Fjalor frazeologjik i gjuhës shqipe me shpjegime. Shtëpia botuese “Shkenca”. Tiranë. 1999.

А. Б. Кончук  
РГПУ им. А. И. Герцена

### СЛОВА КАК ЗНАКИ ЭПОХИ (на примере эволюции немецкой лексемы «Szene»)

L. B. Konchuk  
Herzen State Pedagogical University of Russia

### WORDS AS SIGNS OF THE ERA (on the example of evolution of the german lexema “Szene”)

**Abstract.** *The problem of keywords verbalizing the most important linguistic concepts is considered by the example of the word Szene, which in 1977 was chosen in Germany as the “Word of the Year” as a linguistic symbol of its time.*

Словарный состав языка представляет собой чрезвычайно подвижную, открытую, динамичную систему, подвергающуюся постоянному воздействию факторов как языковой, так и внеязыковой природы. Сквозь призму лексикона прослеживается развитие и преобразование языкового сообщества и его культуры, эволюция его условий жизни и ценностных ориентиров. Языковые феномены, отражающие общественную эволюцию, играют центральную роль в жизни отдельной личности и общества в целом. В этом отношении суждения типа: «история слов — это история людей», «слова создают историю» представляются правомерными и справедливыми. Способностью делать историю обладают, однако, не все слова, а так называемые ключевые слова или, по определению Р. А. Будагова, «слова-ключи» [1: 63] (ср. немецкие

термины Schlüsselwörter, Stichwörter, Leitwörter, Schlagwörter), обозначающие наиболее релевантные для данного культурного сообщества понятия, которые лингвокультурология определяет как ключевые концепты культуры.

Изучение таких феноменов отвечает насущным потребностям современной лингвистики в исследовании важнейшей функции языка — социальной, так как такие слова являются своего рода средствами документирования истории, «капсулами времени». Их коннотативный заряд позволяет закрепить в языке целые исторические пласты и эпохальные события. Внимание при этом должно быть обращено к исследованию дальнейшего существования и развития ключевых слов в языке и их роли в языковой картине мира.

Ключевые слова, вербализующие концепты, понятия и явления, особенно важные для отдельно взятой культуры, безусловно, занимают особое место в коллективном языковом сознании, формируя культурно-языковую картину мира соответствующего этноса. Этнокультурная специфика, обусловленная содержанием актуальной культурно-ценностной информации, способствует приобретению отдельными словами статуса так называемых Слов года.

Как известно, ежегодная акция «Слово года» («Wort des Jahres»), в рамках которой во многих странах мира проходит конкурс на определение лингвистических символов года, отражающих наиболее актуальные и релевантные для данного этноса — знаковые — события, зародилась в Германии в 1971 г., а регулярный характер приобрела в 1977 г. [2: 82]. Немецкий лингвист Й. Бэр опубликовал в 2016 г. книгу «Von „Szene“ bis „postfaktisch“. Die „Wörter der Jahre“ der Gesellschaft für deutsche Sprache 1977–2016», в которой прослеживается история слов года в Германии за почти 40-летний период [4].

Показательными являются оба слова, включенные в название книги, однако, особенный интерес вызывает слово 1977 г., которое положило начало «языковой хронике» общества [Там же].

Знаменательно, что лексема *Szene* включена не только в перечень слов года, но ей присвоен и еще более важный статус: как одно из ключевых понятий XX в. она вошла в словарь «Wörter, die Geschichte machten: Schlüsselbegriffe des 20. Jahrhunderts» выпущенный Обществом немецкого языка (Gesellschaft für Deutsche Sprache) в 2001 г. [5].

Восходящая к заимствованиям из греческого *skēnē* (σκηνή) ('палатка', 'беседка', 'шалаш', 'сцена') и латинского языков *scaena*, *scēna* ('сцена', 'арена', 'место действия') лексема может быть сегодня квалифицирована как интернационализм, широко используемый во многих европейских языках. Значение, появившееся в рамках античного театрального дискурса, получило развитие: обозначение помещения было перенесено на место действия драмы и, в конечном итоге, слово *Szene* стало использоваться для наименования самой маленькой драматургической единицы пьесы. Театральное по своему характеру разбирательство в повседневной жизни

образно называется *сценой*, которую кто-то устраивает (ср. нем. *jmdm. eine Szene machen* и русс. *устроить кому-л. сцену*).

История развития «альтернативного» значения слова начинается в Германии на рубеже 60-х и 70-х гг., когда после молодежных протестных выступлений 1968 г. наступил период экспериментов и поиска новых идеалов, а вместе в нем появилась необходимость в номинации тех представителей молодежи, которые не могли смириться со старым образом жизни и не хотели быть причисленными к «нормальным» гражданам. Выражение «*Der gehört zur Szene*» означало противопоставление себя обществу, принадлежность к «другой культуре».

Выбор слова *Szene* «Словом года» в 1977 г. в значении «левое движение» обусловлен событиями так называемой Немецкой осени (*Deutscher Herbst*) — кульминации террористической деятельности немецкой леворадикальной организации «Фракция Красной Армии» (РАФ, *RAF* — нем. *Rote Armee Fraktion*). Проведение акции «Слово года» во второй раз после 1971 г., когда словом года было выбрано прилагательное *aufmüßig*, стало своего рода политическим откликом языкового сообщества на трагические события и сложившуюся социальную атмосферу. Заголовки СМИ того периода пестрели композитами *Terrorsszene*, *Terroristenszene*, *Sympathisantenszene*. Неслучайно 2 и 3 места в списке номинантов на звание «Слова года 1977» заняли слова *Terrorismus*, *Terrorist*; *Sympathisant*.

Смена эпохи бунтарских семидесятых более спокойными восьмидесятыми привела к дальнейшему семантическому развитию данного лингвокультурного знака: *Szene* постепенно утратило свой характер слова-идентификатора принадлежности к «другой культуре», альтернативности и инакомыслия.

Сегодня это слово многофункционально и может означать любую группу людей или конкретную сферу деятельности в определенной социальной среде. Появление композит *Szenegänger*, *Szenejargon*, *Szenekneipen*, свидетельствует о дальнейшем взаимодействии семантической и словообразовательной ассимиляции данного слова в лексической системе немецкого языка.

Наряду с расширением данного понятия можно отметить его терминологизацию — использование в качестве термина в социологии, развивающей концепт *Szene* как ключевое понятие и инструмент социологического анализа городских молодежных сообществ [3].

Однако наблюдающаяся в настоящее время эволюция понятия не может умалить той роли, которую играет слово *Szene* как языковое выражение одного из наиболее значимых концептов, сформировавшихся в немецкой этнокультуре в 70-х гг. XX в.

## Литература

1. Будагов Р. А. Язык и культура: в 3 ч. Ч. 3: Социоллингвистика и стилистика / сост. А. А. Брагина, Т. Ю. Загряжкина. М.: Добросвет, 2002. 160 с.

2. *Едличко А. И.* Главные слова года: структурно-функциональная и социолингвистическая характеристика // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2019. № 4. С. 80–97.
3. *Hitzler R., Niederbacher A.* Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. 200 S.
4. Von „Szene“ bis „postfaktisch“. Die „Wörter der Jahre“ der Gesellschaft für deutsche Sprache 1977–2016 / Hrsg. v. Jochen A. Bär/Jana Tereick (Bd. 14 der Reihe »Thema Deutsch«, hrsg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache) Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, 2017. 412 S.
5. Wörter, die Geschichte machten: Schlüsselbegriffe des 20. Jahrhunderts. hrsg. von der Gesellschaft für Deutsche Sprache / hrsg. von der Gesellschaft für Deutsche Sprache. [Projektl.: Sabine Krome]. München; Gütersloh: Bertelsmann-Lexikon-Verlag, 2001. 224 S.

*A. V. Коханова*

*Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна*

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ «ДРАГОЦЕННЫЕ МЕТАЛЛЫ»

*A. V. Kokhanova*

*Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design*

### ON THE ISSUE OF THE INTERPRETER'S PROFESSIONAL COMPETENCY

**Abstract.** *The article investigates into the similarities and differences in English and Russian phraseology in the lexico-semantic group denoting “noble metals”. It provides semantic and etymological analyses of idioms with the semes “gold” and “silver” and things they can epitomize.*

Фразеологизмы являются высокоинформативными единицами языка и представляют собой одну из языковых универсалий, так как существуют фактически во всех языках и связаны со всеми сферами человеческой деятельности. При этом наиболее используемой является фразеология, охватывающая ту языковую картину мира, которая отражает особенности языкового общественного сознания, связанного с историей народа, своеобразием его культуры и быта. При сопоставлении разных языковых картин мира

(и конкретных идиоматических выражений) между ними зачастую обнаруживаются значительные расхождения, что ведет к необходимости учитывать культурный компонент, играющий значительную роль в становлении той или иной идиомы в частности и языковой картины мира в целом.

При сравнении конкретных идиоматических выражений, мы, в первую очередь, обращаем внимание на базовый семантический компонент, отражающий общие категориальные свойства определенного лексико-грамматического поля. В данном случае лексико-семантическое поле «драгоценности» является обозначением таких свойств, как ценность, редкость, красота.

Сопоставляя фразеологизмы данного лексико-семантического поля, я бы хотела остановиться на таких ядерных конституентах как «золото» и «серебро», которые активно используются как в русской, так и в английской фразеологии. Хочется отметить, что полные и абсолютные эквиваленты фразеологизмов чаще всего относятся к одному и тому же источнику, например, Библии («золотой телец»), или высказываниям древних мыслителей, что объясняет их проникновение и последующее активное использование в других (чаще всего) европейских языках. Например, фразеологизм «all is not gold that glitters» — «не все то золото, что блестит», авторство которого приписывается Эзопу, имеет эквиваленты во всех европейских языках: «Non omne quod nitet aurum est» — латынь, «Non è tutto oro quel che luccica» — итальянский, «Es ist nicht alles Gold was glänzt» — немецкий, «Tout ce qui brille n'est pas d'or» — французский, «No es oro todo lo que reluce» — испанский и т. д. Этот фразеологизм настолько активно использовался известными авторами (Д. Чосер, М. Сервантес, У. Шекспир), что стал интернациональным и в большинстве языков уже воспринимается как фольклорный элемент, утративший какое-либо авторство.

По частотности употребления слово «золото» входит в первую 1000 слов, относясь к наиболее употребительным [1]. Почти такое же положение оно занимает во французском рейтинге частотности слов, в английском же оно оказывается значительно дальше.

Тем не менее, когда мы говорим о фразеологизмах, связанных со словом «золото/ золотой», нужно иметь в виду несколько его значений. Так, словарь Ожегова предлагает следующие значения: 1. Драгоценный металл желтого цвета, употр. как мерило ценностей и в драгоценных изделиях; 2. Монеты или изделия из этого металла; 3. Цвета золота, блестяще-желтый; 4. перен. Счастливым, благоприятный; 5. перен. Прекрасный, замечательный; 6. перен. Дорогой, любимый [2: 332]. Такое же разнообразие значений мы встречаем в слове «серебро/серебряный». То есть основой для метафоризации служат семантические компоненты: «драгоценный металл», «цвет», «мерило ценности».

Фразеологизмы, связанные с богатством — «золотая жила», «золотое дно» (в значении источник обогащения) имеют полный английский экви-

валент — a mine of gold, a gold mine, но выражение «to be born with a silver spoon in one's mouth», которое на английском имеет значения «родиться в богатой семье» и «родиться под счастливой звездой», на русском чаще звучит как «родиться в сорочке», т. е. в данных фразеологизмах происходит смена образности.

Говоря о человеке, мы используем выражения — «золотое сердце» (отзывчивый, добрый человек) — heart of gold, «золотой ребенок» (умный, талантливый, воспитанный) — golden child (в английском, как правило, это выражение подразумевает хорошее поведение). Однако метафора «золотые руки» (мастер, искусный в своём деле, или в любом деле, за какое ни возьмется) — в английском отсутствует, приблизительный эквивалент этого фразеологизма — magic touch, а выражение «золотая голова», которое в русском употребляется, чтобы описать человека способного, одаренного, в английском хотя и звучит как полная калька «golden head», однако означает всего лишь «золотоволосый», и таким образом, для метафоризации на первое место выступает признак цвета.

К группе фразеологизмов, связанных со временем можно отнести не только выражения «золотой век» — golden age, и «золотая пора» (лучшее, счастливое время жизни) — golden days (years), но и фразеологизм «золотая свадьба» (пятидесятилетний юбилей бракосочетания) — golden wedding, кроме того, в английском языке также используется выражение golden jubilee — о пятидесятилетии правления монарха и silver age volunteer — люди в возрасте от 55 лет и старше, занимающиеся добровольческой деятельностью.

В то же время в английском присутствуют «золотые» и «серебряные» фразеологизмы, которые не имеют аналогов в русском языке, например, golden handshake — подарок уходящему на пенсию, или silver surfer — пожилой человек, увлекающийся интернетом.

Таким образом, на примере последних двух фразеологических сочетаний видно, что образование идиом продолжается, и в современном языке источниками фразеологизмов являются совершенно разные области нашей жизни — политика (Silver Alert), экономика (golden parachute), спорт (golden boy), кинематограф (the silver screen), технологии (silver bullet), организация и управление (goldbricking) и т. д.

## Литература

1. *Ляшевская О. Н., Шаров С. А.* Частотный список лемм. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009.
2. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. М.: ООО «Издательство “Мир и Образование”»: ООО «Издательство Оникс», 2012. 1376 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ЛУИЗИАНЫ

*М. М. Krivonogova*  
*Saint-Petersburg Academic University*

### DISTINCTIVE FEATURES OF THE PHRASEOLOGY OF THE LOUISIANA FRENCH

**Abstract.** *The Louisiana French has phraseological units that are not typical of the language of the metropolis. Their features are associated with the specific nature and inhabitants' life. These phraseological units also have a regionally marked vocabulary.*

Французский язык, на котором до сих пор говорят представители старших поколений жителей южной части штата Луизиана, имеет ряд особенностей относительно языка Франции на всех уровнях языка, в том числе, и на фразеологическом. Специфические региональные ФЕ фиксируются лексикографическими источниками, в частности словарем *Dictionary of Louisiana French: As Spoken in Cajun, Creole, and American* и цифровой базой данных *Base de données lexicographiques francophones*, из которых почерпнут материал настоящего исследования.

Наиболее ярко специфика луизианских ФЕ проявляется в их внутренней форме и компонентном составе.

Образная основа некоторых ФЕ связана с представителями местной фауны. В ФЕ *Dormir comme un caïman/un saïenco* крепко спящий человек уподобляется спящему аллигатору или черному грифу. ФЕ *Manger comme un requin* основана на сравнении человека, который много и жадно ест, с акулой. Шутливая ФЕ *La grande écale saute* адресована человеку, который рассказывает какую-то невероятную историю, подобно рыбаку, который утверждает, что видел, как выпрыгивает из воды огромная рыба — тарпон, которая имеет крупную чешую.

Традиционные блюда и напитки также становятся источником образных ассоциаций. Так, ФЕ *Être après manger du patassa* «делать что-либо долго и медленно» отсылает к ситуации, когда человек ест рыбу, в которой много костей. Пословица *La tafia dit toujours la vérité* «что у трезвого на уме, то у пьяного на языке» основана на представлении о человеке, злоупотребившем местным алкогольным напитком, сделанным из патоки сахарного тростника.



Образному переосмыслению подвергаются также персонажи луизианского фольклора. Например, в ФЕ *Laid comme un Bouki* некрасивый человек сравнивается с хищником, которому противостоит братец Кролик. ФЕ *Faire le gougaou* «кутить, шуметь по ночам» строится на сравнении с волком-оборотнем.

Специфика компонентного состава ФЕ Луизианы связана прежде всего с использованием лексем-регионализмов.

В целом ряде ФЕ имеются компоненты, которые с точки зрения современного языка Франции представляют собой семантические архаизмы/диалектизмы или неологизмы. Правильно понять их можно, только зная их местное значение. Например, ФЕ *C'est pas baptême catin* «ситуация сложная, это не игра» использует лексему *catin*, которая в Луизиане обозначает куклу, а во Франции — женщину легкого поведения. В ФЕ *Passer qn à la bastingue* «поколотить кого-либо» именной компонент означает не шумный оркестр, как во Франции, а металлический ударный инструмент.

Отдельные ФЕ содержат лексические заимствования из языков американских индейцев. Так, в ФЕ *Avoir des yeux noirs comme des socos* «иметь черные глаза» использовано название дикого круглолистного винограда *soco*. ФЕ *Fait de nefr et de babiche* «смелый, выносливый» сравнивает человека с прочной полоской кожи животных *babiche*, которую используют в качестве веревки.

Вполне ожидаемым является также присутствие в луизианских ФЕ компонентов-англицизмов. В ФЕ *Déchirer la couilte* «расстаться (о супругах)» использована лексема *quilt* «лоскутное одеяло». ФЕ *Avoir le can* «быть беременной» содержит англицизм *can* «жестяная банка».

В ряде случаев регионализмы вытесняют из ФЕ общефранцузские лексемы, что приводит к образованию регионально маркированных вариантов. Так, ФЕ *Amarrer ses chiens avec des saucisses* «быть очень богатым» образована из устаревшей французской ФЕ *Ne pas attacher ses chiens avec des saucisses* «быть очень скупым». Возможна также замена компонента другой общефранцузской лексемой, имеющей близкое значение или относящейся к тому же семантическому полю. Например, мы находим в Луизиане ФЕ *Casser le coeur*, *Perdre la carte*, *Se casser en deux* вместо привычных *Briser le coeur*, *Perdre le Nord*, *Se mettre en quatre*.

В заключение, несколько слов об источниках формирования корпуса специфических фразеологических ФЕ во французском языке Луизианы.

Во-первых, ряд ФЕ, отсутствующих в языке Франции, употреблялись уже в языке акадийских переселенцев, прибывших в Луизиану в 60-е годы XVIII в.

Во-вторых, отдельные ФЕ были заимствованы из английского языка, которым владеет большинство франкофонов Луизианы. При этом наблюдается как точное калькирование английских ФЕ, так и частичное изменение их формы и смысла.

Наконец, большинство луизианских ФЕ представляют собой независимые языковые новообразования.

Во французском языке, на котором говорят жители Новой Каледонии, используется целый ряд фразеологических единиц (ФЕ), нехарактерных для языка Франции. Эти ФЕ зафиксированы лексикографическими источниками, в частности, словарем К. Поло «Le français de la Nouvelle-Calédonie» и цифровой базой данных Base de données lexicographiques francophones, которые легли в основу настоящего исследования.

Наличие в языке данного региона специфических ФЕ обусловлено как экстралингвистическими, так и языковыми факторами.

Так, ряд ФЕ связан с историей архипелага. В середине XIX века сюда прибыли европейские миссионеры, которые рекомендовали местным женщинам носить строгие длинные закрытые платья. Однако, меланезийки внесли в предложенный фасон свои коррективы: платья шились из ярких тканей и украшались кружевом. Этот предмет одежды, по-прежнему популярный у местных жительниц, называется Robe mission. Также с XIX века в Новой Каледонии ведется добыча никеля и других металлов. На рудниках широко использовался инструмент наподобие лома, который затем стал широко применяться и в быту. У носителей языка возникла ассоциация между формой лома и фигурой худого человека, что нашло свое отражение в ФЕ *Epais comme une barre à mine*.

Фауна и флора региона также дают богатую пищу для образов, лежащих в основу ФЕ. Например, худого человека можно также назвать *Aiguillette de palétuvier*, уподобив его рыбе с длинным узким телом, которая водится в мангровых зарослях. О некрасивом человеке можно сказать *Figure de papaye*, сравнив его лицо с плодом папайи. Живот иногда называют *Caisse à ignames*, что напоминает о таком распространенном продукте питания, как клубни ямса.

Целый ряд ФЕ связан с употреблением алкоголя. ФЕ *Bouteille cartée* основана на метонимическом переносе и обозначает бутылку виски, ФЕ *Double cabine* обозначает большую упаковку пива по аналогии с определенной моделью внедорожника, популярной в регионе. О сильно пьяном человеке говорят *Fin canard*, подчеркивая таким сходство его нетвердой походки с походкой переваливающейся с ноги на ногу утки.

Специфика компонентного состава ФЕ Новой Каледонии проявляется прежде всего в использовании регионально маркированной лексики. Например, в ФЕ *Faire son casane* «хвастаться своей машиной» использована региональная лексема *casane*, которую употребляют для наименования жителей архипелага индонезийского происхождения.

Речь также может идти о семантических регионализмах. Так, в ФЕ *Avoir la boulette* «быть в хорошей форме» и *Mettre la boulette* «прилагать все усилия для чего-либо» именной компонент использован не в тех значениях, которые присущи ему во Франции, но в региональном значении «мускул», которое делает понятным смысл данных выражений.

Следует отметить также, что в состав каледонийских ФЕ иногда входят общефранцузские лексемы, не обладающие фразеологической активностью в языке метрополии. Так, лексема *touché* «металлическая бочка для транспортировки и хранения чего-либо» обозначает предмет, который в Новой Каледонии применяется гораздо чаще, чем во Франции. Бочки, в которых перевозят нефтепродукты, в дальнейшем используют для хранения плодов кофе, который выращивается в регионе. Поэтому неудивительно, что у местных жителей возникла ассоциация между такой бочкой и толстым человеком, что нашло свое отражение в ФЕ *Grosse touché*.

Особый интерес представляют случаи компонентного варьирования французских ФЕ, при которых происходит замена компонента. Например, ФЕ *Faire la bonniche* «постоянно убирать за кем-то, подобно домработнице», приобретает в Новой Каледонии форму *Faire la bayou*, где именным компонентом — наименованием женщин индонезийского происхождения, которые часто нанимаются на уборку дома. Французская ФЕ *S'en aller en eau du boudin* «не иметь успеха, закончиться ничем», превращается в *Partir en bouillon de brèdes*, при этом в первой ФЕ образ основан на сравнении с водой, которую сливают после приготовления кровяной колбасы, а во второй использована параллель с бульоном, в котором отваривают овощи.

Во Франции о ленивом человеке говорят *Avoir un poil dans la main*, тогда как в Новой Каледонии *Avoir un cocotier dans la main*. При этом в обоих случаях сохраняется образ неких волос или волокон, которые вырастают на ладонях ленивца.

*М. Х. С. Мансур*

*Айн-Шамский университет, г. Каир*

## ПРАГМАТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЭВФЕМИЗМОВ В РУССКОЙ И АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

*М. H. S. Mansour*

*Ain-Shams University, Cairo*

## PRAGMATICS OF PHRASEOLOGICAL EUPHEMISMS IN RUSSIAN AND ARABIC LINGUOCULTURES

**Abstract.** *The article examines the pragmatic aspect of phraseological euphemisms representing the topic of theft in Russian and Arabic languages. Both linguistic and cultural semantics plays an important role in reevaluating the phenomenon of theft.*

В данной статье с позиций лингвокультурологии предпринимается попытка раскрыть прагматическое содержание русских и арабских фразеологизмов (в широком понимании фразеологии), характеризующих тему воровства, освещается роль культурной составляющей в формировании эвфемистического значения фразеологической единицы (ФЕ). Манифестация понятий, связанных с таким социальным пороком, как воровство, богато представлена в русской речи и имеет свой «образно-ассоциативный» потенциал и ценностные предпосылки в национальной культуре. Среди часто используемых эвфемистических стратегий особо выделяется использование фразеологизмов-эвфемизмов (ФЭ), в семантике которых на первый план выдвигаются семы ‘ловкость, энергичность, талантливость’ и т. п. В русском фольклоре *воробый* значит ‘проворный, ловкий, бойкий, расторопный’. Для обозначения ‘вороватого человека, хитрого мошенника’ используются ФЕ *имеет ловкие руки; ловкий на руку; это такой землемер, что подушку из-под головы отмежует; у него не спи в серьгах [позолота слиняет]; на ходу подметки режет <рвет>* (шутл. ирон.) и др. Выдвижение семы ‘ловкий’ в значении фразеологизма отталкивает сознание реципиентов от других, негативных, аспектов номинации, снимает серьезности смысла, характеризую вора с некоторой долей иронии и шутливости. В арабском языке в таком же значении употребляются метафорические образы, в которых воровство ассоциируется с легкостью рук, быстродействием, мастерством и т. п.: *إيده خفيفة* (букв. у него руки легкие); *إيده ما تعلّمش على الميّة* (букв. у него руки на воде не отпечатываются); *تعد صوابك وراه* (букв. после него свои пальцы пересчитаешь, т. е. после рукопожатия с ним); *يسرق الكحل من العين* (букв. сурьму с глаз крадет); *إيده تتلف في حرير* (букв. у него руки шёлком окутаешь). Эвфемистичность этих оборотов состоит в том, что стигматизация и преступность воровства не получают яркого и четкого выражения.

В текстах, описывающих воровство, смысл фразеологизма воспринимается на фоне «системы национально-культурных ценностей и стереотипов» [4: 40]. Многие фольклорные тексты «часто романтизируют уголовный мир» [3: 9–10] и пополняют язык немалым количеством эвфемистических выражений. В народной культуре действие воровства может иносказательно оправдываться бедностью, невнимательностью потерпевшего, а также если будет толковаться в речи как форма «достижения социальной справедливости» [5: 181–182]. Примеры: *пустой мешок введет в зрешок; нужда лиха; казенное на грех наводит; плохо не клади, на грех не наводи; казенному лесу всякий родня; на лес и поп вор* и др. “Легитимирующими” эвфемизмами является и ряд арабских пословиц, которые тоже имеют своей целью оправдывать себя (свой проступок), склонить реципиента на свою сторону и навязать ему свое мнение. Ср.: *الحوجة مرة* (букв. нужда горька); *القط إن جاع سرق* (букв. кот похищает, когда голо-

дает); الغنم السايب يعلم السرقة (букв. оставленные овцы научат воровству); ده مال حكومة حرامي بلا بيئة سلطان (букв. вор без доказательств — султан); и др. Такие образно-метафорические выражения демонстрируют, по меткому замечанию Б. Рассела, «мудрость многих и остроумие одного» [1: 276]. Терпимое отношение к воровству могут выражать и анекдоты, которые как словесный жанр имеют свою стереотипность в культуре. Шутка служит устной фиксацией каких-то поступков и высказываний, направленных не только на то, чтобы развеселить собеседника, но и лаконично вносит в речь прагматику, связанную с предметом речи. На тему воровства ходило немало количество литературных анекдотов и народных цитат: *Тащи с завода каждый гвоздь — ты здесь хозяин, а не гость; не ворует мельник, да люди сами носят; все на охрану природных богатств!* и др. Крылатое выражение из анекдота характеризуется «парадоксальностью» и «неожиданностью», и потому обладает в речи эвфемистическим потенциалом, подавая «повод к остроумному замечанию или изречению» [2: 246].

Итак, многие фразеологизмы, пословицы и поговорки, анекдоты и крылатые выражения обладают разнообразным прагматическим потенциалом и не несут однозначной и бескомпромиссно негативной оценки общественно осуждаемых явлений действительности, содержат ироническую и шутливую коннотацию, которая способна передать осуждение воровства в легкой, юмористической упаковке.

## Литература

1. *Быкова А. А.* Семиотическая структура велеризмов // Паремнологические исследования. М., 1984. С. 274–294.
2. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Директ-Медиа, 2014. 7602 с.
3. *Демичев А. А.* Отношение российских правителей XVIII — первой половины XIX вв. к воровству как элементу повседневной жизни (по 107 материалам анекдотов) // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. 2008. Т. 150, кн. 5. С. 245–250.
4. *Павлова О. В.* Концепт «Воровство» в русской и немецкой лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009. 20 с.
5. *Телия В. Н.* Метафора как модель словопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и в тексте. М.: Наука, 1988. С. 26–51.
6. *Токарев Г. В.* Лингвокультурологическая теория концепта // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. № 4 (8), декабрь 2013. С. 178–182.

## КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ТЕМЫ ЖИЗНИ И СМЕРТИ ЧЕРЕЗ ОБРЯДОВОСТЬ В ИСПАНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

К. I. Nemtceva  
Herzen State Pedagogical University of Russia

## CONCEPTUALIZATION OF THE THEME OF LIFE AND DEATH THROUGH RITES IN SPANISH PHRASEOLOGY

**Abstract.** *The report demonstrates semantic diffuseness of the words “life” and “death” reflected in phraseological units using rites and ritual objects in the life of the Spanish people.*

Теоретическое осмысление языка как антропоцентрического феномена, отражающего все аспекты социально-культурного и духовно-нравственного бытия личности и общества, актуализируется на уровне интерпретации и реконструкции национальных образов мира и человека по данным языка с ориентацией на культурные установки и ценности. Рассматривая жизнь и смерть как концепты, мы понимаем их как результат познавательной деятельности личности и общества, представляющий собой комплексную информацию об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению [2: 24]. Культурно значимые факты человеческого бытия данной концептуальной области наиболее ярко эксплицируются во фразеологизмах, поскольку «в образном основании фразеологизмов отображаются характерологические черты мировидения, рефлексивно соотносимые носителями языка с «языком культуры» [3: 9].

Отбор фразеологизмов был произведен на основе Испанско-русского фразеологического словаря [1].

Момент человеческого рождения в испанском языке отражен лишь в одном фразеологизме, связанном с религиозными обрядами: *nacer con el santo de espaldas* (букв. *родиться со святым, повернутым спиной*) — «*быть невезучим, неудачливым, родиться под несчастливой звездой*».

Таинство крещения как духовное рождение не менее важно для верующего человека, чем его физическое рождение, поскольку теперь он рождается в вере, становится членом определенной церкви, общины, получая *pombre de pila* (букв. *имя купели*) — «*имя, данное при крещении*». С этим же обрядом связан фразеологизм *sacar de pila a uno* (букв. *вытащить кого-л. из купели*) — «*приходиться крестным отцом кому-л.*».

Фразеологизмы, характеризующие человеческую жизнь, содержат в себе нормативную оценку, т. е. несоответствие нормам социального поведения, несоблюдение меры, и представлены двумя группами:

1. «Чрезмерная еда»: все фразеологизмы данной группы выражают единственную семему «объедаваться, есть до отвала»: *comerse la Biblia* (букв. съест Библию) — «иметь зверский аппетит»; *comer a lo fraile* (букв. есть по-монашески) — «есть много, сытно, сладко» и др.

2. «Пристрастие к выпивке»: *hasta ver a Cristo* (букв. пока не появится Христос) — «(напиться) до положения риз»; *se subió a predicar* (букв. он поднялся проповедовать) — «он опьянел; вино ударило в голову» и др. Особенно интересен мексиканский вариант *echarle copal al santo* (букв. бросить смолу святому) — «выпивать, закладывая за воротник». Во фразеологизме присутствует мексиканская реалия *copal* — копаль (от ацт. *copalli*) — смола дерева семейства *Burserae*, используемая как ритуальное благовоние в Мексике, Перу и других странах Латинской Америки.

В толковом словаре Испанской Королевской академии среди прочих определений слова *vida* — «жизнь» мы находим следующие: *tiempo que transcurre desde el nacimiento de un ser hasta su muerte o hasta el presente; existencia después de la muerte; rel. visión y gozo de Dios en el cielo* [4] — «время с момента рождения кого-либо до его смерти или до настоящего момента»; «существование после смерти»; (с пометой *rel.*) «созерцание Бога и радость в Боге на небесах».

Слово *muerte* — *смерть* в том же словаре определяется как *cesación o término de la vida; en el pensamiento tradicional, separación del cuerpo y el alma* [Там же] — «прекращение или окончание жизни»; «в традиционном понимании разделение души и тела».

Таким образом, оба слова характеризуются семантической диффузностью, кроме того, они формируют единое целое — амбивалентное понятие жизни и смерти, где каждая составляющая определяется через другую: жизнь предстает как физическое и как постфизическое существование, а смерть определяется как освобождение души и ее дальнейшая духовная жизнь, что наглядно отражено в испанской фразеологии.

Сама идея о циклической модели жизни и переселении душ нашла свое воплощение и в философии (Сократ, Платон, Пифагор) и в народных верованиях и религиях (тотемизм, индуизм, буддизм и т. д.); для христианства также характерно понимание смерти как момента, с которого завершается земная жизнь человека и начинается новая, неизвестная жизнь его души. Тема смерти издавна вызывала в людях страх, будучи необъяснимым и загадочным феноменом. Изначально эвфемия служила для защиты от потусторонних сил. С течением времени представления человека о смерти изменились. В католической Испании все события земной и духовной жизни человека объяснялись христианской догматикой. Умирая, человек теперь

попадал к Богу — своему духовному, изначальному Отцу. Казалось бы, момент прощания с земным миром и переход в мир небесный не должен был теперь сопровождаться страхом и табуироваться в речи, однако в испанской фразеологии мы видим большое количество единиц косвенной номинации и самого момента смерти и связанных с ним обрядов, свойственных данной культуре.

Сам уход человека из жизни отрицается частично приемом литоты с эллипсисом: *dormir uno en Dios* (букв. уснуть в Боге) — «почить, упокоиться, преставиться» или даже полностью, представляя собою антифрасис: *gozar uno de Dios* (букв. радоваться в Боге) — «скончаться, отойти в лучший мир» и др. Метафора на основе метонимии послужила основой образования фразеологизмов с объективацией абстрактного понятия, где прощание с жизнью представляется как процесс разлучения души с телом: *le salió a uno el alma* (букв. из него вышла душа) — «он умер, испустил дух»; *tener el alma en la boca / entre los dientes* (букв. иметь душу на губах / между зубов) — «быть при смерти, дышать на ладан».

Метонимическая номинация покойника связана с традицией зажигать свечи в углах гроба: *entre cuatro cirios* (букв. между четырех свечей) — «мертвый, покойник». Традиция вкладывать свечу в руку умирающего легла в основу фразеологизма *estar con la candela en la mano* (букв. быть со свечой в руке) — «быть при смерти». Свеча как символ человеческой жизни фигурирует в наречном обороте *a mata candela* (букв. при догорающей свече) — «при последнем издыхании».

Вера в жизнь после смерти и желание помочь почившим закрепились во фразеологических синонимах, представляющих пожелания с общим значением «Царство ему небесное!»: *que en gloria esté* (букв. да пребудет он в благодати); *que de Dios goce* (букв. да возрадуется он в Боге) и др.

## Литература

1. Испанско-русский фразеологический словарь: 30000 фразеол. единиц / Э. И. Левинтова, Е. М. Вольф, Н. А. Мовшович, И. А. Будницкая; под ред. Э. И. Левинтовой. М.: Русский язык, 1985. 1076 с.
2. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка: научное издание / З. Д. Попова, И. А. Стернин. 2-е изд., перераб. и доп. Воронеж: ИСТОКИ, 2007. 250 с.
3. Телия В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В. Н. Телия // Фразеология в контексте культуры / отв. ред. В. Н. Телия. М.: Язык русской культуры, 1999. С. 13–24.
4. Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed. Madrid: Espasa. 2014 [Электронный ресурс]: <https://dle.rae.es/> (дата обращения: 02.01.20).



*Д. Г. Оливас Нахера*  
Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики» (Нижний Новгород)

## ИДИОМАТИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

*D. G. Olivás Najera*  
National Research University  
Higher School of Economics (Nizhny Novgorod)

### IDIOMATIC EXPRESSIONS ABOUT PEOPLE IN RUSSIAN AND SPANISH LANGUAGES

**Abstract.** *The article discusses some idiomatic expressions about a person's appearance, character, feelings and actions in Spanish and their Russian equivalents. The analysis of phrases is given similarities and differences of phraseological expressions are revealed.*

Идиомы есть в каждом языке, они носят метафорический характер и показывают специфику концептуализации национального сознания, а также отражают особенности историко-культурного развития народа. Именно через них можно понять, почему, выражая одну и ту же идею, люди разных национальностей используют, например, сравнения с разными животными и предметами. Знание и анализ фразеологизированных выражений не только помогает понять особенности национального менталитета, но и правильно переводить их, используя наиболее подходящие средства другого языка.

Поскольку центром нашей жизни (и современной науки, в частности) является человек, то, ввиду **актуальности** антропологической тематики, в данной статье речь пойдёт об идиоматических выражениях, описывающих человека. Мы выбрали наиболее употребимые идиомы и сгруппировали их следующим образом: 1. Общая характеристика (внешность и характер). 2. Чувства и эмоции. 3. Отношения в обществе. Поступки.

Обратимся к первой группе, описывающей **человека как индивида**. О **несуразном** внешнем **виде** говорят '*Hecho un adefesio*' (буквально 'не радует глаз') и его более комичный русский вариант '*пугало огородное*'; об очень худом человеке говорят '*Delgado como un alambre*' ('тонкий как проволока') и '*кожа да кости*' в русском языке. Интересно, что испанское выражение метафоричнее, так как сравнивает фигуру с проволокой (сильно преуменьшает), в то время как русская идиома основана на вполне реальном сравнении.

Теперь рассмотрим некоторые черты характера. О **храбром**, решительном человеке в испанском языке говорится *'tener agallas'* (*'иметь внутренности (кишки)'*). В русском языке в идиоме *'кишка тонка'* используется та же лексема, но само фразеологическое сочетание, выражая нерешительность действий человека, имеет противоположное значение.

Когда хотим сказать о человеке, который часто **меняет своё мнение**, планы, у которого *'сезь пятниц на неделе'*, мы говорим *'escribir en el agua'* (*'писать на воде'*). Если метафорическое значение испанского выражения понятно (вода меняет форму, не оставляет следов на себе), то, чтобы понять русское выражение, надо углубиться в историю (пятница в старину была днём уплаты долгов, и день, на который должник просил перенести уплату, становилась как бы пятницей) [2].

О **забывчивом** человеке русские говорят *'у него память девичья'* (незамужние девушки быстро забывали о своих женихах и влюблялись в других) или *'голова дырявая'* (информация не хранится), в испанском языке это *'memoria de gallo'* (буквально *'память петуха'*). Ассоциации с курицей (не с петухом) есть в русском языке, но они больше указывают на интеллект (*'мозги куриные'*, *'думает как курица'*).

Обратимся теперь к следующей группе **«Чувства и эмоции»**. Количество идиом, выражающих чувства, так велико, что эта тема требует отдельного глубокого исследования, в данной статье представлено лишь несколько наиболее популярных фразеологических выражений. Кажется, в современном мире **тревога, напряжение** — наиболее часто испытываемые чувства, поэтому фразу *'con la soga al cuello'* (*'с верёвкой на шее'*) так часто можно слышать среди испаноговорящих. Эта метафора — буквальное сравнение с реальной ситуацией. Русские эквиваленты *'быть в ловушке'*, *'оказаться загнанным в угол'*, *'с петлёй на шее'* говорят о ситуации более трагично, с большим отчаянием, тогда как испанская идиома больше говорит о простом стрессе.

О **суегливом** человеке, который не видит выхода из простой ситуации, в испанском языке можно сказать *'ahogarse en un vaso de agua'* (*'тонуть в стакане с водой'*). Это значит, что человек просто преувеличивает масштаб проблемы, можно сказать *'делает из мухи слона'*, однако этот русский эквивалент не совсем точен, поскольку может употребляться и в ситуациях появления конфликта между людьми.

В ситуации, когда мы испытываем **неловкость, стыд**, мы *'ponerse como tomate'* (*'превращаться в помидор'*). Это выражение есть во многих языках практически в таком же виде. В русском языке это *'краснеть как помидор'*.

Группа **«Отношения в обществе. Поступки»**. Фраза *'ser un cero a la izquierda'* (*'быть нулём слева'*), или *'последняя спица в колеснице'* употребляется, когда речь идёт о человеке, которого окружающие будто не замечают или **игнорируют**. Интересно, что в русском языке есть похожее вы-

ражение ‘*ноль без палочки*’, как и испанская идиома, оно ссылается на отсутствие математической значимости: в русском языке ‘ноль без палочки’ означает ноль без единицы в числе 10, в испанском языке это идея дробного числа (например, 0.19), где 0 стоит слева и обозначает пустой разряд. Однако в русском языке «нолём без палочки» называется человек, который мало чего достиг в жизни, акцент на отношении общества отсутствует.

В профессиональных кругах, особенно где есть конкуренция, можно услышать фразу ‘*echar la zancadilla*’ (‘*поставить подножку*’), или ‘*подложить свинью*’. Испанский язык концептуализирует идею движения соперника (подножка поможет, только если другой идёт или бежит), которое мы хотим остановить, русский язык делает акцент на гадкости поступка (причём иногда не ради соперничества, а из ненависти). Это фразеологическое выражение, вероятно, связано с тем, что мусульманам, которые проживали в России, могли предложить на обед свинину.

Идиома ‘*echar leña al fuego*’ (‘*бросать дрова в огонь*’) понятна даже в буквальном переводе, русская фраза ‘*подливать масла в огонь*’ делает акцент на яркости и быстроте (масло вспыхивает, дрова горят медленно, но долго).

Наконец, хотелось бы привести в пример выражение ‘*moverle el piso*’ (‘*двигать пол*’) в значении ‘*ухлёстывать*’, ‘*приударять*’. Вообще нежелание нести ответственность за чувства — это черта русских, но в этой испанской фразе мужчина определяет объект своей симпатии как источник действия (по-испански буквально: «Эта женщина трясёт мой пол», т. е. сбивает меня с ног красотой), и в этом, видимо, есть скрытый комплимент. Русские глаголы «ухлёстывать» и «приударять» создают образ погони на лошади, получается, в данной ситуации мужчина прилагает усилия, чтобы добиться внимания.

Подводя итог, можно сказать, что, анализ идиоматических выражений важен и интересен сам по себе, а в компаративном анализе позволяет увидеть специфические национальные черты. Данная тема представляет огромный интерес для широкой публики не только в научных кругах.

## Литература

1. Испанско-русский фразеологический словарь: 30000 фразеологических единиц / под ред. Э. И. Левинтовой. М.: Русский язык, 1985. 1080 с.
2. Что означает выражение «семь пятниц на неделе». URL: [http://chtooznachaet.ru/vyrazhenie\\_7\\_pjatnic\\_na\\_nedele.html](http://chtooznachaet.ru/vyrazhenie_7_pjatnic_na_nedele.html)
3. 20 Common Spanish Idioms to Help You Sound Like a Native Speaker. URL: <https://mydailyspanish.com/common-spanish-idioms/common-spanish-idioms/>
4. 40 Funny Spanish Idioms You Need To Learn/ URL: <https://blog.lingoda.com/en/40-funny-spanish-idioms>

*А. В. Пушкина*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ДРУГ» В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

*A. V. Pushkina*  
*Saint-Petersburg State University*

### COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VERBALIZATION OF THE CONCEPT “FRIEND” IN RUSSIAN AND FRENCH

**Abstract.** *“Friend” is a universal cultural concept. The translation of the word “friend” from French to Russian depends on the context and we can suppose that there is a difference in the concept in two linguocultures. In the article we study the lexical meaning, idioms and proverbs and compare the meaning of the concept “friend” in Russian and French.*

Понятие «друг» входит в систему базовых понятий культуры народа и включается в картины мира носителей разных языков. Однако часто как в устной, так и в письменной речи можно заметить, что французское слово «ami» переводится на русский язык не как «друг», а как «приятель» или даже просто «знакомый». Поскольку переводчик ориентируется на контекст, такого рода контекстуальные расхождения не могут не привлечь внимание и дают основание предположить, что наполнение понятия «друг» в русском языке может отличаться от содержания этого понятия во французском языке. Для проверки этого предположения обратимся к анализу вербализации понятия «друг» в русском и французском языке.

Поскольку *вербализация* — это выражение мысли при помощи слов и форм языка [2], для моделирования и сравнения понятий «друг» и «ami» следует, в первую очередь, рассмотреть словарные дефиниции лексем «друг» и «ami», их синонимический и антонимический ряды, а также паремии и фразеологические сочетания с элементом «друг»/«ami».

Если сравнить данные толковых словарей, можно убедиться, что и в русском, и во французском языке понятие «друг» непосредственно связано с понятием «дружба», которое в русском языке четко отграничивают от понятий «товарищество», «деловые отношения», «солидарность», «родство». На разницу в употреблении слов «друг», «товарищ» и «приятель» в русском языке указывали многие лингвисты, в том числе Ю. Д. Апресян [1]. Этим можно объяснить наличие собственных, ярко выраженных оттенков у каж-

дого из элементов синонимического ряда доминанты «друг» (*приятель, товарищ, дружок, (разг.) кореш, корешок, дружбан (прост.), благодприятель (устар)*). Антонимический ряд состоит из следующих элементов: *недруг, враг и противник*.

Французское понятие «*amitié*» (дружба) уже включает в себя понятия «товарищество» и «приятельские отношения». Это мы можем увидеть и в словарных статьях, посвященных лексеме «*ami*». Первое, основное, значение совпадает со значением «друг» в русском языке. В ряд основных значений включается отношение любовной привязанности (между мужчиной и женщиной), тогда как для русского слова «друг» это скорее дополнительное значение. Кроме того, во французских словарях чаще встречается указание на светский характер отношений. Более широко и детально лексическое значение слова «*ami*» проявляется по отношению к неживым предметам и абстрактным сущностям, что может быть связано также с частым употреблением существительного «*ami*» в роли прилагательного. Поэтому синонимический ряд лексемы «*ami*» шире (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) [3] дает нам 38 вариантов, наиболее частотными из которых являются *amateur* (товарищ), *amoureux* (возлюбленный, любовник), *compagnon* (товарищ, сподвижник), *copain* (1. парень, 2. приятель), *flirt* (поклонник разг.), *partenaire* (партнер), *familier* (коротко знакомый). Среди антонимов находим: *adversaire* (противник), *antagoniste* (антагонист), *ennemi* (враг), *rival* (соперник).

Для представителей французской и русской языковых культур «друг» — это человек близкий по духу, проверенный временем и прошедший ряд испытаний. На это указывают общие идеи, присутствующие в поговорках (Ср.: *Друга узнать — вместе пуд (куль) соли съесть* = *Avant de bien connaître un ami, il convient de manger beaucoup de sel avec lui*; *Держись друга старого, а дома нового!* = *A nouvel ami et vieille maison ne pas se fier plus que de raison*). Эту же идею встречаем в многочисленных фразеологических сочетаниях: *ami jusqu'aux autels* = *ami jusqu'à l'échafaud* = *ami jusqu'à la mort* — друг до гробовой доски; *amis comme cochons* — закадычные друзья; *ami de la dernière heure* = *ami de la onzième heure* — новоиспеченный, ненадежный друг, и противоположное: *ami de la première heure* — давний друг, друг детства.

В то же время понятие «друг» четко противопоставлено материальным ценностям (Ср.: рус. *Друга на деньги не купишь; Не имей сто рублей, а имей сто друзей* и фр. *L'appui d'un ami ne s'achète pas au marché (поддержку друга не купишь)*). В фразеологизмах эта идея также присутствует: фр. *Ami jusqu'à la bourse* (ненадежный друг).

Французские пословицы не дают нам однозначного ответа на вопрос о допустимом количестве друзей. С одной стороны, *Un seul Dieu nous suffit, mais il nous faut plus d'un ami* (Достаточно иметь одного Бога,

но недостаточно одного друга), либо *Les parents tous ensemble mis ne valent pas deux bons amis* (Все вместе родственники не равны двум друзьям). С другой стороны, встречаем: *Qui compte vingt amis n'en possède pas un* (Кто насчитывает двадцать друзей, не имеет ни одного).

В русских пословицах на данную тематику слово друг чаще фигурирует в единственном числе. Однако однозначного, прямого указания на число друзей мы также не находим, но несмотря на это, русские паремии предполагают небольшое количество настоящих, близких друзей в жизни человека: *Друзей-то много, да друга ни одного*.

Также интересно отметить, что в русских пословицах выделяется феномен «друг в трудной жизненной ситуации»: *Свой своему поневоле друг*. Эта же идея присутствует во фразеологическом сочетании *друг по несчастью*, аналог которому не встречается во французском языке. Интересно, что и во французском языке можно встретить фразеологическое сочетание, не имеющее аналога в русском языке: *chambre d'amis* (комната для друзей).

Сопоставление вербализации понятия «друг» позволяет нам заметить расхождения в русской и французской картинах мира, что связано, безусловно, с ментальными характеристиками, образом мысли и образом жизни их представителей. Исходя из более частотного и разнообразного употребления французской лексемы «ami» в речи, а также того факта, что для носителей французского языка не всегда важно четкое разграничение понятий «дружба», «приятельские отношения» и «товарищеские отношения», можно предположить, что французы более общительны, не так замкнуты по отношению к внешнему миру и другим людям, свободнее идут на контакт. Однако это не означает, что понятие «друг» не представляет для них никакой ценности (и мы видели это на примерах паремий и фразеологических сочетаний). Это лишь может означать, что в лексеме «ami» заключено больше значений, она вербализирует несколько понятий, и для вербализации понятия «друг», близкому по наполнению к русскому понятию, носителям французского языка приходится прибегать к дополнительным лексическим средствам (например, использовать некоторые определения).

## Литература

1. Апресян Ю. Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. М.: Языки славянской культуры, 2003.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010.
3. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) // Интернет-ресурс. URL: <https://www.cnrtl.fr>

*Е. А. Романова*  
*Петербургский государственный*  
*университет путей сообщения Императора Александра I*

## ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*Е. А. Romanova*  
*Saint-Petersburg State Transport University*

## JOURNALISTIC TEXT AS A MATERIAL FOR THE STUDY OF THE ETHNOCULTURAL COMPONENT OF THE GERMAN LANGUAGE

**Abstract.** *The report focuses on the ethnocultural aspect of language and deals with the questions of the ethnocultural world picture and its demonstration in journalistic text.*

Статья посвящена вопросу отражения в языке картины мира и её этнокультурной составляющей, а также выбору публицистического текста как материала для демонстрации культурно-маркированных языковых элементов. В настоящее время широко распространён подход к рассмотрению языка в тесной взаимосвязи с человеком и культурой его этноса. Являясь языковой, традиционно-культурной общностью людей, связанных самосознанием своего группового единства, общностью представлений о себе, особенностей своей культуры, общностью языка [4, 18], этнос осознаёт себя через «интерпретацию своего происхождения в контексте культуры» [7, 183]. Эта интерпретация находит себя в картине мира — целостной совокупности образов действительности в коллективном сознании [3, 74].

Картина мира человека состоит, однако, не только из «общих» понятий, присутствующих во всех культурах и языках, но и из тех, которые характерны только для одного языка, или одной культуры. Составные части картины мира человека и их природа неоднородны, они представляют собой некие смысловые образования, понятия и образы, которые формируются в сознании человека на основе зрительного, осязательного, обонятельного, слухового и вкусового опыта человека, а также включают в себя логические мысли человека о различной категоризации предметов и явлений, их делении на виды и классы, его размышления и идеи. Картина мира отражает все представления человека об окружающей его действительности, и, так как человек является представителем определённой культуры, народности, этноса, то помимо

индивидуальных особенностей (основанных на индивидуальном перцептивном опыте человека) она подвержена влиянию культуры, которая также воздействует на картину мира человека [5, 18]. Так возникает этническая картина мира, включающая в себя «этнические стереотипы и установки, фоновые знания и культурные концепты, которые фиксируются как в ментальном, так и в языковом поле этноса» [2, 5]. При взаимодействии с представителями других культур выявляются основные базовые единицы картины мира, свойственные определённому этносу и отличающие его от другого этноса — культурные концепты. Для их вербализации в языке используется культурно-маркированная лексика, т. е. лексика с экстралингвистическим фоном, передающая образ мышления этноса, уникальную информацию о мире, быте, обществе, незнакомую представителям других этнических групп [6].

Актуальные взгляды этноса на мир, взаимодействие с другими народами и культурами, общественную жизнь находят своё отражение в обширной по своей тематике публицистике. Выбор публицистического текста как материала исследования обусловлен тем, что публицистический текст всегда воздействует на общество и в культурологическом плане, так как он показывает фрагмент национальной культуры, характерный для данного периода, представляя собой «портрет эпохи»; он в полной мере отображает тенденции современности, а языковой материал публицистических текстов позволяет исследовать речевые изменения общества [1, 33]. Изучение этнокультурной составляющей публицистических текстов позволит расширить межкультурную компетенцию и дополнить актуальный инвентарь культурно-маркированной лексики немецкого языка.

## Литература

1. *Богуславская В. В.* Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов. 4-е изд. М.: ЛКИ, 2013. С. 18–42.
2. *Буряковская В. А.* Признак этничности в семантике языка (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2000.
3. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. С. 73–188.
4. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с. Электронная книга. Лингвистика. Этнолингвистика и лингвокультурология.
5. Образ мира в зеркале языка: сб. научных статей / отв. соред. В. В. Колесов, М. Влад. Пименова, В. И. Теркулов. М.: ФЛИНТА, 2014. 568 с. (Серия «Концептуальный и лингвальный миры». Вып. 1).
6. *Яшина М. Г.* Культурно-маркированная лексика: структурные и семантические особенности (на материале итальянского языка). М., 2010. С. 13–46.
7. *Charles F. Keyes.* Ethnic Change. Seattle, University of Washington Press, 1981. P. 183–185.



*Н. В. Трещёва*  
Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

*N. V. Trescheva*  
Belgorod State National Research University of Russia

### SOME FEATURES OF THE NATIONAL VERSIONS OF THE FRENCH LANGUAGE

**Abstract.** *The expansion of the French language in different territories leads to its phonetic, grammatical and lexical-semantic variants. Luxembourg is one of the territories where the French language is represented by a substrate. The Luxembourg and Val d'Aosta French language versions have lexical features that are not typical of the language of the metropolis.*

На территории Люксембурга распространены два языка — немецкий и французский. Влияние соседних стран — Франции, Бельгии и Германии — привело к образованию в Люксембурге разговорной формы французского языка, обладающей ярко выраженными региональными особенностями как в области фонетики, так и в области лексики. Хотя французский язык Люксембурга во многом близок к бельгийскому варианту, немецкое влияние здесь сказывается намного сильнее. «Не говорите нараспев, не выделяйте предпоследний слог слова, не произносите е немое как ец, обращайтесь внимание на носовые и на s между двумя гласными и, главное, не говорите «*Idépodosse louxombourgeoisse*» вместо «*Indépendance luxembourgeoise*», — советует своим соотечественникам известный лингвист М. Ноппе [4]. «Люксембуржцы способны на такие артикуляторные фокусы, которые совершенно противоположны французам», — вторит ему Ж. Анс. «Правило трех согласных» Граммона во французском языке Люксембурга не соблюдается. «Француз говорит *quatre-s'maines*, бельгиец — *quat'se-maines*; люксембуржец — *quatr's'maines* [3]. Влияние немецкого языка сказывается и в озвончении глухих согласных при связывании.

Так как французский язык в школах Люксембурга изучается как второй, через посредство немецкого, влияние последнего сказывается и в грамматике, а именно: нет четкого разграничения в употреблении времен, особенно *temps parfaits* и *imparfaits*. Построения типа: *le volume leur confié, les délicatesses lui promises, des choses à moi destinées*, распространенные также

в Бельгии и почти неизвестные в Швейцарии, являются, по свидетельству некоторых лингвистов, настоящим бедствием для французского языка Люксембурга. Спряжение глаголов третьей группы в *passé simple* представляет серьезные отклонения от нормы. М. Ноппне утверждает, что даже в газетах можно встретить такие формы, как *il s'enfuya, il ria, ils concluèrent* [4]. Союз *et* в Люксембурге, как и в Бельгии, часто заменяется наречием *respectivement*: *moi respectivement mon frère — mon frère et moi; j'ai faim respectivement soif — faim et soif*.

Наречие *respectivement* (иногда произносимое в сокращенной форме *resp.*) — это универсальный связующий элемент, имеющий несколько значений: *J'ai passé toute la journée resp. la nuit à vous attendre (et même la nuit); je rentre de Paris respectivement de Bruxelles (en passant par Bruxelles)* [1].

Лексические особенности французского языка Люксембурга во многом идентичны бельгийцизмам: «*A Luxembourg un collégien est un étudiant (austrocisme), un académicien (germanisme), un universitaire (gallicisme)*» [4].

Во Франции школьные отметки называют *les notes*, в Бельгии — *les cotes*, в Люксембурге — *les numéros*. То, что французы называют *torchon* «тряпка», а бельгийцы — *loque à reloqueter*, у люксембуржцев называется *loque à poussièrre* [1].

В особом положении находится французский язык в Валь-д'Аосте. Исторически эта долина, глубоко вклинившаяся в Альпы, являлась районом распространения французского языка. Связанная с Савойей Малым и Большим Сен-Бернарскими перевалами, вплоть до образования итальянского королевства эта область была одной из западных французских провинций. Романизованное еще во времена Цезаря, население этого района говорит на одном из провансальских диалектов. В 1880 г. официальный до тех пор французский язык был заменен в этой функции итальянским. В результате мощной итальянской иммиграции здесь осталось 43,5% франкоязычного населения, из них 40% говорящих на местном диалекте.

По свидетельству Рене Шану, подробно описавшей основные особенности французского разговорного языка Валь-д'Аоста, ритм фразы здесь еще более замедлен, чем в других франкоязычных странах Европы. «Все звуки произносятся четко, связывания (*les liaisons*) избегают» [2]. Конечные согласные часто произносятся, например: [nqit]. Произношение носовых гласных вызывает немалые трудности, [э] произносится в любой позиции, даже в конечной. В грамматике наблюдаются ошибки в употреблении предлогов и глагольных наклонений. Полностью отсутствует будущее время (весьма специфичная черта языка этого региона), оно заменяется настоящим + наречие *puis* [pi] «потом»: *je viens puis — je viendrai; il fait puis — il fera*.

Синтаксические конструкции в большинстве своем калькируются с итальянского. Словарь довольно беден и представляет много аналогий с бельгийским и швейцарским французским. Однако вся общественно-

политическая терминология скалькирована с итальянского. Местное правительство называется — la Junte, департамент — Assessorat. Пишут в официальных документах école primaire, école secondaire, но говорят école élémentaire, école moyenne.

Как отмечают исследователи, французский язык в этом районе находится в угрожающем положении. Язык молодого поколения весьма отличен от французского языка старшего поколения в области синтаксиса и лексики, он испытывает очень сильное влияние со стороны итальянского языка и местного романского диалекта.

Краткий анализ особенностей французского языка в странах Европы позволяет сделать некоторые выводы. Тесно связанный с языком «метрополии», французский язык в Люксембурге и в Валь-д'Аосте ориентируется на французскую языковую норму.

Основные региональные особенности французского языка на названных территориях во многом тождественны и связаны главным образом с влиянием: 1) местных романских диалектов; 2) контактирующих языков — немецкого в Люксембурге, итальянского в Валь-д'Аосте.

В порядке возрастания отклонений от языковой нормы Франции эти варианты располагаются так: люксембургский, язык Валь-д'Аоста. В таком расположении прослеживается определенная закономерность — по мере возрастания противоречий между национальными группами усиливается и их влияние друг на друга. В случае принудительной ассимиляции и последовательно проводимой в течение долгого времени языковой политики, враждебной национальному меньшинству, результатом может быть явное вытеснение, вплоть до исчезновения, языка национального меньшинства, что фактически произошло в Валь-д'Аосте.

## Литература

1. Editpresse — электронная пресса на сайте <http://www.editpress.lu/>
2. *Chanoux R.* Histoire du français dans le Val d'Aoste // Le français en France est hors de France. Nice: Les Editions, 1993.
3. *Hanse J.* Nouvelle chasse aux belgicisms. Bruxelles: Editions Charles Plisnier, 1988.
4. *Noppeney M.* Le complexe d'Esopo. Luxembourg: SELT, 1990. 188 p.

# ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

## STUDYING AND TEACHING ORIENTAL LANGUAGES ISSUES

*Н. А. Белявская*  
РГПУ им. А. И. Герцена

### ИНТЕРАКТИВНЫЙ СЕРВИС QUIZLET КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*N. A. Beliavskaia*  
Herzen State Pedagogical University of Russia

### QUIZLET INTERACTIVE SERVICE AS A METHOD FOR IMPROVING STUDENTS' MOTIVATION IN STUDYING CHINESE LANGUAGE IN A LANGUAGE UNIVERSITY

**Abstract.** *The description of the experience of using the Quizlet platform in the discipline "Practical course" in the first and second year of study for improving students' motivation in studying Chinese language in language university.*

За последнее десятилетие традиционный способ освоения иностранного языка претерпевает глобальные изменения. Не только в российских вузах, но и общеобразовательных школах преподаватели стали все чаще обращаться к электронным образовательным сервисам с целью повышения качества образования.

В данной статье мы описываем опыт использования платформы Quizlet в рамках дисциплины «Практический курс» на первом и втором году обучения. На первом году обучения студенты, изучающие китайский язык, испытывают затруднения в освоении новой лексики в связи с иероглифи-

ческой формой записи новых слов. Большое количество студентов прибегает к помощи различных мнемотехник, в том числе наиболее популярной среди студентов китайского направления является традиционная техника создания карточек со словами. На карточках с лицевой стороны изображается иероглиф, с оборотной стороны фиксируется транскрипция и перевод. Однако такой способ заучивания и повторения лексических единиц устарел, а большое количество бумажных карточек вызывает неудобства в обращении.

Современным студентам языкового вуза необходимо изучать достаточное количество лексики, многие из студентов самостоятельно находят различные приложения для изучения, запоминания и заучивания лексических единиц. Однако главная проблема множества приложений несоответствие лексики в приложении с лексикой, изучаемой на курсе по определенной дисциплине. Лексика в приложении распределена по темам, однако в учебнике по дисциплине «Практический курс» из урока в урок дается определенная лексика и для студентов важнее с помощью электронных ресурсов повторять изученное на уроке, нежели изучать новые лексические единицы, которые они встречают в сторонних приложениях.

Представляется необходимым для преподавателей иностранных языков создавать аккаунты в Quizlet с целью формирования модулей с лексической базой, которая соответствует программе дисциплины. На платформе Quizlet возможно создание модулей с лексикой по необходимым темам и приглашение учащихся на курс. Привычная форма заучивания слов на электронной платформе Quizlet обогащена интерактивными играми, иллюстрациями, а также возможностью прослушать аудио ко всем словам в модуле, что является важным инструментом при изучении китайского языка. Новые лексические единицы каждого из созданных модулей студенты могут использовать в различных заданиях. На платформе также доступны разделы тестирования, флэш-карточек и правописания.

Большое количество возможностей платформы позволяет студентам превратить привычное заучивание слов в игру и даже соревноваться в рейтинге на курсе. После привлечения студентов на курс в Quizlet отмечено повышение учебной мотивации и более высокие баллы у студентов, которые изначально показывали низкие результаты по дисциплине «Практический курс».

Мы отмечаем в качестве основного преимущества платформы Quizlet — интерактивность, так как современным студентам недостаточно традиционных учебных пособий для освоения информации. Доступность и простота использования платформы Quizlet являются неоспоримыми преимуществами перед другими подобными платформами.

Очевидно, что использования платформы Quizlet может благоприятно сказаться на качестве обучения и повысить интерес студентов к изучаемой дисциплине.

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ  
ЧТЕНИЯ КАК СПОСОБА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КУРСОВ  
(на материале корейского языка)

А. Ден  
Herzen State Pedagogical University of Russia

A COMPLEX OF EXERCISES FOR DEVELOPING READING  
SKILLS AS A WAY TO IMPROVE THE EDUCATIONAL  
AND COGNITIVE COMPETENCE OF SENIOR STUDENTS  
(learning Korean language)

**Abstract.** *In the issue the author suggests a complex of exercises for developing reading skills. The complex is used as a way to improve the educational and cognitive competence of senior students who learn Korean language.*

Целью высшего образования являются как знания и умения, так и определенные качества человека, позволяющие ему управлять своей учебной деятельностью от постановки цели, выбора способов до контроля и оценки полученного результата, самостоятельно учиться в течение всей жизни.

В соответствии со стратегией высшего образования обучающийся старших курсов обучения является активной личностью, овладевающей учебными стратегиями и приобретающей образовательный опыт [Колесникова, 32]. Важной базовой характеристикой обучающегося-выпускника вуза является автономная и учебно-познавательная самостоятельность.

Учебно-познавательная компетенция представляет собой совокупность знаний, умений, навыков и способностей обучающихся в сфере самостоятельной познавательной и речевой деятельности. Рассматриваемая компетенция включает элементы логической, методологической, эвристической деятельности, соотношенной с реальными познавательными объектами.

Обучение чтению как виду речевой деятельности имеет большое значение в процессе совершенствования учебно-познавательной компетенции, так как в процессе чтения совершенствуются и базовые логическо-смысловые умения, а также умения, связанные с переработкой полученной информации, когнитивные способности.

Применительно к обучению чтению на корейском языке, формирование учебно-познавательной компетенции должно быть направлено на развитие специальных учебных умений, которые предоставят возможность выявить общую методологию учебной деятельности, охарактеризуют способность обучающегося самостоятельно и компетентно регулировать свою учебную деятельность по овладению корейским языком и отразят основные компоненты данной деятельности.

В процессе совершенствования умений учебно-познавательной компетенции необходимым условием является разработка комплекса упражнений и заданий. Комплекс упражнений и заданий по совершенствованию учебно-познавательной компетенции при обучении чтению представляет собой совокупность упражнений, направленных на развитие умений и способностей в сфере самостоятельной учебно-познавательной деятельности по овладению чтением на корейском языке.

Разработанный комплекс упражнений и заданий обеспечивает учет факторов совершенствования учебно-познавательной компетенции, учебных, образовательных и коммуникативных потребностей будущих бакалавров, а также верную организацию учебного материала для чтения на корейском языке, систематичность проведения рефлексивно-оценочной деятельности.

Упражнения и задания, направленные на совершенствование умений учебно-познавательной компетенции следующие:

1. Упражнения и задания, направленные на развитие умений осуществлять поиск информации имеют *развитие* умений самостоятельно осуществлять поиск и отбор информации в различных источниках в соответствии с поставленной целью, а также *развитие* умений восприятия, понимания, анализа ценности получаемой информации. Примерами такого рода упражнений являются:

- ответ на вопрос по содержанию прочитанного;
- прогнозирование кульминации, развязки повествования;
- поиск ключевых слов.

다음은 어느 달락의 첫 문장과 끝 문자입니다. 단락을 완성해 보십시오.  
*Ниже располагается первое и последнее предложение абзаца. Подумайте, восстановите его содержание.*

2. Упражнения на развитие умений хранения информации предполагают развитие умений преобразования, организации, полученной информации. Умение логично структурировать информацию помогает обучающимся эффективно ее применять в учебной и будущей профессиональной деятельности.

이 글을 서론, 본론, 결론으로 나누고, 각 부분의 내용을 정리해 봅시다.  
*Попробуйте заполнить таблицу информацией из прочитанного текста (экспозиция, завязка, развитие, кульминация, развязка).*

3. Упражнения на развитие оценочных умений направлены на совершенствование умений адекватно воспринимать поступки, жесты носителей изучаемого языка, корейского языка и корейской культуры в частности.

*여러분은 이 글을 읽고 주인공이 왜 그렇게 했는지 설명해 보세요. Вы прочли произведение, попробуйте объяснить, почему герой произведения поступил таким образом?*

4. Упражнения, направленные на развитие социальных умений, также необходимо включить в комплекс упражнений. Подобного рода упражнения предлагаются на послетекстовом этапе с целью совершенствования умений работать в сотрудничестве, ориентироваться в социальной ситуации, организовывать совместную деятельность.

*교통 문제에 대하여 친구들과 이야기한 내용을 바탕으로, 짝을 나누어서 대중에게 호소하는 광고문을 만들어 보세요. Попробуйте в парах создать собственный рекламный проект, касающийся дорожно-транспортной проблемы, с учетом того, что вы обсудили с группой.*

5. Упражнения для развития креативных умений направлены на развитие творческого применения полученной информации, умений инициативного поиска путей решения поставленной задачи.

*다음 “인터넷의 기능”과 연상되는 단어를 마인드맵으로 만들어 친구들에게 이야기해 보세요. Используя логико-смысловую карту, попробуйте обсудить с группой возможности Интернета.*

6. Упражнения для развития умений пользоваться информационными технологиями, осуществлять обработку полученной информации.

7. Упражнения для развития рефлексивных умений по осуществлению учебно-познавательной деятельности, например, проводить расчет затраченного времени, усилий, выявление причин успеха/неудачи.

Разработанный комплекс упражнений для совершенствования учебно-познавательной компетенции при обучении чтению на корейском языке обучающихся старших курсов языкового вуза основан на характерных особенностях рассматриваемой в статье компетенции. Комплекс упражнений и заданий был разработан с учетом характерных особенностей учебно-познавательной компетенции и психолого-возрастных особенностей обучающихся старших курсов языкового вуза.

## Литература

1. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр “Блиц”», Cambridge University Press, 2001. 224 с.



К ВОПРОСУ О ВЗАИМООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ  
«ДИСКУРС», «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА»,  
«ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ»

D. D. Dondokov  
Herzen State Pedagogical University of Russia

INTERRELATION BETWEEN NOTIONS “DISCOURSE”,  
“LANGUAGE WORLDVIEW” AND “LINGUISTIC  
PERSONALITY”

**Abstract.** *The paper establishes interrelationship between notions “discourse”, “language worldview” and “linguistic personality”. The author gives a brief overview of studies on language worldview in Chinese linguistics.*

Современная лингвистическая парадигма характеризуется как когнитивно-дискурсивная и антропоцентрическая. В связи с этим в лингвистических исследованиях последних лет часто употребляются термины «дискурс», «языковая картина мира», «языковая личность», попытки определения которых ведутся до сих пор. В настоящем докладе предпринимается попытка установить взаимосвязь между вышеназванными терминами.

Й. Л. Вайсгербер целью сравнения языков называл раскрытие различий картин мира [Приводится по: 9: 270]. В. фон Гумбольдт писал, что «различные языки являются для наций органами их оригинального мышления и восприятия» [2: 324], при этом добавлял, что языки — «относительно самостоятельные сущности, присущие определенной личности» [Там же]. Э. Сепир утверждал, что каждый член общества «олицетворяет уникальное сочетание множества культурных стереотипов» [11: 582]. О взаимосвязи языка и культуры писал Ф. де Соссюр: «Обычаи нации отражаются на её языке» [12: 59]. Б. Уорф полагал, что языки обладают различными и несоизмеримыми концептуальными системами [Приводится по: 6: 421]. По В. Г. Гаку отражение психологии народа в формах языка может иметь статический (значения слов, грамматические формы и конструкции) и динамический (их употребление в высказывании) аспекты [14: 54]. А. Н. Леонтьев отмечал, что «процесс развития личности ... зависит от конкретно-исторических условий, от принадлежности индивида к той или иной социальной среде» [7: 219], в свою очередь К. Ф. Седов называл речевое произведение зеркалом особенностей личности его автора [10: 6].

К. Ф. Седов, рассуждая о взаимосвязи языковой личности и дискурса писал, что «речевое поведение человека проявляется в создании ... текстов

(дискурсов)», а «языковая личность обитает в мире текстов» [10: 5]. В определении термина «дискурс», данном Л. О. Чернейко также прослеживается связь дискурса и картины мира, дискурс определяется учёным как речь, направляемая «субъективными представлениями о мире, в которых обнаруживаются инварианты картины мира» [13: 41]. Н. Д. Голевым и Н. Н. Шпильной ментальным компонентом речемыслительной деятельности языковой личности называется языковая картина мира [1: 431]. Языковая картина мира личности определяется О. Е. Морозовой как тезаурусный уровень языковой личности [8: 22], что вполне справедливо, поскольку, по Ю. Н. Караулову, в тезаурусе личности (на лингво-когнитивном уровне языковой личности) запечатлена система знаний о мире [4: 238], в свою очередь содержание выражений «совокупность знаний о мире» и «картина мира» может быть синонимично [5: 21]. Из всего вышесказанного следует вывод, что дискурс порождается языковой личностью, частью которой является языковая картина мира.

Языковая картина мира достаточно подробно изучена в отечественной лингвистике. Укрепление российско-китайских отношений подразумевает и увеличение взаимовлияния российской и китайской лингвистики. Краткий обзор лингвоперсоналогических исследований в Китае проведён нами ранее [3], поэтому в рамках настоящего доклада обратимся к изучению языковой картины мира в китайской лингвистике. Анализ публикаций о языковой картине мира на платформе CNKI [21] показывает, что большинство исследований по этой теме связано с русским языком или сравнением русского и китайского языков. Исходя из названий работ по исследуемой тематике, можно заключить, что устоявшимися в китайском языке эквивалентами русскоязычных лингвокультурологических терминов являются 语言世界图景 — языковая картина мира, 观念 — концепт, 观念场 — концептуальное поле. Также следует отметить, что в названиях китайских статей «картина мира» упоминается вместе с именем известного философа Л. Витгенштейна [15]. Как указано ранее, в китайских исследованиях языковой картины мира заметно влияние российской лингвистики. Так, например, в статье Сюй Тао обобщены взгляды Московской семантической школы о языковой картине мира [19]. В названии работы Сун Хуньин использует термин В. В. Красных «стереотип-представление», переведённый как “认识定型” [18]. С начала нового тысячелетия по языковой картине мира в КНР защищены три диссертации PhD: «Лингвокультурологическое исследование языковой картины мира: теория и методы» (Пэн Вэньчао, 2002, Хэйлунцзянский университет) [17], «Многомерное исследование русской языковой картины мира» (Чжан Синьвэй, 2012, Нанкинский педагогический университет) [20], «Концептуальное поле «память» в русской языковой картине мира» (Лян Хунци, 2017, Шанхайский университет иностранных языков) [16].

В настоящем докладе на основе анализа различных определений терминов «дискурс», «языковая личность» и «языковая картина мира» устанав-

ливается их взаимосвязь. Проводится краткий обзор исследований языковой картины мира в китайской лингвистике, который вновь показал достаточно большое влияние российской лингвистики на китайскую.

## Литература

1. Голев Н. Д., Шпильная Н. Н. Языковая картина мира как ментальный компонент речемыслительной деятельности // Ментальность и изменяющийся мир. Севастополь: Рибэст, 2009. С. 422–431.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
3. Дондоков Д. Д. Исследования языковой личности в китайской лингвистике // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 266–267.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
5. Колианский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990. 103 с.
6. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. М.: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 94–232.
8. Морозова О. Е. Мир человека и его речь. Архангельск: Поморский университет, 2005. 256 с.
9. Радченко О. А. Язык как мирозидание: Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. 2-е изд. М.: Едиториал УРСС, 2005. 312 с.
10. Седов К. Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагмалингвистический аспекты. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. 112 с.
11. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. 656 с.
12. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. 695 с.
13. Чернейко Л. О. Термин «дискурс»: поиски означаемого // Вестник Московского университета. Серия «Журналистика». 2006. №2. С. 34–41.
14. Язык как средство трансляции культуры. М.: Наука, 2000. 311 с.
15. 胡雯. 维特根斯坦《论确实性》中的“世界图景” // 外语学刊. 2012. №3. С. 17–21.
16. 梁洪琦. 俄语语言世界图景中的观念场 “ПАМЯТЬ”: 博士学位论文. 上海, 2017. 142页.
17. 彭文钊. 俄语语言世界图景的文化释义性研究: 理论与方法: 博士学位论文. 哈尔滨, 2002. 381页.
18. 宋洪英. 俄语语言世界图景中的“劳动”认识定型 // 解放军外国语学院学报. 2008. № 3. С. 37–41.
19. 徐涛. 莫斯科语义学派的语言世界图景观 // 外语学刊. 2011. №3. С. 72–75.
20. 张新卫. 俄语语言世界图景多维研究: 博士学位论文. 南京, 2012. 132页.
21. 中国知网. URL: <https://cnki.net/>

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-312-90014.*

## ГРАФИЧЕСКИЙ РАЗРЯД КАК НОВОЕ ПОНЯТИЕ КИТАЙСКОЙ ИЕРОГЛИФИКИ

G. B. Dudchenko  
Nevsky Institute of Language and Culture

### GRAPHIC CATEGORY AS A NEW NOTION OF CHINESE CHARACTERS

**Abstract.** *The paper is devoted to the system of classification of Chinese characters, invented at the end of XX century. This is a system of four graphic categories of characters. It is used in lexicography and, according to the author, can be applied for learning Chinese language.*

Распределение знаков по тем или иным признакам с давних пор является важным вопросом использования китайского письма, которое нашло своё применение и в других языках. По сравнению с языками, в которых используется исключительно буквенное написание слов, число китайских иероглифов велико. Регулярно или часто применяется 5 тыс. иероглифов, и достаточно знать около 3 тыс., чтобы считаться грамотным [1: 17–18]. Особую значимость порядок иероглифов приобретает при составлении словарей и справочников, различных списков, а также для разучивания и запоминания знаков данного письма.

Для освоения иероглифики создано немало источников, причём не только в виде печатных изданий, но и электронных средств. В словарях иероглиф представляет собой определённый набор черт, передающих как смысловое понятие, так и слог, которым озвучивается. Начиная с древних времён слова в них объединялись либо по внешним признакам иероглифов, либо по смысловому принципу, либо по фонетическому (алфавитному) принципу [3: 7].

Однако у любой из известных систем распределения иероглифов, таких как фонетическая, ключевая, система Розенберга, система четырёх углов и т. д. — есть свои сильные и слабые стороны с точки зрения практического применения. Поэтому также с давних пор проводился поиск новых систем, которые были бы основаны на примечательных свойствах иероглифов.

К началу XXI в. во Владивостоке была разработана система, согласно которой все иероглифы подразделяются по наличию или отсутствию

двух признаков — пересекающихся линий и замкнутых прямоугольных элементов. Эти сочетания получили названия разрядов, всего их четыре.

В иероглифах первого разряда нет ни пересечений, ни замкнутых прямоугольников: 一, 水, 立, 光.

Иероглифы второго разряда содержат по меньшей мере одно пересечение линий, но не содержат замкнутых прямоугольных элементов: 十, 平, 在, 耗.

В иероглифах третьего разряда, наоборот, нет пересекающихся линий, но есть хотя бы один замкнутый прямоугольник, иначе говоря, квадрат: 口, 百, 吧, 明.

Иероглифы четвёртого разряда включают в себя как пересекающиеся линии, так и замкнутые прямоугольные элементы: 中, 进, 油, 重.

В 2018 г. в Санкт-Петербурге был издан «Китайско-русский словарь по системе четырёх разрядов», насчитывающий более 2700 заглавных иероглифов и 25 тыс. слов [2]. Заглавные иероглифы в нём распределены по тем самым четырём разрядам в графическом указателе и в основной части, где их можно искать по колонтитулам. Для этого достаточно установить разряд иероглифа, подсчитать сумму пересечений и замкнутых прямоугольных элементов, подсчитать общее количество линий в иероглифе и определить, есть ли графический элемент, симметричный по центральной вертикальной оси. В словаре все заглавные иероглифы распределены по группам, индексы которых записаны по данным признакам. В приведённых выше примерах они выглядят следующим образом: 光 — I(6)+; 耗 — II(3/10)-; 明 — III(4/8)-; 重 — IV(9/9)+.

Графические разряды иероглифов были выделены прежде всего в практических целях — для быстрого и удобного поиска в словаре. Но с этой системой связаны некоторые интересные закономерности и ассоциации.

Во-первых, графические разряды, если образно представить, напоминают группы крови. Даже в записи это заметно — обозначение разрядов четырьмя римскими цифрами похоже на четыре группы крови. Далее также идёт запись в скобках, а конечный знак плюс или минус похож на указание резус-фактора. Более того, к какой из четырёх групп относится кровь человека — это определяется по тому же самому принципу — наличию или отсутствию компонентов А и В. Так образуются четыре возможных сочетания, которые пронумерованы в том же порядке — от отсутствия обоих компонентов в первой группе крови до наличия и того, и другого в четвёртой группе.

Во-вторых, система четырёх разрядов наводит на ассоциацию с популярной детской игрой «крестики-нолики». Особенно если учесть, что ранее в китайском письме замкнутые прямоугольные элементы представляли собой окружности. Данная ассоциация может быть применена в обучении

языкам в начальной и средней школе. В частности, для ознакомления с тем, какие существуют способы распределения иероглифов. Например, такая установка: «Крестики и нолики (либо квадратики) есть в иероглифах, по ним иероглифы можно искать в словаре».

В-третьих, обращает на себя внимание графическая закономерность, которая становится заметна при ответе на вопрос, какое наименьшее количество черт потребуется для того, чтобы изобразить простейший иероглиф для каждого из разрядов. Для иероглифа первого разряда потребуется одна черта, это иероглиф 一. Для иероглифа второго разряда необходимы уже две черты, таковы иероглифы 十 и 力. Простейший иероглиф третьего разряда изображается тремя чертами, это иероглиф 口. Для изображения иероглифа четвёртого разряда потребуются четыре черты, таковы, к примеру, иероглифы 中 и 丹. Так выстраивается ряд 一十口中, в котором каждый из иероглифов симметричен по центральной вертикальной оси.

В-четвёртых, с числом четыре связаны некоторые другие явления, характерные для китайского языка. Например, четыре тона гласных звуков или четыре угла квадратов, в которые вписываются иероглифы. Если озвучить ряд иероглифов 一十口中, то получится yīshíkǒuzhòng (последний иероглиф омографичен с zhōng). Так четыре тона выстраиваются в ряд с той же нумерацией, что и графические разряды. В одних случаях тоны и разряды совпадают (山, 毛, 品, 困), и это помогает при запоминании, в других нет (马, 去, 音, 虫).

Таким образом, четыре разряда китайских иероглифов, применённые в лексикографии, могут представлять интерес также с точки зрения мнемоники и лингводидактики.

## Литература

1. Бажанов Е. П. Китайская грамота. О китайском языке, иероглифах, каллиграфии, «иероглифическом» видении мира. М.: Восток — Запад, 2008. 80 с.
2. Дудченко Г. Б. Китайско-русский словарь по системе четырёх разрядов. СПб.: Реноме, 2018. 648 с.
3. Как не заблудиться в китайских словарях. Начальный уровень / сост. М. А. Шеньшина. М.: АСТ: Восток — Запад, 2007. 128 с.

**Т. В. Иоффе**  
Омский государственный педагогический университет

## К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**T. V. Ioffe**  
Omsk State Pedagogical University

### ON THE ISSUE OF INTEGRATION OF SUBJECT AREAS IN THE PROCESSTEACHING CHINESE LITERATURE AT A LANGUAGE UNIVERSITY

**Abstract.** *The article discusses the implementation of an integrated approach in the teaching of Chinese literature in a language university. It is determined that this form of training supplements traditional approaches to the study of factual material and allows the formation of complex interdisciplinary competencies.*

Настоящая статья посвящена опыту разработки интегрированных блочно-модульных технологий, применимых к таким языковым дисциплинам, как литература, история языка, лингвострановедение, аналитическое чтение, стилистика, практическая фонетика для бакалавров, обучающихся по профилю подготовки «Китайский язык» с целью формирования профессиональных компетенций, связанных с возможностью использования образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов.

Интегрированные модули существенно дополняют традиционные подходы к изучению фактического материала и на наш взгляд делают его более современным в глазах нынешнего поколения студентов, предпочитающих актуальную, визуальную, лично- и практико-ориентированную информацию. Кроме того, модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу, изменив форму общения преподавателя и студента.

Ниже приводятся элементы блочно-модульной технологии, разработанной на основе курса «Литература Китая» по теме «Анонимные песни-юэфу Ханьской эпохи» на примере 《江南》.

Лингвострановедческий блок (или фоновый анализ) включает в себя анализ географических и социальных реалий. Данный материал (сведения о регионе «Цзяннань», лотосе, процессе сбора семян и т. п.) может быть

самостоятельно подготовлен студентами в рамках группового проекта «Анонимные песенные произведения или песни-юэфу Ханьской эпохи». Подобный фоновый анализ позволит использовать текст произведения для воссоздания жизненных реалий Китая как в синхроническом, так и в диахроническом планах.

Ознакомление с содержанием может проходить путем самостоятельного чтения и перевода. Кроме того, полезным является сопоставительное использование переводов, выполненных разными переводчиками. В нашем случае можно воспользоваться переводом, выполненным Юй Сухуа в сборнике «Сто китайских стихотворений» [1: 20–21]. Поскольку индивидуальный стиль переводчика играет немаловажную роль, поэтому наряду со сведениями об авторе (если таковые есть), в рамках изучаемого модуля необходим сбор сведений о ведущих переводчиках китайской поэзии.

Ознакомиться с содержанием данной песни можно путем просмотра одноименного видео-клипа на сайте китайского Youku. Если выбирается последний вариант, то в рамках указанного проекта студентам можно предложить имитационные виды работ или инсценировку, что позволит не только закрепить звуко-произносительные навыки, но и позволит разработать приемы работы с данным произведением на уроках китайского языка в средней школе, дополнив методический блок проекта.

Лингвистический анализ песни можно провести по двум направлениям: содержательный анализ и стилистический анализ.

В содержательный анализ включаются такие этапы, как дефиниционный анализ, определение жанра текста, анализ структуры текста, анализ динамики развития сюжетной линии, выделение ключевых слов. Стилистический анализ включает в себя работу с изобразительно-выразительными средствами и иероглифический анализ.

Дефиниционный анализ лексем 江南、蓮、何、田田 будет полезен еще на этапе ознакомления с произведением, так как, являясь альтернативой контекстуальному переводу, он помогает понять текст «изнутри» и сглаживает недостатки электронных словарей, которыми пользуются современные студенты.

Этап собственно анализа содержания, является наиболее сложным, так как требует развитых аналитических и интерпретационных умений. Но их формирование тормозится в силу того, что умения анализировать поэтическое произведение, сформированные в средней школе, не переносятся на китайский язык в силу отсутствия у обучаемых должного набора дискурсивной лексики и аналитических языковых клише, обеспечивающих связанный, структурированный анализ. Поэтому для проведения содержательного анализа студентам можно предложить вопросы, содержащие как дискурсивную лексику, так и соответствующие ей аналитические клише, примеры которых приведены в таблице.



Примеры дискурсивной лексики и аналитических вопросов, необходимых для анализа песенного произведения

Дискурсивная лексика	Аналитические вопросы
乐府诗 前两句、描述 用顶针修辞手法 后五句、情景 排比句、拟人手法	《江南》是一首哪个朝代的乐府诗？ 前两句描述什么？ 前两句用什么修辞手法？ 后五排比句描述什么情景？ 每个排比句都用什么修辞手法？

Ответы на данные вопросы с использованием специальной лексики позволяют представить содержательный анализ в следующем виде:

《江南》是一首汉代乐府诗。前两句描述采莲的地点和莲叶的样子；前两句用顶针修辞手法。后五句描述鱼儿游戏的情景。后五句是排比句，每个排比句都有“戏”字，所以是拟人手法。

«Цзяннань» — это песенная поэзия-юэфу ханьской династии. Два первых предложения обрисовывают место сбора и вид листьев лотоса. Два первых предложения используют стилистический прием «подхват». Последние пять предложений описывают рыбы забавы. Последние пять предложений — это параллельная конструкция. Так как в каждом параллельном предложении есть иероглиф «забава», описывающий действия рыб, следовательно, — это прием олицетворения.

Таким образом, в результате пошагового выполнения элементов предложенной блочно-модульной технологии достигается гармоничное слияние интегрирующей дисциплины «Литература Китая» со вспомогательными дисциплинами: лингвострановедение, практическая фонетика, теория и практика перевода, методика преподавания китайского языка, аналитическое чтение, стилистика китайского языка.

## Литература

1. *Ипатова Е., Юй Сухуа*. Сто китайских стихотворений: учебное издание. М.: АСТ: Восток — Запад, 2008. 224 с.

Д. Кикнадзе  
Санкт-Петербургский государственный университет

## ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ЛИТЕРАТУРЫ НА КЛАССИЧЕСКОМ ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ БУНГО В СОВРЕМЕННОЙ ЯПОНИИ

D. Kiknadze  
Saint-Petersburg State University

### PROBLEMS OF FUNCTIONING AND PERCEPTION OF LITERATURE IN THE CLASSICAL JAPANESE LANGUAGE BUNGO IN MODERN JAPAN

**Abstract.** *The article deals with the difficulty of reading the original classic Japanese prose on bungo by young Japanese. A modern translation of old novels and transcription to manga is one of the ways to popularize classical literature among the modern Japanese.*

Классический японский язык *бунго* представляет собой письменный язык художественной литературы — прозы и поэзии, а также документации, эпистолярного жанра вплоть до второй половины XX века. Орфография и грамматика *бунго* окончательно сформировались к XIII веку, в последующие века изменению подверглась лексика, пунктуация и орфография. *Бунго* считался языком эпохи Хэйан (794–1185), когда был создан «золотой фонд» японской художественной литературы. Если разговорный язык эпохи Хэйан совпадал с письменным, то с XIII века разговорный язык перестал совпадать с письменным. Старая аристократия с ее консервативным традиционным взглядом на меняющийся мир замкнулась на себе, не воспринимая новояза, не желая развивать письменный язык. Таким образом, представители старой знати, поклонники ушедшей эпохи создали прочную броню вокруг *бунго*, отсекая новые вливания: новые списки классических произведений на *бунго* время от времени проходили жесткую редактуру текста, когда вычеркивались новые слова или иероглифические сочетания слов, не обнаруженные в оригиналах рукописей. Однако, в связи с развитием народного театра Кабуки, в тексты старых пьес стал проникать разговорный язык конкретной эпохи (начиная с XVI века), поскольку оригинальное звучание хэйанских текстов было давно утрачено, *бунго* стал архаичным, и единственный способ донести до публики занимательный сюжет — упрощение текста, допущение в классическую пьесу новояза, жаргона и новых реалий [1: 13, 14, 26; 3: 3–4]. Ко второй половине XIX века в связи с необ-

ходимостью модернизации Японии, выхода ее на мировую политическую арену, меняются взгляды и на *бунго*. Ряд прогрессивно мыслящих молодых писателей и общественников десятилетиями стали писать в своих статьях и эссе о чрезмерной архаичности письменного языка, ратовать за возможность писать на разговорном японском языке, а не на языке пращуров. Несмотря на то, что окончательный отход от текстов на *бунго* произошел лишь после окончания Второй мировой войны, разговорный язык *ко: го* понемногу стал внедряться в прозу японских писателей [5: 37].

Окончательный отход от *бунго* в сфере художественной литературы спровоцировал новую проблему — невозможность глубокого понимания классической прозы. Если в поэзии отход от *бунго* априори был невозможен, то со временем молодое поколение японцев стало воспринимать чтение классических романов, как пытку. В системе японского школьного образования в рамках обязательной дисциплины «Родной язык» изучается грамматика *бунго* на примерах из выдающихся произведений разных эпох («Повесть о Гэндзи» Мурасаки Сикибу, «Записки у изголовья Сэй-сёнагон, поэзия танка, хайкай, новеллы Ихара Сайкаку и пр.). Тем не менее эти отрывистые знания не могли ни научить молодое поколение японцев свободно читать и понимать литературную классику, ни пробудить интереса и любви к японской старине.

Осознавая создавшуюся ситуацию, начиная с 1960-х гг. крупные исследователи классической литературы стали переводить старинные повести на современный японский, снабжать комментариями, объясняющими реалии того времени. Однако современный японский язык стремительно меняется, и необходимость обновления переводов является довольно распространенной проблемой. Ко всему прочему сюда добавляется проблема сложности японской письменности. Изначальная трудность письменности японского языка — обязательные 2000 иероглифов, две слоговые азбуки, латиница — со школьной скамьи формируют у многих японцев нелюбовь к чтению, что породило новую форму подачи классического художественного материала в виде иллюстрированных комиксов манга.

С 2000-х гг. известные солидные издательства «Коданся» и «Сёгакукан», выпускающие научные монографии и обновленную антологию классической японской литературы с классическим текстом на *бунго*, современным переводом, комментариями, удобным индексом и приложениями, основали новую серию «Манга котэн бунгаку» (в пер.: классическая литература в манга). В данной серии особой популярностью пользуется роман придворной дамы Мурасаки Сикибу «Повесть о Гэндзи» (XI в.), состоящий из 54 глав в древнейших списках, однако для серии манга издательства выбирают наиболее занимательные сюжеты, которые придутся по вкусу современному молодому читателю [6; 7]. Выбор тем ограничивается любовными похождениями принца, женской ревностью и мстью, темами греха и возмездия. Визуальное

изображение героев также адаптировано под популярные направления в манга и анимэ — это стиль сёдзё-манга, поклонниками которого в основном являются школьницы и молодые девушки. Мужские персонажи лишены маскулинности, они андрогинны, крайне привлекательны, благородны. Подобный архетип мужских персонажей в манга и анимэ отчасти является гарантией высокого спроса читательской аудитории у книгоиздателей.

Таким образом, можно увидеть те механизмы, к которым прибегают в Японии для привлечения интереса к старинным повестям [4].

Если с прозаическими произведениями выход из ситуации нашелся, то с поэзией на *бунго* дела обстоят несколько иначе. Несмотря на то, что язык стихотворных форм не настолько перегружен иероглификой, как проза, основной трудностью современные японцы считают поэтические приемы, контекст, эмоции и чувства поэтов при создании стихотворения. Устаревшая лексика, фигуры речи, риторические украшения требуют особых знаний, времени и сил на должное восприятие стихотворения. Так, согласно опросу 2015 года среди школьников средней и старшей ступени обучения в префектуре Фукусима поэзия была охарактеризована, как самый «слабый» жанр японской литературы [2: 25]. И, все же, поклонников старинных поэтических жанров в самой Японии не так мало — любители старины объединяются в клубы по интересам, где совместными усилиями при помощи опытного филолога, поэта или профессионального любителя поэзии учатся не только читать и дешифровать потаенный смысл, но и практикуются в создании собственных стихотворений в рамках той или иной поэтической традиции.

## Литература

1. *Алпатов В. М.* Япония: язык и культура. М.: Языки славянских культур, 2018. 255 с.
2. *Болотская К. В.* Трудности использования японской поэзии в качестве аутентичного материала при обучении бунго // Журнал «KANT» № 1 (26). Март 2018. С. 24–28.
3. *Маевский Е. В.* Учебное пособие по старописьменному японскому языку (бунго). М.: Изд-во МГУ, 1991. 128 с.
4. Манга в Японии и России: Субкультура отаку, история и анатомия японского комикса / ред.-сост. *Ю. А. Магера*. М.: Екатеринбург: Фабрика комиксов, 2015. 352 с.
5. *Сиранэ Х.* Классический японский язык: грамматика [Текст]: учебник для вузов / Х. Сиранэ; пер. с англ.; под науч. ред. А. Г. Фесюна. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 535 с.
6. Интернет-ресурс: <http://www.shogakukan.co.jp/pr/mangakoten/contents/b06.html> (дата обращения: 18.01.2020).
7. Интернет-ресурс: <https://comic.k-manga.jp/title/103722/pv> (дата обращения: 18.01.2020).

*Е. А. Константинова*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

## УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК. HSK2» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Е. А. Konstantinova*  
*Saint-Petersburg State University*

### ABOUT «CHINESE LANGUAGE. HSK2» FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

**Abstract.** *The article describes the structure of the new textbook “Chinese language. HSK2”, which is designed for students with a basic knowledge of the language. It is a instruction for preparing for the international HSK exam.*

На сегодняшний день не вызывает сомнений актуальность изучения восточных языков, в особенности, китайского языка. И если раньше изучение иностранных языков в основном позиционировалось как отдельная специализация и получение полноценной профессии переводчика или преподавателя, то сейчас любой иностранный язык — необходимый и обязательный инструмент для человека, какое бы направление он не выбрал. Скорость распространения информации, мгновенные перемены в новый век технологий требуют гибкости и формируют свои законы. Таким образом, чтобы обеспечить масштабную и качественную языковую подготовку студентов непрофильных специальностей, прежде всего, нужно обращать внимание на то, чтобы суметь подготовить их к реальному общению с носителями другого языка не только в разговорной среде, но и на официально-деловом уровне.

Учебное пособие «Китайский язык. HSK2» [1] создавалось как базовый инструмент при подготовке к экзамену на знание китайского языка на второй уровень и рассчитано на второе полугодие первого года обучения при занятиях два раза в неделю по два-три академических часа. Пособие базируется на коммуникативном подходе, который формирует определенную модель поведения и общения, с целью формирования конкретного типа личности, которая реализует весь полученные потенциал и овладеет «иноязычной культурой» [2, с. 8]. В связи с этим для учебного пособия по китайскому языку отбирались специальные материалы, которые так или иначе затрагивают вопросы культурных, духовных, материальных ценностей, формирующих собственное мнение у учащихся, расширяя их кругозор.

Учебное пособие формировалась на основных принципах коммуникационного подхода по Е. И. Пассову, давайте рассмотрим основные из них:

1. Отношение личностной заинтересованности, которое предполагает выражение личного отношения к той или иной теме обсуждения.

В данном учебном пособии тексты подобраны таким образом, чтобы затрагивались актуальные вопросы и темы, которые впоследствии могли бы обсуждаться между студентами, а в дальнейшем стали базовыми знаниями для общения в реальных жизненных ситуациях.

2. Мотивированность деятельности учащихся поддерживается важностью сдачи квалификационного экзамена, которое невозможно без успешного овладения целого ряда компетенций.

В учебном пособии «Китайский язык. HSK2» содержатся новые слова, которые соответствуют второму уровню и используются в текстах учебника, а также повторяются в упражнениях с целью отработки.

3. Целенаправленность деятельности студентов для достижения коммуникативной цели, которые в учебном пособии четко формулируются в виде специальных творческих заданий, чаще всего которые осуществляются в парах или группах.

В учебном пособии «Китайский язык. HSK2» содержатся новые слова, которые соответствуют второму уровню и используются в текстах учебника, а также повторяются в упражнениях с целью отработки.

4. Речемыслительная активность.

В рабочей тетради данного комплекса все упражнения приведены в соответствии с заданиями, которые в реальности встречаются на экзамене на определенный уровень китайского языка. Соответственно у учащихся есть возможность не только отработать усвоенные ранее лексические единицы и грамматические правила, но также и потренироваться в прохождении тестирования на определенный уровень, а значит при необходимости подтвердить свои знания.

5. Связь общения с различными формами деятельности — общественной, учебно-познавательной, художественной, бытовой, спортивной. Эта связь наиболее четко прослеживается в аутентичных текстах, составленных носителями языка, а также специальных заданиях.

6. Взаимодействие обучающихся. В учебном пособии приведены различные виды деятельности, направленные на взаимодействие с другом — работа в парах, группах, индивидуальные творческие задания.

7. Ситуативность, которая создается в процессе общения между студентом и преподавателем.

8. Организация материала и процесса его усвоения без заучивания.

В учебник входят упражнения на фонетике, грамматический комментарий, задания на перевод фраз с русского на китайский язык, ответы на во-

просы к тексту, а также различные творческие задания, в том числе работа в группах и написание сочинений на пройденные темы.

#### 9. Содержательность и информативность.

Состоит из 10 уроков, которые связаны единой сюжетной линией и содержат лексические и грамматические материалы, соответствующие второму уровню HSK; также частично включена лексика третьего уровня. Сюжет актуальный: знакомство двух молодых людей из разных стран и различные бытовые ситуации, с которыми они сталкиваются (поиск работы, написание резюме, покупка билетов, бронь гостиницы, путешествия, покупки, праздники и т. д.).

10. Выразительность в использовании вербальных и невербальных средств общения. В учебном пособии предложены различные задания на развитие навыков устной и письменной речи (вербальное общение), а также на тренировку тонов и интонаций (невербальное общение).

Таким образом, учебное пособие «Китайский язык» обеспечивает для студентов неязыковой специальности овладение основными компетенциями и навыками: умение запросить информацию и сообщить ее, умение выразить просьбу, мнение, желание дать совет, дать оценку, умение соблюдать общепринятые этические нормы; комбинирует различные подходы к обучению — работа в группе, работа в парах, индивидуальное обучение; обучение дополняется интеграцией социокультурного и страноведческого компонентов. Современное учебное пособие по китайскому языку формируется на основе коммуникативного подхода с акцентом на формирование толерантной личности студента, открытого к диалогу с иноязычным обществом.

### Литература

1. *Константинова Е. А., Михеева Д. В., Юречко С. П.* Китайский язык. HSK2. СПб.: Парето-принт, 2018. 88 с.
2. *Пассов Е. И.* Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): методическое пособие / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Коллапова. СПб.: Златоуст, 2007. 200 с.

## **АКТУАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМА В УСТНОМ ПЕРЕВОДЕ С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

*Liang Cuizhen  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **RELEVANCE AND PROBLEMS IN INTERPRETATION FROM CHINESE LANGUAGE TO RUSSIAN**

В настоящее время дружеское отношение между Китаем и Россией непрерывно укрепляется и развивается. Сотрудничество стратегического партнёрства в полной мере способствует развитию двух стран в области политики, экономики, культуры, туризма и многих других сфер. В связи с этим проводятся разнообразные конференции на разных уровнях и захватывающие самые широкие аспекты тематики. По статистике Генерального консульства КНР в Санкт-Петербурге, количество китайских деловых мероприятий в России увеличилось в три раза за последние два года. В связи с этим спрос на профессиональных переводчиков устного перевода с китайского языка на русский резко вырос. Проблема нехватки профессиональных специалистов в сфере перевода становится всё более актуальной.

Как правило, устный перевод осуществляется в условиях дефицита времени. Устный перевод, как речевая коммуникация, состоит из трёх шагов, следующих непосредственно один за другим. В первую очередь переводчик должен правильно воспринимать речь оратора, затем составить смысловые компоненты, отсеять лишнюю информацию и подобрать синтаксическую структуру, в завершении организовать полную информацию по правилам перевода текста и закончить передачу смысла. В такой сложной переработке информации устной перевод представляет собой напряжённую работу со сложным процессом и понятным результатом. Такой вид работы требует от переводчика не только отличного владения двумя языками на которых работает переводчик, но и знаний особенности коммуникативной модели культуры, навыки и техники перевода, богатого опыта, эрудиции и т. д. К сожалению, в настоящее время почти отсутствуют организации, где переводчик имеет возможность приобрести целый ряд комплекстных знаний, умений и навыков, и развить определенные личностные качества в переводе с китайского языка на русский. В большинстве случаев, в качестве переводчика выступает человек, знающий китайский и русский языки. Без профессиональной подготовки переводчик будет сталкиваться со многими проблемами, препятствующие грамотному выполнению перевода. В данной статье мы



хотим выделить часто встречающиеся ошибки, составляющие препятствия переводчику в практике, с целью избежать трудности в процессе перевода.

Во-первых, это смысловые ошибки: главная причина смысловых ошибок кроится в неправильном понимании содержания оригинала — это касается значения слов и словосочетаний, грамматических конструкций, а иногда и смысла всего высказывания или даже текста в целом.

Например: 关于中美制裁谁也说不清楚谁的损失大

Перевод: Взаимная санкция между Китаем и Америкой принесла неясную потерю каждому.

В этом предложении слово «неясный» между употреблением конструкции «никто не», вызвало заблуждение переводчика. Речь не идёт о «неясной потере», а в смысле следующего: никто не может точно сказать, кому принесет больший ущерб взаимная санкция между Китаем и Америкой.

Во-вторых, при устном переводе переводчик сталкивается с иероглифами, которые имеют много значений в контексте. Переводчик часто попадает на ловушку буквального перевода, то есть слово в слово из-за отсутствия знания культуры.

Например: 代表团在京观看了京剧《铡美案》。

Перевод: Делегация в Пекине посмотрела пекинскую оперу «Казнить красавицу».

В этом предложении иероглиф 美 имеет в виду зять императора по имени «Мей», а вовсе не красавица. Правильный перевод должен быть: Делегация в Пекине посмотрела пекинскую оперу «Казнить зять императора по имени “Мей”».

Важно при переводе всех видов речи, в условиях неформального общения, в первую очередь обращать внимание на передачу смысла, а не на перевод отдельных слов.

В-третьих, это проблема связана с особенностью межкультурных различий. При устном переводе переводчик имеет дело не только с коммуникацией двух языков, но и с контактом двух культур, которая охватывает исторические, социальные и психологические особенности сферы деятельности человека. Переводчик, как двуязычная личность, обращается одновременно к двум культурам. Знание особенности культуры, позволяет отстранять и лингвистический, и культурологический барьер для общения. Практика показала, что каждому устному переводчику пришлось испытывать дискомфорт при представлении чина и должности китайских деловых людей. В Китае существует целая система чиновников и их названия, такие как 科长, 处长, 局长, 司长 и т. д. Конечно, все можно перевести как «начальник», но это не всегда точно и к месту, что может привести гостей и хозяев в неловкое положение. Опыт показывает, что в такой ситуации необходимо заранее изучить перевод названий чинов и должностей. Вряд ли без подготовки сходу удастся сочинить или придумать правильный вариант.

Например: 中国驻俄罗斯大使馆教育处公使衔参赞于继海

Перевод: Юй Джихай, советник министра отдела образования посольства Китая в России. Здесь公使衔参赞 не советник министра, правильный перевод: Юй Джихай, советник-посланник отдела образования при посольстве Китая в России.

Напоследок рассмотрим проблему с реалиями, предметом и явлениями. Реалии — это предметы и явления, отражающие особенности жизни и быта определенного народа. Реалиями называют также слова и словосочетания, обозначающие эти предметы и явления.

Например: 俄罗斯是中国“一带一路”建设沿线的重要国家, 旅游合作已经成为中俄战略合作的新亮点。

Перевод: Россия является важной страной в строительстве «Пояса и дороги» в Китае, и сотрудничество в сфере туризма стало новым ярким светом для китайско-российского стратегического сотрудничества.

Здесь “一带一路” переведен как «Пояса и дороги». Это указывает на то, что переводчик непрофессионал. “一带一路” «Один пояс и один путь» давно употребляется как словосочетание в стратегическом развитии Китая.

Сегодня устный перевод с китайского языка на русский является востребованным видом деятельности во многих областях. Как любая новая деятельность, она переживает многие трудности. Растущий спрос станет толчком увеличения количества переводчиков и повышения качества перевода. Устный перевод — это творческая работа. Главное на этом пути постоянная работа над собой. При этом нужно запомнить, что всегда переводить смысл!

*А. К. Пономарева  
РГПУ им. А. И. Герцена*

## О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ ВВОДНОГО КУРСА ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*А. К. Ponomareva  
Herzen State Pedagogical University*

## NECESSITY OF CHINESE LANGUAGE INTRODUCTORY COURSE DEVELOPMENT IN FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*Abstract. The article is devoted to the necessity of development of Chinese language introductory course for the primary school students. The author*

*provides a brief overview of the situation of Chinese language learning and teaching in Russia, describes age specifics of the primary school students and justifies efficiency in use of the introductory course for that age group. The author analyses existing types of introductory courses and proposes a new one — phonetical and hieroglyphical introductory course, describing goals, objectives and expected results of such course.*

В последние годы в российских школах наблюдается рост интереса к изучению китайского языка. В соответствии с данными Роспотребнадзора в 2016/2017 учебном году 17 тысяч учащихся начали или продолжили изучение этого языка, что на 15% больше по сравнению с предыдущим. Разрабатываются государственные образовательные стандарты, в 2015 году прошла первая апробация ЕГЭ по китайскому языку.

Большинство школьников начинает изучение языка уже в начальной школе. Однако практика показывает, что методические разработки и учебные пособия рассчитаны на более взрослых учащихся. В них не учитываются психологические и речевые особенности младших школьников. В связи с этим возникают трудности в обучении данной возрастной категории учащихся китайскому языку. В качестве способа снятия первичных трудностей предлагается использование вводного курса.

Вопрос целесообразности вводного курса в различных его вариантах изучается ещё с начала XX века в работах как зарубежных (М. Берлиц, Ф. Гуэн, Г. Пальмер), так и отечественных исследователей (Г. Е. Ведель, И. Н. Верещагина, Н. И. Гез, И. А. Грузинская, А. В. Монигетти, Н. И. Теннова, Г. В. Рогова, А. П. Старков и другие). Он тесно связан с принципом устного опережения и особенностями организации начального этапа обучения иностранному языку. На современном этапе развития методики вводный курс считается эффективным в рамках раннего обучения иностранному языку: для дошкольников и учащихся младшей школы [1].

Младшие школьники обладают рядом психологических особенностей, оказывающих влияние на обучение. В отечественной (С. И. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Ю. П. Азаров), и зарубежной психологии (Т. Элиот, Дж. Брунер, Б. Уайт, Р. Робертс,) считается, что ребенок овладевает иностранным языком легче, чем взрослый. Большинство исследователей считает, что наиболее эффективно начинать обучение в период с 3 до 10 лет [2]. В таком возрасте ребенок в достаточной степени освоил родной язык и может овладевать иностранным. Однако навыки чтения и письма в этом возрасте еще недостаточно сформированы, поэтому используется вводный курс.

Эффективность начала обучения китайскому языку в начальной школе определяется следующими основными психологическими особенностями:

- развитая наглядно-образная память дает возможность воспринимать концепт иероглифа через призму визуальных образов, картинок;

- произвольное и произвольное воображение создает образы слов, упрощая запоминание лексических единиц;
- механическая память и склонность к имитационному повторению помогают легче овладеть фонетическим строем языка [4: 280].

В методической литературе выделяются следующие типы вводных курсов: устный вводный курс, комплексный вводный курс, вводно-коррективный курс, вводный фонетическо-разговорный курс, комплексный устно-речевой вводный курс. Отметим, что за исключением коррективного, данные курсы имеют устный характер, что связано с психологическими особенностями младших школьников и дидактическими принципами.

Но в рамках изучения китайского языка опора только на устную речь представляется нам нецелесообразной, так как она не дает возможности использовать преимущества данного возраста для формирования иероглифических навыков. Нельзя не согласиться с О. И. Масловец, что на начальном этапе обучения важно формировать дотекстовые иероглифические навыки, развивать иероглифическое «чутье» и поддерживать интерес к изучению языка средствами иероглифической письменности [3: 77].

Принимая во внимание описанные явления, предлагается разработка нового типа вводного курса с опорой на особенности китайского языка: фонетико-иероглифический вводный курс.

Целью вводного фонетико-иероглифического курса является формирование элементарных фонетических и иероглифических навыков. В качестве задач выделяются следующие:

- овладение артикуляционной базой языка;
- овладение латинизированной транскрипцией китайского языка (пиньинь);
- формирование представления об иероглифе как графическом знаке, обладающем семантикой, а также имеющем произношение — тонированный слог.

В результате освоения курса, учащиеся научатся:

- понимать в речи других и правильно произносить звуки китайского языка в потоке речи;
- читать отдельные слова по транскрипции пиньинь;
- писать простые знакомые иероглифы в соответствии с правилами их записи;
- выделять отдельные иероглифы в слова и словосочетаниях.

Таким образом, при обучении китайскому языку в начальной школе считаем целесообразным использование вводного курса. Возникающие трудности обуславливают необходимость разработки фонетико-иероглифического курса, так как разработанные ранее типы вводных курсов не снимают большую часть трудностей. Вводный фонетико-иероглифический курс обеспечивает эффективность начального этапа обучения китайскому

языку, и, на наш взгляд, является важной частью курса китайского языка для начальной школы.

## Литература

1. *Верещагина И. Н.* Обучение учащихся 2 класса устной речи на английском языке в школе с преподаванием ряда предметов на английском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1965. 18 с.
2. *Пряничникова Л. В.* Психологическая готовность ребенка к изучению иностранного языка // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-rebenka-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 14.01.2019).
3. *Масловец О. А.* Взаимосвязанное обучение иероглифическому письму и чтению иероглифических текстов в начальной школе // Социальные исследования современных проблем. 2016. № 3. С. 74–84.
4. *Мухина В. С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия». 2006. 608 с.

*Н. Н. Репнякова*

*Сибирский государственный университет путей сообщения*

*У. Н. Решетнёва*

*Санкт-Петербургский политехнический университет*

## К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КАТЕГОРИИ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

*N. N. Repnyakova*

*Siberian Transport University (Novosibirsk, the Russian Federation)*

*U. N. Reshetneva*

*Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University*

## TO THE ISSUE OF THE TERMINOLOGICAL SYNONYMY WHILE STUDYING EVIDENTIAL CATEGORY OF THE CHINESE LANGUAGE

*Abstract.* The article raises a trending in the modern linguistics problem of determining definitions for categories of evidentiality in the Chinese language. Analysis of scientific research by Chinese linguists has resulted in description of the synonymic row.

Изучение категории эвиденциальности является одной из актуальных задач современной лингвистики. Об этом свидетельствуют всплеск интереса ученых во всем мире и количество их работ, посвященных анализу различных аспектов данной лингвистической категории.

Подробный анализ имеющихся подходов в отечественном языкознании при рассмотрении категории эвиденциальности в различных языках (с акцентом на европейские и тюркские языки) предлагается в статье Л. Б. Кадыровой [1]. В отечественной науке категория эвиденциальности китайского языка рассматривается в рамках изучения перфекта [2]. Других работ, посвященных изучению данной категории, нами не выявлено, считаем, что в российском языкознании категория эвиденциальности китайского языка недостаточно изучена. Это определяет актуальность нашего исследования.

Под категорией эвиденциальности понимаем указание на источник сведений говорящего относительно сообщаемого. В научных кругах в значении «эвиденциальность» используются следующие синонимы: пересказывательность, очевидность, заглазность, репортативность.

Для нас представляет интерес наличие и использование терминологической синонимии в трудах китайских лингвистов, поэтому цель данной статьи — определить терминологические синонимы категории эвиденциальности в китайском языке. Для ее решения используется сравнительно-описательный метод. На основе анализа работ китайских исследователей впервые выделены терминологические синонимы категории эвиденциальности на китайском языке. Далее кратко представлена история ее изучения в китайской науке.

Проблематика категории эвиденциальности в китайском языке стала предметом изучения с 1990-х гг. и продолжается по сей день. Одним из первых в китайском языкознании ее рассматривает Ху Чжуанлинь 胡壮麟. В 1994 г. выходит его работа, где автор анализирует сделанное европейскими учеными в области изучения эвиденциальности 可证性 и предлагает свой подход к ее маркерам 证素 [7]. Чуть позже в 1997 г. Чжан Боцзян 张伯江, анализируя эвиденциальность, в своей статье вводит термин 传信范畴 [8].

Почти через десятилетие в 2005 г. выходит исследование Ню Баои 牛保义, в котором представлен экскурс в зарубежное изучение теории эвиденциальности, автор именует ее 实据性, а эвиденциальные маркеры как 实据性标记 [4]. Фан Хунмэй 房红梅 и Ма Юйлэй 马玉蕾 определяют категорию эвиденциальности как 言据性 и рассматривают на материале английского языка [6]. Китайские ученые в своей работе также обращаются к эвиденциальным маркерам 据素 [6: 96].

С течением времени изучение категории эвиденциальности в китайском языкознании приобретает все большую популярность, однако до сих пор не существует единого термина, признанного всеми учеными.

Китайский лингвист Лэ Яо 乐耀 определяет данную категорию как 传信范畴 и анализирует ее функционирование в китайском языке [3].

Се Чэнмин 谢成名 под маркером эвиденциальности 传信标记 понимает форму ее выражения [5: 57]. В 2015 г. Шуй Уди 水无砥 и Ци Юнцзюань 纪永娟, рассматривая академический дискурс китайского и английского языков, в основном употребляют термин 言据性, в то же время указывают на наличие его переводных вариантов 可证性、实据性, для эвиденциальных маркеров используют термин 据素 [10: 152].

Изучение категории эвиденциальности в китайской лингвистике относительно новое направление. В связи с этим нет единого термина, и учеными используются синонимичные понятия. По мнению Чжоу Яхун 周亚红 и Мао Хуэй 茅慧, в последнее время термин 言据性 получил большее распространение в трудах китайских исследователей [9: 111].

Рассмотренные синонимы категории эвиденциальности китайского языка продолжают бытовать в лингвистической литературе и требуют пристального внимания исследователей. Решение вопросов синонимии вносит вклад не только в изучение категории эвиденциальности, но и развивает теорию терминоведения китайского языка.

## Литература

### На русском языке

1. Кадырова Л. Б. Изученность категории эвиденциальности в зарубежном и отечественном языкознании: традиции и современное состояние // Гуманитарные науки в XXI веке: научный интернет-журнал. 2016. № 7. С. 60–71.
2. Шварц (Хорошкина) А. С. Показатели перфекта в современном китайском языке // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2016. Т. 12. № 2. С. 587–609.

### На китайском языке

3. Лэ Яо 乐耀. Гонэй чуаньсинь фаньчоу яньцзю цзуншу 国内传信范畴研究综述 (Обзор отечественных исследований категории эвиденциальности) // Ханьюй сюэси 汉语学习 (Изучение китайского языка). 2011(01). 页64–74.
4. Ню Баои 牛保义. 国外实据性理论研究 (Зарубежные исследования теории эвиденциальности) // 当代语言学(Современная лингвистика) 2005年. 第1期. 页. 53–61.
5. Се Чэнмин 谢成名. Чуаньсинь фаньчоу яньцзючжундэ цзигэ хэсинь вэньти 传信范畴研究中的几个核心问题 (Несколько ключевых вопросов в изучении категории эвиденциальности) // Вэньцзю цзыляо 文教资料 (Информационный сборник по культуре и образованию). 2014. 5月. 页 57–59.
6. Фан Хунмэй 房红梅, Ма Юйлэй 马玉蕾. Яньцзюйсин, Чжугуаньсин, Чжугуаньхуа. 言据性, 主观性, 主观化 (Эвиденциальность, субъективность, субъективизация) // Вайюй сюэкань 外语学刊 (Иностранные языки. Академический журнал). 2008年. 第4期. 总第141期. 页 96–99.
7. Ху Чжунлинь 胡壮麟. Юйяньдэ кэчжэнсин 语言的可证性 (Эвиденциальность языка) // Вайюй цзюэсюэ юй яньцзю 外语教学与研究 (Изучение и обучение иностранным языкам). 1994年. 01期. 页 9–15.

8. *Чжан Боцзян* 张伯江. Жэньшигуаньдэ юйфа бяосянь 认识观的语法表现 (Лингвистическое выражение эпистемологии) // *Говай юйяньсюэ 国外语言学* (Зарубежная лингвистика) 1997 年. 第2期. 页5–19.
9. *Чжоу Яхун* 周亚红, *Мао Хуэй* 茅慧. Гонэй яньцзюйсин яньцзюдэ кэшихуа фэньси 国内言据性研究的可视化分析 (Анализ отечественных исследований эвиденциальности) // *Хаэрбинь сюэюань сюэбао 哈尔滨学院学报* (Вестник Харбинского университета). 2018 年. 5月. 第39 卷. 第 5期. 页110–113.
10. *Шуй Уди* 水无砥, *Цзи Юнцзюань* 纪永娟. Инхань юйяньсюэ сюэшуюй пяньянь цзюйсин дуйби яньцзю 英汉语语言学学术语篇言据性对比研究 (Сопоставительное изучение эвиденциальности в английском и китайском академических дискурсах) // *Чжунцин юдянь дасюэ сюэбао (Шэхуэй кэсюэбань) 重庆邮电大学学报(社会科学版)* (Вестник Чунцинского университета связи и телекоммуникаций (Социальные науки). 2015 年1月第27卷第1期. 页152–156.

*И. В. Сайферт*

*Невский институт языка и культуры*

## МНЕМОТЕХНИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В ИЗУЧЕНИИ ЯПОНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

*I. V. Sayfert*

*Nevsky Institute of Language and Culture*

### USING MNEMONICS TO LEARN JAPANESE WRITING

**Abstract.** *The article is devoted to mnemonic techniques in the study of Japanese writing. The proposed method is based on mnemonic techniques: when memorizing a character, it is proposed to come up with associations to the character and then relate the resulting associations and meaning to the image.*

Одним из самых сложных аспектов в изучении японского языка является японская письменность. Данный аспект вызывает наибольшие сложности у студентов, заставляя преподавателя придумывать новые методики её освоения.

Японские иероглифы являются неалфавитными знаками, заимствованными из Китая. Иероглиф — это такой знак, который обозначает не отдельный звук, а сочетание звуков, имеющих какое-либо значение. Иероглиф может обозначать либо целое слово, либо является одним из компонентов сложного слова [2: 15]. Один и тот же иероглиф может быть использован для записи различных слов или частей слова, а также может иметь несколько чтений и значений. Чтения иероглифов делятся на «онные» и «кунные» чтения. «Онные» или «китайские» чтения являются результатом усвоения и преобразования чтений, которое иероглифы имели в период их заимство-



вания из Китая. Самостоятельные слова японского происхождения называются «кунными» или «японскими» чтениями иероглифа [2: 15–16].

При изучении японской письменности чаще всего используют только «традиционные» техники запоминания: прописывание иероглифа множество раз, повторение вслух чтений и представление при этом иероглифа и др.

Для изучающего японский язык российского студента иероглиф представляется некой схематической картинкой и является не свойственной и нелогичной для сознания информацией, так как значительно отличается от русской письменности. Для запоминания такой информации (например, адресов, телефонов, номеров автомобилей, иностранных слов и знаковых систем языков) часто применяется мнемоника — совокупность специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание путем образования искусственных ассоциаций [1: 5]. Запоминание происходит с помощью замены абстрактных и сложных понятий на яркие образы и с помощью создания связей между этими образами. Мнемотехника — это система, позволяющая последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную в зрительные образы. Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации [1: 6].

Японские иероглифы делятся на простые и сложные иероглифы. Простые иероглифы состоят из черт — минимальных графических частей, лишённых какого-либо значения. Путём сложения простых иероглифов в один знак образовались сложные иероглифы. Составные части сложных иероглифов называются элементами [2: 17–18]. «Разбивая» иероглиф на элементы, можно связать их, придумав образ или историю. Для примера применения мнемотехник к японским иероглифам, возьмём иероглиф 書 «писать»:

1. Для начала разделяем иероглиф на следующие элементы: 手 «кисть» и 日 «солнце».

2. Придумываем ассоциации к частям иероглифа: верхняя часть похожа на руку с кистью, которая пишет, элемент «солнце» можно ассоциировать с ёмкостью для чернил.

3. Далее необходимо связать слова «рука», «кисть», «чернильница» в небольшую историю: иероглиф «писать» — это рука, которая пишет кистью и чернилами. Эта фраза позволяет восстановить в памяти написание иероглифа. Мнемоническая фраза может быть смешной и даже абсурдной. Главное, чтобы это был яркий образ, который поможет быстро вспомнить иероглиф, к которому он был придуман.

Знание иероглифических ключей — элементов, которые помогают определить место иероглифа в словаре [2: 19], может помочь определить примерное значение самого иероглифа. Например, иероглифы с ключом 雨 «дождь» могут указывать на те или иные природные явления. Сам иероглиф 雨 «дождь» можно представить как облако (верхняя черта) и поле, на которое падают капли дождя.

Знание ключей помогает при применении мнемотехник. Ключ 雨 «дождь» есть в составе таких иероглифов, как, например, 電 «электричество» и 雪 «снег», для которых можно создать следующие ассоциации: иероглиф «электричество» — это молния, которая появилась из тучи и ударила в поле, иероглиф «снег» — снежинки, падающие из снежного облака на поле и на ладонь.

Также хорошей основой для создания образов является ключ 門 «ворота». Для примера возьмём иероглифы 開 «открывать» и 閉 «закрывать». Иероглиф «открывать» — это широко распахнутые ворота, через которые видны *тории* — ритуальные ворота, устанавливаемые перед синтоистскими святилищами. В составе иероглифа «закрывать» есть элемент 才 (才), одно из значений которого — «возраст». Следовательно, можно составить ассоциацию: ворота закрыты для тех, кто не достиг определённого возраста.

Чтобы проверить эффективность мнемотехник, был проведен психолингвистический эксперимент со студентами первого курса бакалавриата. В ходе семестра японские иероглифы изучались с использованием как «традиционных», так и мнемонических методов: на занятиях к каждому иероглифу давалась история, помогающая его запомнить. Также студенты придумывали свои собственные ассоциации к иероглифам. Эксперимент показал, что использование мнемотехник в процессе изучения японской письменности способствует лучшему запоминанию иероглифов, а необычные ассоциации повышают настроение аудитории, тем самым улучшая атмосферу на занятиях.

Русскоязычные студенты, особенно на начальных этапах, не могут воспринимать японские иероглифы, являющимися для них слишком сложным и абстрактным явлением, как полноценную языковую единицу, а воспринимают их лишь как схематичное изображение. Использование мнемотехник помогает облегчить запоминание абстрактных понятий, дополняя «традиционные» способы запоминания. Кроме того, придумывание образов часто затрагивает семантику иероглифа, что даёт дополнительные знания о японской письменности и японской культуре в целом.

Мнемонические приёмы могут быть полезны, как вспомогательный способ, но не могут полностью решить проблемы, возникающие при изучении японской письменности. Однако учебный эксперимент показал, что использование мнемотехник может разнообразить процесс обучения и сделать процесс запоминания иероглифов более увлекательным и эффективным.

## Литература

1. *Козаренко В. А.* Учебник мнемотехники. Система запоминания Джордано. М.: 2002. 200 с.
2. *Лаврентьев Б. П.* Краткий очерк современной японской иероглифики // Вступ. стат. в кн.: Неверова Н. Д., Ноздрева Р. Б., Розанова Т. А., Тарасова Т. И. Японско-русский словарь иероглифов. 13-е изд., стереотип. М.: Дрофа; Рус. яз. Медиа, 2011. С. 6–21.

ТРАНСФОРМАЦИЯ УСТОЯВШЕЙСЯ  
КАРТИНЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ  
ВТОРОГО (КИТАЙСКОГО) ЯЗЫКА

М. А. Спис  
Herzen State Pedagogical University of Russia

TRANSFORMATION OF AN ESTABLISHED PICTURE  
OF THE WORLD IN THE PROCESS OF LEARNING  
A SECOND (CHINESE) LANGUAGE

**Abstract.** *In the process of learning the Chinese language, the established picture of the subject's world can undergo both significant and non-significant changes, which depends on the degree of difference between the "native" and the foreign language.*

Многие факторы могут стать причиной трансформации устоявшейся картины мира взрослого человека. Картина мира может изменяться в любом возрасте субъекта в силу определенных обстоятельств. Каждый жизненный этап, наступление которого сугубо индивидуально, несет в себе предпосылки к трансформации картины мира.

Один из таких факторов — процесс и результаты изучения второго языка. С рождения ребенок формирует картину мира, опираясь на вербальные механизмы восприятия и получая информацию от людей в процессе общения. Эта вербальная система образов, несогласованное слово с помощью которой человек описывает для самого себя картину мира, является состоявшейся, логичной и законченной: человек точно знает, как описать цвет неба, звук песни и т. д., используя соответствующие слова. Казалось бы — почему картина мира должна трансформироваться при изучении второго языка, если те же самые объекты и явления могут быть описаны на китайском языке с фактической заменой слов на иностранные? Ответом на данный вопрос является влияние на речевое поведение субъекта изучения семантических, стилистических и прочих особенностей нового языка, который может существенно отличаться в сравнении с прежним, особенно если они принадлежат к различным языковым группам.

Оказывается, фактическое дублирование одного другим невозможно — придется не просто заменять слова иностранными аналогами, а вникать в смысл того, как тот или иной объект/явление воспринимается на иностранном языке и какое значение в него вкладывает носитель иностранного языка. Другими словами, субъект сталкивается с феноменом «смысла», не позволяющего слепо копировать слова — иностранные аналоги. Субъект вынужден вникать в смысл не только иностранного слова, но и фразы, и высказывания в целом, и эти смыслы в языках различных языковых групп оказываются совершенно отличными.

Но на уровне одного слова возникают многочисленные проблемы:

- слова, которые есть в «родном» языке, могут попросту отсутствовать в китайском (проблема субъекта — как обозначить объект/явление, если такого слова попросту нет?);
- слова, которые есть как в «родном», так и в китайском языке, но имеющие совершенно другое смысловое значение;
- слова, имеющиеся как в «родном», так и в китайском языке, могут отражать более широкий смысл.

Сталкиваясь с этими вербальными проблемами, индивид невольно через реакцию межязыковых различий затрагивает, содержание собственной картины мира, задавая вопрос — как человек, разговаривающий на другом языке, сможет передать значение того или иного слова так, чтобы никто не подумал о другом смысле? Задавая подобным вопросом, индивид направляет свое мышление не просто на язык, а на иностранную культуру в целом — её особенности, традиции, быт и прочие компоненты, тем самым — расширяя и углубляя свою картину мира и трансформируя её элементы. Однако эти процессы весьма индивидуальны и во многом зависят от личности субъекта, его мотивационных направленностей, ценностных профессиональных ориентаций, языковых способностей, а также методических средств обучения.

Таким образом, в процессе изучения китайского языка устоявшаяся картина мира субъекта может подвергаться как существенным, так и не существенным изменениям, что зависит от степени различности «родного» и иностранного языка, от самого восприятия субъекта и особенностей языков — их символики, семантики, принадлежности к языковым группам, и т. д.

**ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ  
ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА  
ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ  
ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*T. V. Yakunina*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**PECULIARITIES OF SELECTION AND ORGANIZATION  
OF VOCABULARY MATERIAL IN PROFESSIONALLY  
ORIENTED TEACHING OF THE CHINESE LANGUAGE**

**Abstract.** *Vocabulary is the foundation on which the ability to use knowledge of both native and foreign languages is built. The vocabulary specifics as an aspect of teaching is that the vocabulary is boundless, and it is impossible to limit and accurately represent the amount of lexical material necessary for mastering a foreign language. This aspect of professionally oriented teaching of the Chinese language requires special attention.*

В рамках современного подхода к обучению иностранным языкам в качестве основного объекта обучения выступает речевая деятельность, включающая в себя язык и речь как внутренние средства и способы ее реализации [1].

Основой любого языка является его лексико-грамматический строй. Именно с этих основополагающих аспектов и начинается изучение иностранного языка.

И в фонетике, и в грамматике можно установить системные связи и отношения, но однозначного ответа на вопрос системности лексики нет. Лексические единицы вступают в связи и отношения с другими единицами по-разному. Лексический материал огромен и разнообразен. Систематизировать его очень трудно. Нет такого человека, который бы употреблял все слова языка, кроме того, язык постоянно пополняется новыми словами за счёт многозначности, заимствований и появлением новых реалий. В китайском языке дело обстоит еще сложнее. Количество иероглифов ограничено, новые не изобретаются, поэтому названия к новым реалиям составляются из уже существующих иероглифов и ими же записываются заимствованные слова. Следовательно, после появления этих слов в китайском языке крайне сложно, или совсем невозможно провести параллель с европейскими словами или с общепринятыми во все

мире названиями. Например, слово «компьютер» звучит почти одинаково на многих языках мира, а на китайском языке оно звучит как 电脑 [diànnǎo], что при дословном переводе означает «электронный мозг», так же дела обстоят со словами «сканер», «принтер», «факс», «Интернет» и прочее, что усложняет процесс усвоения заимствованной лексики.

Одним из условий совершенствования устной речи на иностранном языке является пополнение словарного запаса. Освоение студентами новой лексики, необходимой для формирования высказывания по той или иной тематике, является важнейшей задачей совершенствования лексико-грамматических навыков. Но, как уже упоминалось выше, невозможно освоить все слова языка, поэтому возникает необходимость определения минимума.

Для китайского языка особо остро встает проблема несовпадения семантической структуры лексических единиц русского и китайского языков. Наиболее характерным такое несовпадение является для многосложных слов, которые обладают несколькими связанными между собой значениями. При переводе с русского языка на китайский разные значения многозначного слова должны быть адекватно переданы соответствующими словарными эквивалентами [2].

Данную конкретизацию надо учитывать при составлении лексического минимума. При этом опираться только на минимум на русском языке не представляется возможным. Для решения этой задачи необходимо выбрать самые распространенные сочетания на китайском языке по данной тематике, а уж из них и вычленять слова для минимума.

В качестве примера рассмотрим конкретизацию на уровне словосочетания, например, глагольно-объектных, эквивалент глагола должен подбираться с учетом значения дополнения. Например, одно и то же русское слово «играть» передается разными лексемами в зависимости от предмета, на который направлено действие этого глагола: играть в футбол — 踢足球 [tī zúqiú]; играть в теннис — 打网球 [dǎ wǎngqiú]; играть в игрушки — 玩玩具 [wán wánjù]; играть на пианино — 弹钢琴 [tán gāngqín].

В обстоятельственно-глагольных сочетаниях эквивалент обстоятельства подбирается по значению глагола, к которому относится данное обстоятельство, например: крепко запомнить 牢记 [láo jìzhù]; крепко критиковать 狠狠地批评 [hènhènde pīpíng]; крепко спать 熟睡 [shúshuì]; крепко пожать руку 紧紧地握手 [jǐnjǐnde wòshǒu].

В атрибутивных сочетаниях эквивалент слова, обозначающего признак, подбирается по значению предмета, который характеризуется этим признаком, например: крепкая организация 坚强的组织 [jiānqiáng de zǔzhī]; крепкий столб 坚固的柱子 [jiāngù de zhùzi]; крепкие нервы 健全的神经 [jiànquán de shénjīng]; крепкий ребенок 壮实的小孩 [zhuàngshí de xiǎohái].

В субъектно-предикативных сочетаниях семантика слова, обозначающего субъект действия, непосредственно также сказывается на выборе соответствующего глагола: весна подходит 春天来临 [chūntiān láilín]; экза-

мены подходят 考试在即 [kǎoshì zàijí]; ботинки подходят 皮鞋合适 [píxié héshì]; очередь подходит 轮到 [Lún dào].

Нетрудно заметить, что в данных примерах при переводе на китайский язык происходит конкретизация значений наречия «крепко», прилагательного «крепкий» и глагола «подходить» и «играть» [2].

При отборе активной лексики для определения лексического минимума необходимо учитывать следующие принципы:

- 1) частотность (употребительность, распространённость);
- 2) тематическая ценность (слово может быть не частотным, но оно необходимо в данной теме);
- 3) широкая сочетаемость (слова с большой сочетаемостью предпочтительней слов с редкой сочетаемостью, так как при ограниченном объёме активной лексики они позволяют выразить более разнообразное содержание).

В связи с тем, что на продвинутом этапе обучения происходит расширение вокабуляра, что, в свою очередь, приводит к появлению лексических ошибок: смешение значений слов, неправильная сочетаемость, неправильный выбор синонима, — в речи студентов появляется не только нейтральная лексика, но и книжная. Для устранения различных типов ошибок были подобраны специальные упражнения.

Центральным звеном во всей работе, а на продвинутом этапе особенно, по изучению лексики иностранного языка является создание прочных и гибких лексических речевых связей. Одним из основных условий успешности формирования лексического навыка является выполнение упражнений с ограниченным количеством трудностей, которые, в свою очередь, сконцентрированы на запоминание лексических единиц и ситуациях их употребления, что для китайского языка, как уже упоминалось выше, особенно актуально.

В лингвометодике и в учебном процессе давно признана и занимает должное место тематическая группировка лексики. Но показ системности не должен противоречить главной задаче обучения — практическому овладению языком.

Семантизация новых слов происходит всеми возможными путями: через перевод, при помощи наглядности, контекста, системных связей и, прежде всего толкования, что активно может употребляться в упражнениях, направленных на усвоение лексических единиц.

## Литература

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
2. *Щичко В. Ф.* Китайский язык. Теория и практика перевода: учеб. пособие / В. Ф. Щичко; М-во образования РФ, Воен. ун-т. 2-е изд. М.: АСТ: Восток — Запад, 2007. 223 с.

*Е. К. Яурова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИРУЮЩИХ ЯЗЫКОВУЮ СИТУАЦИЮ ВИДЕО КАК ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

*Е. К. Yaurova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### USING LANGUAGE SITUATION VIDEO AS AN INTERACTIVE METHOD IN TEACHING CHINESE LANGUAGE

**Abstract.** *The paper establishes using language situation video as an interactive method in teaching Chinese language. The author gives a brief overview of interactives methodic.*

В современных методиках преподавания китайского языка, как и в преподавании иностранных языков в целом, активно используются интерактивные методы обучения. Интерактивный метод — это взаимодействие, равноправное партнерство. Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых (деловых) игр, совместное решение проблем [1: 8]. Существует множество интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие: творческие задания; работа в малых группах; обучающие игры (ролевые игры, деловые игры); использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии) социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки); изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами); «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого»; тестирование; разминки; обратная связь [1: 13]. В данном докладе мы рассмотрим использование коротких видео роликов, которые моделируют ситуации, где используется новая лексика, что позволяет закрепить пройденный материал, а также увидеть ситуации, в которых можно его использовать.

Видеоролик, который моделирует ситуацию, — это короткое видео, с простым мотивом, где героями воспроизводятся действия, которые описываются освоенной лексикой. Визуальный ряд изображений предметов подписывается иероглифами и их транскрипцией, что позволяет запомнить слово зрительно, записать его в конспект. Далее герои вступают в диалог



и используют словосочетания или полноценные фразы — здесь обучающийся может увидеть как правильно использовать лексику в конструкции предложения, а также ситуации к которым можно ее употребить.

Рассмотрим пример. Одна из рассматриваемых тем занятия вопрос «Что это?», «Там что?». Китайский язык — язык аналитический (прямой порядок слов в предложении), в виду этого, изучающему необходимо понять, что прямой пословный перевод невозможен, так как в нативном языке возможны различные варианты («Что это?» и «Это что?», «Там что?» и «Что там?») и от перестановка слов не меняет ни семантику вопроса ни его грамматическую структуру. В китайском языке возможен только один вариант — указательное слово плюс вопросительное. Обсудив данный вопрос и изучив лексику занятия, преподаватель включает видео, где в мультипликации один герой задает вопрос «这是什么?» (Что это?), при этом предмет на изображении находится близко, второй герой ему отвечает «这是书.» (Это книга). Далее следует вопрос «那是什么?» (Там что?), при этом предмет находится далеко, показывая, что в зависимости от удаленности предмета, необходимо использовать другое указательное слово. Затем вопросы и ответы чередуются, позволяя закреплять употребление вопроса, а также названия предметов и лиц.

Представленный интерактивный метод подходит для разных возрастных категорий. Простой музыкальный мотив, визуальный ряд позволяет быстро, в игровой форме закрепить грамматические структуры, а также необходимую лексику. В данной статье мы рассмотрели пример использования моделирующих языковую ситуацию видео как интерактивного метода в преподавании китайского языка и дали пояснение интерактивного метода в целом.

## Литература

1. Интерактивные методы, формы и средства (методические рекомендации) // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российская правовая академия министерства юстиции российской федерации» Ростов н/Д, 2013. С. 2–32.
2. *Косолапова М. А.* Технологические подходы в организации профессиональной подготовки к педагогической деятельности в высшей школе / Косолапова М. А. Томский гос. пед. ун-т. Томск, 2007. 177 с. Библиогр. : с. 104–110. Деп. В ИНИОН РАН № 60426.
3. *Двуличанская Н. Н.* Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание, 2011 <http://technomag.edu.ru/doc/172651>

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN SECONDARY AND HIGHER SCHOOLS

*И. А. Алина*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### АНАЛИЗ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТАМИ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

*I. A. Alina*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ANALYSIS OF STUDENTS' SELF-EVALUATION OF THEIR EXPERIENCE IN TEACHING AT SCHOOL IN THE COURSE OF TRAINING

**Abstract.** *The article provides an overview on possible students' problems during the period of their training at school. The analysis is based on a survey of 4<sup>th</sup>-year students.*

Овладение профессиональной компетентностью — это непрерывный процесс формирования и совершенствования профессионально-педагогических умений у студентов на различных этапах, включая при этом практическую подготовку во время прохождения педагогической практики.

Отчетные материалы, предоставляемые бакалаврами после прохождения педагогической практики, содержат таблицы, позволяющие студентам само-

стоятельно оценить достигнутый уровень сформированности профессиональных умений и сравнить собственную оценку с мнением учителя об их методической и коммуникативной компетентности. В ходе практики методисты также делают выводы о типичных ошибках студентов, тем не менее, мы решили выяснить мнение самих обучаемых о трудностях, которые им приходится преодолевать. С данной целью мы провели анкетирование бакалавров IV курса направления обучения «Педагогическое образование».

Мы считаем, что ошибки методического характера являются объективными, поскольку часть профессиональных умений формируется именно в ходе практики и в целом, студенты считают свою методическую подготовку достаточной. Скорее им не хватало знаний по психологии (12% опрошенных). Среди трудностей, с которыми сталкиваются студенты, явно можно выделить проблемы психолого-педагогического происхождения — это проблемы общения, поведения, установления взаимоотношений. Например, среди ошибок, допускаемых в начале практики, бакалавры назвали неумение поддерживать дисциплину в классе (60%); неудачную манеру поведения (язык тела, тембр, громкость речи — 32%) неумение признать свою ошибку на уроке (8%); неумение применить жизненный опыт, интересы, эмоции учащихся на уроке (32%) неумение общаться с детьми вне урока (24%). Среди ответов на вопрос «что было самым трудным в период практики» были названы такие умения, как «наладить хорошие отношения с учащимися», «общение с руководством школы», «запомнить имена всех учеников», «иногда возникают сложности при общении».

Разброс оценки сложности прохождения практики соответствовал так называемой кривой Гаусса — минимальное количество опрошенных выбрало крайние позиции (было очень легко, я импровизировал/было очень сложно, подготовка занимала более двух часов, я не справлялся с нагрузкой). В целом студенты относились к разработке технологической карты урока и подбору материалов добросовестно, указывая, что нагрузка находилась в оптимальных пределах (легко, на подготовку я тратил не более часа/средняя сложность, я готовился около 1.5 часов — 30–70%).

Тем не менее хочется отметить такие негативные ответы, как **«не было желания готовиться к урокам и придумывать новые упражнения/игры 20%; не хватало времени на подготовку из-за другой работы 36%**, т. е. 1/5 студентов была недостаточно мотивированной и ответственной, а 1/3 фактически не хватало времени на учебу из-за дополнительной работы. Это является тревожной тенденцией: студенты не учатся, а сразу «работают», не получив должной подготовки. Также намечается тенденция увеличения психологически незрелых молодых людей, обладающих завышенной самооценкой: на вопрос, смогли ли вы исправить все ошибки, 60% ответили «да», что не соответствует действительности и отражено в оценке учителей.

С педагогической точки зрения показателен ответ на вопрос «В чем вы видите цель педагогической практики»: 68% считают, что она дает возможность

попробовать себя в роли учителя; 24% — научиться применять теоретические знания на практике; 8% — что смогут научить учащихся тому, что знают сами. Оценивая позицию бакалавров, у большинства студентов можно выделить «эгоцентрический» подход к практике («попробовать» сформулировано «с позиции Я»), и это 92% обучаемых и только 8% заняли «позицию учителя». Дальнейший опрос показал, что из 2/3 «сомневающихся» бакалавров 1/3 приняла отрицательное решение — не связывать дальнейшую судьбу с профессией педагога. На вопрос «Хотите ли вы после прохождения практики пойти работать учителем»: **28% ответили нет; 12% — меньше, чем раньше.** Радует, что 32% убедились в правильности выбранного направления деятельности (да, больше, чем раньше), хотя оставшаяся треть так до конца и не определилась.

Таким образом, следует обратить внимание на организацию воспитательной работы и совершенствование умений общения бакалавров в ходе методической подготовки будущих учителей.

***В. А. Багмет, Н. М. Быкова***

*Санкт-Петербургский государственный институт культуры*

## **КОМПЛЕКСНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ С ПОМОЩЬЮ ПРИЛОЖЕНИЯ «ABA ENGLISH»**

***V. A. Bagmet, N. M. Bykova***

*Saint-Petersburg State University of Culture*

## **THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND SPEECH COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH BY USING THE “ABA ENGLISH” APPLICATION**

**Abstract.** *The paper deals with the issues of developing both language and speech competence in teaching English. It considers the age of students and the tools of intensive methods as key prerequisites for developing English language skills within an educational model. The suggested analysis is based on the capability of the “ABA ENGLISH” application in teaching English through the development of both language and speech competence.*

Цели обучения иностранному языку в средней школе включают, с одной стороны, формирование языковой компетенции, с другой стороны — развитие

речевой компетенции школьников. Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и знает значение и/или функциональную значимость единиц фонетического, лексического и грамматического уровней языковой системы. В свою очередь, речевая компетенция — это свободное владение речью на иностранном языке, в частности, умения аудирования и чтения, умение продуцировать собственные высказывания в монологической и диалогической речи. Важным моментом здесь является то, что языковая компетенция формируется в различных видах речевой деятельности, которая осуществляется как в устной, так и письменной форме. Об этом свидетельствуют апробированные методики обучения иностранному языку, предложенные, например, в исследовании Г. А. Китайгородской и соавторов [3]. Приводимые авторами данные показывают, что для овладения навыками общения, необходимо использовать языковые единицы в различных видах речевой деятельности. Таким образом, формирование языковой и речевой компетенции оказываются тесно взаимосвязанными.

Наиболее благоприятным периодом для формирования двух упомянутых видов компетенции можно считать старший школьный возраст, который в работах психолога В. В. Давыдова [2] охарактеризован как период учебно-профессиональной деятельности. Кроме того, как показывает в своем исследовании Л. И. Божович [1: 289], мышление старшего школьника приобретает личностный, эмоциональный характер; интеллектуальная деятельность здесь приобретает особую «аффективную окраску», связанную с самоопределением старшего школьника и его стремлением к выработке своего мировоззрения.

В основной части нашей работы обратимся к электронному приложению «АВА English», которое, на наш взгляд, способствует развитию и языковой, и речевой компетенции при обучении старшего школьника. Это один из ресурсов, который помогает, и закреплять знания языковых единиц (лексических и грамматических), и использовать их в различных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, письменная речь, чтение).

В данном приложении применяется натуральный метод обучения, то есть ученики изучают язык так, как это делают дети, симулируя ситуации, с которыми всем нам приходится сталкиваться в реальной жизни.

1. Процесс обучения в «АВА English» начинается с просмотра АВА Films, которые показывают различные ситуации из жизни в Великобритании и США. Просмотр фильмов на языке оригинала позволяет значительно расширить словарный запас. Большинство лент представлено именно на разговорном английском, предоставляя возможность познакомиться со сленгом. Более того, в приложении даются все основные грамматические структуры, а умение пользоваться ими поможет выразить любую свою мысль на английском языке. Таким образом, на первом этапе обучения, знания собственно языковых лексических и грамматических единиц органично интегрируются в процесс восприятия речи.

2. Дальнейший процесс развития речевых навыков и умений происходит при переходе в раздел «Говорите», где учащимся предстоит записать и подробно разобрать все фразы из прослушанного диалога, используя технологию «Слушайте — Записывайте — Сравнивайте» (LRC©). В этом разделе ученики могут не только прослушать правильную английскую речь, но также записать собственную, сравнивая с оригиналом. Таким образом, формируются не только умения аудирования, но и слухо-произносительные навыки.

3. После этого ученики развивают свои письменные навыки в разделе «Пишите». Их задача — правильно распознать английскую речь, прослушав носителя языка, а затем грамотно написать сказанное. Это достаточно сложная задача, однако успешность его выполнения обусловлена поэтапным формированием речевых навыков и умений, а также последовательным выполнением заданий.

4. Следующий раздел называется «Играйте». В данном разделе используется метод полного погружения. Ученик прорабатывает материал, оказываясь в той или иной обстановке, как бы принимая участие в диалоге. Например, студент выбирает определенного персонажа, слышит и видит реплику, произносимую собеседником, а затем имеет возможность ответить на английском языке. Таким образом, происходит настоящая дискуссия, что непосредственно увеличивает заинтересованность ученика, мотивируя его изучать иностранный язык.

5. Далее идет раздел «Видеоурок», в котором преподаватель объясняет грамматику модуля, после чего студент выполняет письменные упражнения. Письменные упражнения развивают, в основном, языковую компетенцию, но как таковая она имеет в своей основе полученные учащимися речевые навыки.

6. Дальнейший модуль «Упражнения» предусматривает выполнение разнообразных по форме упражнений, направленных на активизацию отобранного материала, а также контроль материала, в ходе которого выявляются пробелы в знаниях.

7. Следующий раздел «Лексика» содержит задания по повторению всех слов, выученных в рамках модуля, в результате чего закрепляются знания лексики. В данном разделе также работает техника «LRC». Это наиболее эффективно для изучения новых слов. Ведь работает не только зрительная и слуховая виды памяти, но и мышечная память, ведь ученик произносит новое слово несколько раз, также запоминая правильное произношение. Таким образом, перед тестированием, которым завершается каждый модуль, происходит комплексное закрепление языковых знаний лексических и фонетических единиц на основании отработанных ранее речевых умений.

## Литература

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
3. Китайгородская Г. А., Немов Р. С., Смирнова Т. Н. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Издательство Московского университета, 1986. 175 с.

*А. Б. Баграмова  
РГПУ им. А. И. Герцена*

## О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

*А. В. Bagramova  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

### SOME WAYS TO MAKE TEACHING FOREIGN LANGUAGES THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS MORE EFFECTIVE

**Abstract.** *The paper considers some difficulties that prevent successful learning foreign languages in non-linguistic departments of universities. The author indicates some ways which can help to overcome these obstacles.*

В качестве эпиграфа к настоящей статье можно привести высказывание Ю. П. Адлера, который утверждал, что «образование — это область человеческой деятельности, обреченная на перманентное состояние кризиса».

Это объясняется тем, что стремительная парадигма развития общества не оставляет времени на приспособление учебных программ, а сама жизнь требует всё более хорошо подготовленных специалистов.

Однако этому препятствует ряд как общедидактических, так и методических противоречий общего и частного характера.

К противоречиям общего характера относятся:

- противоречие между возможностями системы высшего образования в жизни современного общества и реально проявляемым отношением к ним со стороны государственных структур;
- противоречие между необходимостью формирования у преподавателей и студентов нового менталитета в соответствии с требованиями развивающейся методики обучения иностранным языкам и их приверженностью к традиционным методам обучения.

Существует и ряд более частных противоречий, лежащих в основе процесса обучения иностранному языкам. Наиболее существенными из них являются следующие противоречия:

- между необходимостью мотивации к изучению иностранного языка и отсутствием таковой у многих обучаемых;
- между необходимостью самостоятельно изучать иностранный язык в дополнение к аудиторным занятиям и отсутствием таких потребностей;
- между едиными требованиями образовательной программы, предполагающей субъективно — субъективный подход в процессе обучения, и их отсутствием в большинстве случаев;
- между количеством учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка, и требованиями образовательных программ по иностранному языку.

Последнее противоречие является одним из наиболее важных и больше, чем все другие зависит от эффективной методики обучения иностранному языку, которая в связи с ограниченным количеством учебных часов должна быть основана на интенсификации процесса обучения.

Интенсифицировать обучение можно за счет опоры на следующие принципы:

1. Принцип дифференциации.

В настоящее время дифференциацию принято рассматривать в двух функциональных плоскостях: внешней и внутренней.

Первая предполагает выявление уровня подготовленности студентов и распределении их по учебным группам согласно выявленным уровням.

При внутренней дифференциации обучение проходит с учетом индивидуальных психологических особенностей и когнитивных стилей обучаемых.

2. Принцип интеграции различных видов речевой деятельности.

До последнего времени ведущим видом учебной деятельности на занятиях было чтение и перевод текстов по специальности.

Для повышения эффективности овладения иностранным языком необходимо развивать навыки и умения в таких видах речевой деятельности, как: чтение, социально обусловленная письменная речь, аудирование.

3. Принцип увеличения объема самостоятельной работы по сравнению с аудиторной.

Самостоятельная работа студентов рассматривается как ведущий фактор становления автономности студентов в процессе обучения.

4. Принцип творческого подхода к изучению иностранного языка тесно связан с предыдущим принципом и подразумевает, что обучаемые не должны ограничивать свою учебную деятельность рамками аудиторной и домашней самостоятельной работы, а должны использовать для этого и свое свободное время (каникулы, зарубежные поездки, общение с иностранцами, просмотр фильмов на иностранном языке и т. д.).

5. Принцип произвольного и непроизвольного овладения иностранным языком.



Согласно гипотезе американского психолингвиста С. Крашена, овладение иностранным языком происходит двумя способами: способом сознательного изучения /learning/, представляющим сознательный процесс изучения форм и правил, и способом усвоения /acquisition/, представляющий подсознательный интуитивный процесс.

Согласно гипотезе С. Крашена, беглость в иностранном языке достигается через усвоение языка, а не через его изучение.

Отсюда большое внимание следует уделять самообразовательной деятельности обучаемых.

6. Принцип индивидуального подхода к обучаемым.

Перенесение большого объема учебной деятельности в рамки самостоятельной работы требует учета индивидуальных психологических особенностей и когнитивных стилей студентов, которым необходимо предоставить альтернативу выбора того или иного вида деятельности в процессе овладения иностранным языком.

7. Принцип использования интенсивных технологий в процессе обучения.

В зависимости от уровня подготовки студентов и количества учебных часов в процессе обучения может быть использован ряд интенсивных технологий, способствующих повышению эффективности учебного процесса.

Приведенные выше способы повышения эффективности учебного процесса могут выборочно применяться на занятиях в зависимости от уровня языковой подготовки аудитории.

*Н. В. Баграмова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## **О РОЛИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ**

*N. V. Bagramova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **METHODS OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS A SCIENTIFIC PROOF IN SUPPORT OF DEVELOPING MULTILINGUISM**

**Abstract.** *The article considers the problem of making teaching the third and other foreign languages more effective by using methods and strategies of teaching the second foreign language.*

Социально-экономические изменения, происходящие в современном мире и нашедшие выражение в глобализации многих отраслей человеческой деятельности, коснулись среднего и высшего образования в нашей стране, в том числе обучения иностранным языкам.

Как известно, в последние годы в средней школе и ряде вузов вводится преподавание не только двух, но и трех, четырех иностранных языков. Это представляет определенную трудность для преподавателей иностранных языков, которые, не имея опоры в виде методики обучения иностранному языку в условиях полилингвизма, продолжают преподавать «свой» иностранный язык изолированно, не учитывая методики овладения иностранным языком в условиях полилингвизма.

Однако целый ряд ученых рассматривают термин «билингвизм» как синоним термина «двуязычие» и как термин «многоязычие», т. е. «полилингвизм» (Ю. Д. Дешериев и др.). Анализ опыта обучения иностранному языку в условиях полилингвизма также свидетельствует, что основой методики обучения третьему, четвертому и т. д. может служить методика обучения второму иностранному языку.

В качестве примера приведем ряд факторов, которые положительно влияют на успешное овладение иностранным языком и в том и в другом случаях.

1. Это, прежде всего, желательная генетическая соотнесенность изучаемых языков. В методической литературе рекомендуется изучение родственных языков.

2. Более высокий уровень обученности учащихся по сравнению с периодом начала изучения первого иностранного языка.

3. Организация содержания обучения также имеет ряд общих характеристик, а именно:

- По мнению целого ряда методистов, при комплексном обучении всем видам речевой деятельности ведущее место занимает обучение чтению, что обусловлено достаточно высоким уровнем учебной компетенции и большим объемом самостоятельной работы.
- Во всех видах речевой деятельности соблюдается принцип минимизации учебного материала, который делится по функциональному принципу: предназначенный для экспрессивного и рецептивного усвоения.
- Большое количество учебного материала отводится для самостоятельной работы.
- Обучение письменной речи имеет, прежде всего, прагматическую направленность: обучаемые должны заполнить необходимые формуляры (в транспорте, на таможне и др.), делать реферирование необходимой информации.
- Определенной модификации подвергаются принципы обучения языку. В их числе выделяются как общедидактические, так и частнометодические принципы.

1. Одним из основных является принцип сопоставительного подхода при изучении нового языка с уже известными на всех уровнях (лингвистическом, социокультурном, культурологическом и др.), который позволил бы прогнозировать и предотвратить межкультурную интерференцию, как языковую, так и социокультурную, лингвокультурологическую и др.

2. Принцип интенсификации процесса обучения, чему способствует целый ряд факторов:

- ограничение во времени, отведенного для изучения языка;
- наличие определенного уровня обученности у лиц, приступивших к изучению второго (третьего) иностранного языка, что выражается в наличие достаточной степени сформированности учебно-познавательной компетенции (умений работать с учебной и справочной литературой, нахождения нужной информации, её хранения и применения на практике, умения самостоятельно работать с учебным материалом и т. д.).

3. Принцип обстоятельности обучения. Практика показала, что быстро приобретенные навыки и умения так же быстро деавтоматизируются.

4. Принцип сознательности, который реализуется более высокой степенью сознательности процессом овладения вторым (третьим и др.) иностранным языком по сравнению с первым, так как у учащихся есть возможность сравнивать изучаемый язык с уже известными ему.

5. Принцип самостоятельности и творческой инициативы обучаемых.

6. Принцип социокультурной направленности обучения. В условиях полилингвизма этот принцип модифицируется применительно к количеству уже известных языков, так как в процессе обучения возможна опора на более широкий социокультурный контекст.

7. Принцип функционального деления учебного материала, под которым подразумевается материал, предназначенный для экспрессивного и рецептивного усвоения.

8. Принцип опоры на уже известные языки (трансференция).

9. Принцип увеличения объема самостоятельной работы по сравнению с условиями обучения первому иностранному языку.

10. Принцип когнитивной направленности процесса обучения, который способствует активизации познавательного процесса у обучаемых.

Следующим фактором, общим для изучения иностранного языка в условиях билингвизма и полилингвизма является трансференция (положительный перенос), т. е. возможность опираться на уже знакомые лингвистические элементы, общие как для известных, так и для изучаемого языка.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в обучении иностранному языку как в условиях билингвизма, так и в условиях полилингвизма, ведущими являются когнитивно-коммуникативный и сознательно-сопоставительный подходы.

Кроме перечисленных выше факторов, позволяющих опираться на методику обучения второму иностранному языку в условиях полилингвизма, следует отметить общий фактор, препятствующий успешному овладению иностранным языком (третьим, четвертым и т. д.).

Речь идет об интерференции (межязыковой, социокультурной, культурная и т. д.) возникающей в результате отрицательного влияния уже знакомых языков на изучаемый. В условиях полилингвизма роль интерференции в учебном процессе возрастает по мере увеличения количества изучаемых языков.

*Т. А. Баева, Т. А. Синицына  
Северо-Западный государственный  
медицинский университет им. И. И. Мечникова*

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

*T. A. Baeva, T. A. Sinitsina  
North-Western State Mechnikov Medical University*

## INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT HIGH SCHOOL

**Abstract.** *The article considers some issues related to the use of interactive technologies as a factor to enhance learning efficiency in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university. The purpose is to analyze the influence of interactive techniques implement on acquiring communicative competence and personal development. The major conclusions estimate the significance of applying interactive technologies to learning process, which involves giving students an opportunity to develop their language skills, as well as adopting their attitude to choosing subjects according to their educational path.*

Главной задачей преподавания иностранного языка в вузе становится создание условий, стимулирующих самостоятельную, поисково-творческую деятельность обучающихся, подготовить их к успешной межкультурной коммуникации. Одной из возможностей решения данной задачи является применение на занятиях различных образовательных интерактивных технологий, под которыми понимаются «...все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия способностей обучаемых» [2].

Стимулирование речевого общения на иностранном языке посредством интерактивных форм обучения способствует формированию у студентов способностей критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми, находить нестандартные решения проблем в профессиональной сфере.

Рассмотрим некоторые методы интерактивного обучения, используемые нами в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

*Технология проектной деятельности* представляет собой творческий, исследовательский метод, способ достижения цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным в письменной или устной форме [5]. В учебном процессе использовались некоторые модели организации проектной деятельности на занятиях с использованием интернет-ресурсов, например, проект (WebQuest) на тему «Family Doctor» состоял из нескольких этапов. Первый — ознакомительный — предполагал ознакомление с общими сведениями по изучаемой теме для погружения в проблему проекта. На втором этапе — организационном — студенты были разделены на группы, и каждой группе дано задание по изучению и обсуждению одного из аспектов темы. Преподаватель подбирал интернет-маршруты для каждой группы в соответствии с изучаемым аспектом темы. На аналитическом этапе в процессе обсуждения происходило осмысление всех аспектов обсуждаемой проблемы. При этом поощрялось высказывание собственного мнения, формировалось умение делать выводы, прогнозировать дальнейший ход действия. В ходе проектной деятельности через изучение материала и его обсуждение студенты смогли ответить на один общий вопрос дискуссионного характера «Family Doctors like modern Hippocrates: they treat patients, not the disease» [1].

*Технология «кейс-стади» (case-study)* представляет собой один из видов метода анализа конкретных ситуаций и сочетает несколько методов (самостоятельная работа с научной литературой, мозговой штурм, метод проектов и др.) и форм (практические занятия, деловая или ролевая игра и др.) обучения. Студенты, предварительно изучив пакет учебного материала (кейс), ведут коллективный поиск новых идей, а также определяют оптимальные пути, механизмы и технологии их реализации. Результатом использования «кейс-стади» являются не только полученные знания, но и сформированные навыки профессиональной деятельности, профессионально-значимые качества личности [6]. При формировании профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов исследовалась проблемная направленность обучения. Вслед за Е. В. Ковалевской мы полагаем, что проблемы, сформулированные в проблемных задачах, бывают трех уровней:

лингвистический, коммуникативный, методико-педагогический [4]. В контексте исследования нас особо интересовали лингвистические и коммуникативные задачи. Нами был разработан комплекс проблемных ситуаций на медицинскую тему, позволяющий студентам использовать на практике полученные в процессе обучения знания.

*Технология ролевых игр и имитаций* ориентирована на овладение навыками и умениями иноязычного делового общения в процессе имитационного моделирования учебной деятельности для решения профессионально ориентированных задач, и способствующей формированию не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов, профессиональной коммуникативной компетенции.

Занятия с первокурсниками показывают, что треть студентов испытывают трудности при общении из-за отсутствия необходимой информации, неумения строить программу выступления, выражать мысли языковыми средствами. При обучении диалогической речи на начальных этапах обучения иностранному языку используются диалоги-образцы, которые дают студенту четко понять, высказывания какого характера ему необходимо использовать при составлении реплик, и не ограничивают его в выборе смысловой наполненности диалога. Для более продвинутых этапов актуально обучение диалогической речи на основе пошагового составления диалога или посредством создания ситуации общения, приближенной к реальной. При использовании этого метода все обучаемые освобождаются от боязни ошибок, повышается эмоциональный тонус учебного процесса, а подключение эмоциональных факторов к обучению иностранному языку способствует наиболее эффективному овладению иноязычной коммуникативной компетенцией [3].

«Круглый стол» — форма проведения занятий, предполагающая свободный обмен мнениями по различным вопросам и проблемам часто с опорой на мультимедийные презентации. Темы, обсуждаемые за «круглым столом», могут быть весьма разнообразными, однако, целесообразнее использовать эту форму работы по окончании изучения определенных тем, поскольку участие в «круглом столе» требует от студентов достаточно высокого уровня владения монологической и диалогической речью, а также определенным фактическим материалом по заданной теме.

Таким образом, использование многочисленных интерактивных методов создает условия для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а также приводит к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению задач, вовлекая студентов в образовательный процесс.

## Литература

1. Баева Т. А., Кубачева К. И. Инновационные технологии в иноязычном обучении студентов медицинского вуза // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). 2016. № 4. С. 201–206.

2. *Иоффе А. Н.* Активная методика — залог успеха // Гражданское образование: материал международного проекта. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 382 с.
3. *Китайгородская Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Высшая школа, 2009. 277 с.
4. *Ковалевская Е. В.* Генезис и современное состояние проблемного обучения: общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 36 с.
5. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 3–10.
6. *Серостанова Н. Н.* Интенсификация процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе посредством применения интерактивных технологий // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6.

*Е. Н. Белова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ

*E. N. Belova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE SKILLS WITHIN AUTONOMOUS LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR WITH REFERENCE TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

**Abstract.** *The concept of metacognitive skills within learner autonomy is considered. Its components are revealed. Their developmental technology of foreign language grammar learning with reference to non-linguistic university students is proposed.*

Автономное обучение как альтернатива традиционному обучению направлено на развитие составляющих автономии студентов неязыковых вузов. Автономия понимается как способность самостоятельно контролировать познавательные процессы, освоение содержания обучения и управление им [2]. Анализ отечественной методической литературы показал, что этот термин по содержанию приближается к понятию «учебно-познавательная компетенция»: способность самостоятельно формировать знания и развивать

на их основе умения для решения учебных задач [1]. Их составляющие позволяют формировать умения учиться и самостоятельно строить свою индивидуальную траекторию [1]. Данное исследование ставит целью посредством анализа отечественной и зарубежной литературы обосновать место метакогнитивных навыков в автономном обучении иноязычной грамматике и предложить технологию их формирования.

Учебно-познавательная иноязычная коммуникативная компетенция охватывает знаниевые и деятельностные составляющие [1]. Первый можно соотнести с лингвистическими знаниями и метазнаниями (т. е. знаниями о лингвистических особенностях иностранного языка, например его грамматики, познавательных процессах обучающихся, способах их формирования), а второй предполагает формирование метакогнитивных навыков и умений, т. е. универсальных учебных действий студентов [1].

Личностные и метапредметные результаты освоения дисциплины «Иностранный язык», представленные во ФГОС ВО в виде общекультурных и общекультурных профессиональных компетенций, отражают сущность учебно-познавательной компетенции [1] и соответствуют понятию «метапознание» [3]. Метапознание или метазнание обучающихся представляет собой знания о познавательных, мыслительных и аффективных процессах. Они выражаются в распознавании эмоций, понимании трудностей восприятия информации, в ее анализе, целеполагании, в решении возникающих проблем, в отборе методов и приемов, планировании, контроле и оценивании результата учебной деятельности, в ее рефлексии [3]. Оперирование этими знаниями формирует метакогнитивные навыки в ситуациях общения [3; 4]. Их формирование позволяет контролировать процесс обучения и управлять этим процессом, способствует развитию автономии обучающихся. Таким образом метакогнитивные навыки можно разделить на когнитивный, прагматический, методологический и целевой компоненты.

Технология обучения, направленная на их формирование, основывается на моделировании, проблемном обучении, исследовательских методах, принципах сотрудничества [3; 4] и опосредуется языковым портфолио, предложенным советом Европы. На занятиях студентам предлагаются задания на определение известного и неизвестного знания, постановку цели, составление плана ее реализации, поиск решений, оценивание и объяснение своих действий, составление вопросов, поиск и исправлений ошибок, перефразирование, аннотирование, аргументирование, размышление и рассуждение вслух, разыгрывание ролей, ведение дневника [3]. В процессе выполнения заданий студенты осуществляют самоанализ, самооценку, самоконтроль, взаимоконтроль и взаимооценку.

Представим пример применения данной технологии формирования метакогнитивных навыков студентов неязыковых вузов в контексте автономного обучения иноязычной грамматике [4]. Предлагается речевая ситуация: подготовка к экзамену по специальности. На первом этапе студенты получают



задание в группах перечислить на английском языке всё, что они знают, и составить таблицу: «знаю — не знаю — действия». При выполнении этого задания студенты следуют алгоритму действий (внимательно слушать; участвовать в обсуждении; придерживаться темы; приводить аргументы, примеры; задавать вопросы разных типов; приглашать высказываться; объяснить свою точку зрения; подводить итоги). В конце этого этапа студенты получают бланки самоанализа и оценивают свой вклад в выполнение этого задания, объясняя свою позицию. Результатом этого этапа может быть составление плана действий по подготовке к этому экзамену.

На втором этапе студенты работают с текстом по теме занятия, перечисляют проблемы, обсуждаемые в тексте, и пути их решения [4]. Для выполнения этого задания студенты получают карточки с грамматическими конструкциями, выражающими согласие/несогласие, уточнение, дополнение, объяснение, а также компенсаторными стратегиями (например, повторение, перефразирование, резюмирование сказанного и др.). Преподаватель сам может моделировать ситуацию, разыгрывая ее по ролям (преподаватель и группа) или вызвать к доске двух студентов и разыграть ее, а класс вместе с преподавателем комментируют происходящее, анализируя их реплики. Следует отметить, что моделирование ситуации происходит в интерактивном режиме, чтобы предотвратить доминирование преподавателя в формировании метакогнитивных навыков студентов. Результатом второго этапа выступает список приемов, позволяющих сформировать метакогнитивные навыки (например, арсенал метакогнитивных стратегий).

На третьем этапе студенты, работая над другими текстами аналогичным образом, разыгрывают ситуацию, однако без участия преподавателя. При выполнении этого задания они продолжают следовать выше предложенному алгоритму действий и записывают себя посредством своих смартфонов. В процессе работы с аудио-, видеозаписями этих ситуаций все студенты оценивают не только свою собственную деятельность, но и деятельность друг друга, комментируют, дают рекомендации, замечания (например, какие приемы использовали, как улучшить деятельность). В заключение этого этапа студенты заново разыгрывают ситуацию, учитывая рекомендации других студентов и преподавателя. Результат этапа — сформированный опыт контролировать свое обучение и управлять им более эффективно.

Подводя итог, следует отметить, что формирование метакогнитивных навыков студентов неязыковых вузов требует заинтересованности самих студентов и готовности преподавателя к привлечению инновационных технологий обучения иностранным языкам.

## Литература

1. *Сысоев П. В.* Формирование у обучающихся универсальных учебных действий в процессе обучения иностранному языку // *Язык и культура*. 2015. № 4 (32). URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-obuchayuschih-sya-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-protseesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 22.12.2019)
2. *Benson P.* Teaching and Researching Autonomy. 2<sup>nd</sup> ed. Harlow: Pearson Education Ltd., 2011. 282 p.
  3. *Louca E.* The concept and instruction of metacognition. // Teacher Development. 2003. Vol. 7. No. 1 DOI: 10.1080/13664530300200184. URL: [https://www.researchgate.net/publication/228853089\\_The\\_concept\\_and\\_instruction\\_of\\_metacognition/link/00b7d51758d99e32ee000000/download](https://www.researchgate.net/publication/228853089_The_concept_and_instruction_of_metacognition/link/00b7d51758d99e32ee000000/download) (дата обращения: 23.12.2019)
  4. *O'Hara S., Pritchard R., Pitta D.* Teaching with and for Metacognition in Disciplinary Discussions // IntechOpen. 2019. DOI: 10.5772/intechopen.86665. URL: [https://www.researchgate.net/publication/333770806\\_Teaching\\_with\\_and\\_for\\_Metacognition\\_in\\_Disciplinary\\_Discussions/link/5d030b6da6fdccd130992d99/download](https://www.researchgate.net/publication/333770806_Teaching_with_and_for_Metacognition_in_Disciplinary_Discussions/link/5d030b6da6fdccd130992d99/download) (дата обращения: 23.12.2019)

*М. В. Богданова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

*M. V. Bogdanova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## ACQUIRING OF STUDENTS' COGNITIVE LEARNING SKILLS AT SECONDARY SCHOOL

**Abstract.** *The strategies of cognitive learning skills acquisition are described. Some peculiarities of their development at the level of the secondary school are considered.*

В связи с тем, что в современном мире произошли существенные изменения в области образования на основании перемен в экономической и социально-политической жизни России, предмету «Иностранный язык» уделяется особое внимание. Перед современной школой стоит следующая задача: обеспечить условия для формирования у учащихся картины мира и интеграции личности школьника в общество, в котором он будет способен участвовать в диалоге культур, используя иностранный язык в различных сферах.

«Коммуникативная компетентность является основной целью языкового образования школьников, посредством которой формируется поликультурная языковая личность, способная осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями изучаемого иностранного языка в устной и письменной формах в типичных ситуациях и сферах общения, толерант-

но относиться к культурным особенностям другого народа, к другому мировосприятию и уметь представлять собственную культуру» [2].

Существует большое количество классификаций коммуникативной компетентности, но в данной статье мы будем придерживаться позиции Дж. Шейлза. Она имеет свою собственную структуру, в которую входят: лингвистическая, стратегическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная компетенции [4]. В качестве одного из вариантов классификаций компетентности у отечественных ученых используется следующая структура: языковая, социокультурная, речевая, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции. Мы рассматриваем учебно-познавательную компетенцию как компонент коммуникативной компетентности [4].

Учебно-познавательная компетенция, как одна из основополагающих, позволяет учащемуся совершенствовать самостоятельную учебную деятельность по овладению иностранным языком, то есть она дает возможность самостоятельно «научиться учиться» и применять знания на практике.

По мнению А. В. Хуторского, учебно-познавательная «компетенция — это совокупность знаний, умений и навыков в сфере самостоятельной учебно-познавательной деятельности по овладению иностранным языком» [4]. Здесь отражаются такие явления как знания и умения организации анализа, рефлексии, целеполагания, планирования, также овладение творческими навыками: учащиеся учатся находить и использовать знания из реальной жизни, знакомятся с тем, как решить те или иные задачи в нестандартных ситуациях.

Согласно мнению С. И. Константиновой, структура учебно-познавательной компетенции довольно сложная. Одни ученые выделяют в ней только познавательный компонент (Г. И. Щукина), другие — учебный (Н. Ф. Коряковцева), а третьи — учебно-познавательный (А. В. Хуторской). С. И. Константинова выделяет следующие компоненты, входящие в учебно-познавательную компетенцию: 1) комплекс знаний: фактические знания, под которыми подразумеваются знания материала определенной учебной дисциплины, профессиональные знания, которыми овладевают в процессе освоения элективных курсов, а также фоновые знания; 2) общие учебно-познавательные умения: а) учебно-интеллектуальные умения (обеспечивают четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач): осуществление межпредметных связей, комбинирование текстов, обобщение информации, выделение основной информации и так далее; б) учебно-управленческие умения (обеспечивают планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебно-познавательной деятельности учащимися): использование рабочих записей, ТСО и компьютера, просмотр видео в учебных целях и т. д.; в) учебно-информационные умения (обеспечивают нахождение, переработку и использование информации для решения учебно-познавательных задач на родном и иностранном языке): ориентирование в письменном тексте, прогнозирование содержания

по заголовку, фото, определение логической последовательности фактов и так далее. 3) специальные учебно-познавательные умения, которые формируются в процессе изучения конкретной учебной дисциплины [1].

### Литература

1. *Константинова С. И.* Формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся старшей профильной школы (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2006. 21 с.
2. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О. И. Трубицыной. М.: Юрайт, 2017. 384 с. Серия: Бакалавр. Академический курс.
3. *Хуторской А. В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов: тезисы доклада. М., 2002. С. 3.
4. *Шейлз Дж.* Коммуникативность в обучении современным языкам: Совет по культурному сотрудничеству: Проект № 12: «Изучение и преподавание современных языков для целей общения» / Дж. Шейлз. Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995. 349 с.

*А. Б. Булатова*

*Санкт-Петербургский государственный университет  
телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича*

## К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ СЕТЕВОГО СЕРВИСА ВЕБ 2.0 «ОБЛАКО СЛОВ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*A. B. Bulatova*

*Saint-Petersburg State University of Telecommunications*

### REVISITING THE PRACTICE OF WORD CLOUD TECHNOLOGY IN EFLT

**Abstract.** *The article deals with the implementation of text visualization as a teaching tool in EFLT. It considers different tools for word cloud generation and their benefits for foreign language learners.*

Анализ работ в области психологии, философии и культурологии позволил прийти к выводу, что информационное общество оказывает влияние на формирование нового типа мышления, получившего название в философско-педагогической литературе 90-х гг. «клипового». Для молодого

поколения наиболее привычной является краткая и наглядная информация, а средний период концентрации внимания составляет восемь секунд. Обычный текст при виртуальном общении заменяется визуальным языком, что приводит к плохой восприимчивости к текстовым сообщениям и предпочтению визуальных геймифицированных сообщений [1].

В современных условиях традиционная система образования вынуждена конкурировать со стремительно развивающимися технологиями за внимание студентов. Речь идет как о возможностях, которые предоставляет интернет для самообразования (видеолекции, массовые открытые онлайн курсы и др.), так и буквально отвлекающихся на гаджеты студентах из-за «скучности» традиционной подачи материала или отсутствия в обучении игровых моментов [2]. В связи с указанным педагогика должна реагировать на меняющиеся условия, что нашло отражение в педагогических исследованиях, в которых все чаще появляются новые понятия, например, «цифровое обучение», «цифровая педагогика», «онлайн педагогика», «электронная педагогика», в основе которой лежит применение инструментов Веб 2.0, глобальных медиа, цифровых видеокommunikаций.

Одним из инструментов Веб 2.0, отвечающим вышеобозначенным требованиям, является «облако слов». В его основе лежит статистический анализ использования того или иного слова в тексте и визуализация текста таким образом, что наиболее часто встречающееся слово становится самым крупным на изображении (при этом большинство инструментов позволяют исключать из облака служебные слова, которые, как известно, обладают наибольшей частотностью). Таким образом, представляется логичным использование облака слов для обучения аудированию и чтению:

на дотекстовом этапе для активизации фоновых знаний по теме, снятия языковых трудностей, антиципации;

на послетекстовом этапе в качестве опоры для пересказа.

Кроме того, данный способ визуализации активно применяется для формирования лексических навыков и развития умений письменной речи [3]. Доказано также, что использование технологии способствует развитию критического мышления [5] и мотивации студентов [4]

К настоящему моменту разработано значительное количество инструментов для создания облака слов. Большинство из них бесплатны для использования в образовательных и научных целях и различаются своим функционалом. Так Wordart, Tagxedo позволяют выбрать различные формы облака (включая карты США и Великобритании, портрет А. Линкольна), что является привлекательным с точки зрения наглядности. Некоторые инструменты, например Wordclouds, Tagxedo, позволяют использовать ссылку, а не текст, таким образом, анализировать, например, веб версию газетного издания. Большинство инструментов позволяют регулировать количество слов, отражающихся в облаке, и исключать отдельные слова,

таким образом, концентрируясь на наиболее частотных или, наоборот, незнакомых словах. Однако наиболее интересным инструментом с методической точки зрения представляется Wordsift, поскольку он показывает каждое слово, на которое в данный момент наведен курсор, в контексте, а также предоставляет возможность создать семантическую сеть каждого слова, представленного в облаке. Данная функция оказывается полезной не только для преподавателя, облегчая создание различных упражнений, но и для самих учащихся, позволяя им расширять лексический запас.

### Литература

1. Исследование Сбербанка: 30 фактов о современной молодежи. URL: <http://urpravlenie.ru/2019/01/30-faktov-o-molodezhi>
2. *Луминева Т. П.* Поколение Z: Психологические особенности современных студентов. URL: <https://bit.ly/2t13zyk>
3. *Baralt M.* Using Wordles to teach foreign language writing // Language Learning & Technology. Michigan State University Center for Language Education and Research, 2011. № 15 (2). P. 12–22.
4. *Miley F.* Using word clouds to develop proactive learners // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 2011. Vol. 11, No. 2. April 2011. P. 91–110.
5. *Reyes-Foster B. M.* Influence of Word Clouds on Critical Thinking in Online Discussions: A Content Analysis // Journal of Teaching and Learning with Technology, 2016. Vol. 5, No. 1. P. 16–32.

*М. Р. Ванягина*

*Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт  
войск национальной гвардии РФ*

## РЕКОМБИНАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ПРИНЦИПОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

*M. R. Vanyagina*

*Saint-Petersburg military Zhukov's order institute  
of the National Guard troops of Russian Federation*

## RECOMBINATION PRINCIPLE OF MODELING FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT HIGHER SCHOOL

**Abstract.** *The concept of recombination, which is widespread in genetics, physics and economics, is also used in pedagogical science. It shows the property of the education system to replace and combine system elements regarding*

*the need in order to meet changing requirements for learning efficiency improvement. Recombination allows to model foreign language training at the level of higher education based on the recent technologies, methods and techniques such as project methodology, problem-oriented training, SCAMPER method, etc.*

Интеграционные процессы, происходящие в обществе, диктуют необходимость моделирования образовательного процесса в зависимости от условий развития общества и требований нормативных документов и трансформирующихся стандартов.

Закон «Об образовании в РФ» утверждает возможность применения формы образовательной деятельности, основанной «на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий» [4: 13]. Моделирование образовательной деятельности в целом и отдельных предметных курсов, иностранного языка в частности, должно основываться на принципах интеграции и рекомбинации.

Понятие рекомбинации прочно вошло в разные науки: биологию, химию, физику, экономику. Например, в результате рекомбинации в клетках или организмах создаются новые комбинации элементов носителей генетической информации. Рекомбинация в газах — воссоединение иона и электрона в нейтральную формулу. Общая характеристика рекомбинации заключается в том, что она всегда означает процесс реконструкции прежних элементов с добавлением новых в новой комбинации.

Понятие «рекомбинация» в педагогике в настоящее время встречается довольно редко. Главным образом, оно упоминается в контексте развития у обучающихся воображения, креативности, творческого мышления. Однако, мы считаем целесообразным ввести более широкое употребление данного термина в контексте педагогической науки в связи с универсальностью понятия.

Дэвид Ньютон в своей книге, посвященной личностно ориентированному обучению английскому языку, говорит о том, что «креативность — это рекомбинация знакомых элементов в новые ранее несуществующие формы» [7: 70]. Д. М. Мамедяров предлагает развивать творческое мышление старшеклассников с помощью целенаправленного обучения различным процессам, в том числе «рекомбинации — умению представлять в новых, необычных сочетаниях уже известные элементы знания, образы» [3: 8]. Е. А. Югова делает попытку сравнить репликацию и рекомбинацию биологического материала в целях самовоспроизведения и рекомбинацию «знаний обучаемого, в том числе и в вопросах обучения здоровому образу жизни» [5: 304].

Мы полагаем, что рекомбинация в педагогике обусловлена необходимостью обновления системы образования, что предполагает замену элементов

системы без потери результата, и даже напротив для улучшения характеристик, процесса, достижения цели.

В качестве примера можно привести существование разных образовательных организаций высшего образования, готовящих специалистов одного профиля, например преподавателей иностранного языка. При этом у разных вузов результат должен быть один — качественно подготовленные выпускники, которые могут осуществлять профессиональную деятельность. Так элементы образовательной системы могут комбинироваться, взаимозаменяться, но результатом должен служить качественный образовательный продукт.

Возможность рекомбинации закреплена в Федеральном законе «Об образовании», который гласит, что педагогические работники имеют свободу «выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)» [4: 47].

Мы считаем, что «при организации образовательного процесса моделируются наиболее подходящие педагогические условия в каждой конкретной учебной ситуации и выбираются и сочетаются надежные, достаточные и эффективные источники, ресурсы и методики из большого спектра существующих. При этом данные инструменты и условия обучения комбинируются таким образом, чтобы обеспечить образовательный процесс наиболее результативно и качественно на каждом конкретном этапе обучения и развития» [2].

Для рекомбинации в процессе моделирования процесса обучения иностранным языкам можно применять различные методы и приемы. Сейчас распространены проектные методики, «перевернутый класс», проблемно-поисковое обучение, привлечение различных цифровых ресурсов, развитие креативности. Ценность креативности и творчества очень высока в последнее время. Людям сейчас мало просто стандартно решать какие-то задачи и выполнять определенные процедуры. В эпоху цифровизации, роботизации и четвертой промышленной революции необходимо найти свою роль, свой способ выделиться и оставаться востребованными и результативным.

Для творческого моделирования эффективного процесса обучения пригодится генерация новых идей и решений, которые можно сочетать и комбинировать друг с другом. И если возникает потребность придумать новую идею или решение, очень помогает методика «SCAMPER». Она представляет собой алгоритм постановки вопросов, заданных выше-названной аббревиатурой. Автором «SCAMPER» считается Боб Эберле, но улучшил метод генерации идей американский журналист Алекс Осборн.



Майкл Микалко описал эту технику в своей книге [6]. Буквы в «SCAMPER» означают следующее: S — Substitute (замещение); C — Combine (комбинирование); A — Adapt (адаптация); M — Modify/Magnify (модификация, увеличение); P — Put to Other Uses (предложение другого применения); E — Eliminate (устранение или сведение действия до минимума); R — Rearrange/Reverse (обращение, изменение порядка). Техника SCAMPER позволяет находить интересные способы решения проблем, создавать новые идеи.

«В сфере обучения иностранным языкам возникает противоречие между возрастающим объемом информации, которую необходимо усвоить будущему выпускнику вуза, и ограниченными его возможностями осуществить это в традиционно отводимые сроки. Разрешение этого противоречия требует внедрения принципиально новых технологий обучения, предполагающих качественное усвоение больших объемов информации» [1: 5]. В связи с этим необходимо искать, трансформировать и обосновывать новые принципы иноязычного обучения, отвечающие современным требованиям.

## Литература

1. *Баграмова Н. В., Гетманская М. К.* Принципы обучения иностранному языку как ведущий фактор процесса обучения // *Интерактивная наука.* 2017. № 6(16). С. 24–28.
2. *Ванягина М. Р.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в системе военного образования в условиях цифровизации образовательной среды // *Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал.* 2019. №7 (июль). ART 2746. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2746.htm>.
3. *Мамедяров Д. М.* Развитие творческого мышления старшеклассников на факультативных занятиях по математике: на основе фреймовой формы обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Махачкала, 2010. 178 с.
4. Федеральный закон «Об Образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
5. *Югова Е. А.* Педагогическая репликация как механизм трансформации знаний о здоровом образе жизни в личностные смыслы // *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта,* 2016. № 1 (131). С. 302–306.
6. *Michalko M.* Thinkertoys: a handbook of creating-thinking techniques. 2-nd ed. Berkeley, Toronto: Ten Speed Press, 2006. 416 p.
7. *Nunan D.* Learner-Centered English Language Education: The Selected Works of David Nunan. Routledge, 2012. 304 p.

*Е. А. Варлакова*  
*Санкт-Петербургский горный университет*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМАНДНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИГРЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Е. А. Varlakova*  
*Saint-Petersburg Mining University*

### USE OF THE MIND TEAM GAME AS A MEANS OF VOCABULARY DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS FOR ENGINEERING STUDENTS

**Abstract.** *This article focuses on the advantages of mind team games in the foreign language lessons for engineering students as an effective means of learning and mastering their vocabulary skills due to their qualification. It describes the rules of a certain mind game.*

В техническом вузе, как правило, отводится ограниченное количество часов на изучение иностранного языка, что не может позволить в полной мере развить все виды речевой деятельности студентов в рамках аудиторных занятий. Особой сложностью является обращение интереса обучающихся к непрофильному для их специальности предмету и повышению мотивации к его изучению. Преподавателям приходится использовать различные эффективные способы для усвоения новых знаний, отработки и закрепления пройденного материала. Одними из таких способов являются групповые коммуникативные задания.

По мнению И. Л. Колесниковой, групповая работа используется при выполнении коммуникативных упражнений и заданий, направленных на совместный поиск информации и коллективное решение поставленной проблемы [1: 179]. Основными преимуществами групповой работы являются 1) создание ситуации реального общения и стимулирует использование интерактивных языковых средств, 2) эмоциональная атмосфера азарта, которая способствует повышению мотивации и более свободного поведения, 3) повышение уровня самостоятельности студентов, 4) стремление участников получить новую информацию, 5) мотивация к дальнейшему осознанному и глубокому изучению материала.

Игры на уроках иностранного языка являются эффективным средством формирования коммуникативной компетенции обучающихся, а также повы-

шения мотивации к изучению предмета. Командные игры также стимулируют развитие социокультурной и межкультурной компетенции. При проведении командных игр рекомендуется формировать небольшие группы (*smaller units or groups*) (5–8 студентов), что способствует более высокому уровню интеракции между студентами (*a richer climate for interaction*), позволяет избежать количества студентов, которые предпочтут пассивное участие (*lazy students*), а преподавателю дают возможность контролировать деятельность учащихся и использование ими родного языка (*use of the mother tongue*) [2: 76–79].

Автором разработана командная интеллектуальная игра под названием «Mind\_Breakers», которая успешно проводилась в высших и средних учебных учреждениях, детских языковых лагерях и в качестве коммерческого городского проекта, где обязательным условием было присутствие хотя бы одного носителя языка в каждой команде, что создавало условие необходимости общения на иностранном языке. В основу игры легла более ранняя игра под названием «Взломщик», которая проводилась на русском языке в школах Ленинграда в 90-х гг. Целью данной интеллектуальной игры, развивающей ассоциативно-логическое мышление играющих, является отгадать закодированное историческое событие, обозначенное временем и местом его происхождения. При этом необходимо выбрать наиболее удачную тактику, чтобы используя подсказки, набрать как можно больше очков [3: 12–13].

По правилам новой игры «Mind\_Breakers» формируются не две, а несколько команд, используется своя система оценивания ответов, иное количество подсказок, а также дополнительные условия, главным из которых является использование презентации в PowerPoint в качестве визуальной помощи (*visual aids*), чтобы иллюстрировать контекст. Мультимедийные средства просто необходимы для проведения подобного рода мероприятий, так как многие учащиеся технических направлений испытывают трудности восприятия на слух не только иноязычный специальный текст, но и информацию общего курса иностранного языка.

Особенностью игры является то, что в каждом блоке подсказок предлагаются разнообразные вопросы, включая, видео и музыкальные, направленные как на проверку специальных знаний, так и на логику. Для проведения игры в неязыковом вузе все вопросы преимущественно формируются по техническим специальностям студентов, так, например, автор использовал игру на занятиях со студентами нефтегазового факультета. Главным закодированным историческим событием была дата и время, когда впервые была получена промышленная нефть.

DATE	MONTH	CENTURY	YEAR	COUNTRY	PLACE
27	AUGUST	XIX	(18)58	The USA	Pennsylvania

Участники отгадывают указанные позиции строго по порядку. На каждую позицию дается 5 подсказок от самого сложного уровня, до самого простого, на который любая команда сможет дать ответ. Соответственно, самый сложный вопрос оценивается самым высоким баллом.

Первой позицией в предлагаемой игре является число «27». Примерами сложных подсказок могут быть следующие: а) This chemical element has an atomic number corresponding to our number. It is a yellowish metal with a pink or bluish tint. The name comes from the German word «домовой, гном». Compounds with this metal have been known to mankind since Ancient Egypt (Answer: Cobalt, 27); б) **(Picture on the slide: and=&) This logogram is called “ampersand” and it represents the word “and/et/и”. It used to be a character (or a letter) of the English alphabet. What was its number in the alphabet? (Answer: The ampersand is the logogram representing the word “and” (a conjunction) and used to be last — the 27<sup>th</sup> — character in English alphabet in XIX century).** Достаточно простыми вопросами могут быть следующие: в) How many Celsius are 300,15 Kelvin (Answer:  $300,15 - 273,5 = 27$ ); д) The next day in May Russia celebrates the Chemist’s Day (Answer: 28 May is the Chemist’s Day, so the day before is 27); е) How many days does it take for the Moon to make a complete orbit around the Earth (Answer: The Moon makes a complete orbit around the Earth about once every 27.3 days).

И так далее по каждой позиции. В конце, когда все табло открыто, участники имеют право на самый высокий балл — дать ответ, какое историческое событие произошло в эту дату и в этом месте. Если все ответы неправильны, или игроки затрудняются, то на помощь им снова приходят подсказки.

Командные интеллектуальные игры редко применяются в практике преподавания иностранных языков в технических вузах по причине очень ограниченного количества занятий в учебном плане, а также трудоемкой подготовки со стороны преподавателя. Как правило, эта форма используется в конце учебного семестра или академического года. Тем не менее командная интеллектуальная игра, где студенты вовлечены в реальную коммуникацию, является эффективным способом для отработки и усвоения тематической лексики и специальных знаний, а, соответственно, формирования профессиональной компетенции обучающегося.

## Литература

1. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.
2. Donn Byrne. Teaching Oral English. England: Longman, 1986. P. 76–79.
3. Методическое пособие «Интеллектуально-творческие игры». СПб.: Тип. Полиграфического лица, 1994. 16 с.

*И. С. Вацковская, Н. А. Абросимова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ КАК НОВЫЙ И ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

*I. S. Vatskovskaya, N. A. Abrosimova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ONLINE LEARNING AS AN EFFECTIVE TOOL OF OPEN EDUCATION IN RUSSIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Abstract.** *This article deals with some online learning analysis in our modern educational space. The paper explores problems and perspectives of both development and application of online courses to the educational process at modern universities. MOOCs appear to be a promising educational technology in terms of their utilization at universities. The article describes the factors that must be considered when integrating MOOCs in the educational process of Russian universities.*

Развитие информационных технологий в сфере образования привело к возникновению множества новых феноменов, не встречавшихся ранее в образовательной и педагогической практике. Одним из таких феноменов стали массовые открытые онлайн курсы — МООК (massive open online course — MOOCs). Массовые открытые онлайн курсы — это электронные учебные курсы, выложенные на образовательной платформе в Интернете и предназначенные для большого количества слушателей [4].

В настоящее время современный студент во время обучения нацелен на получение уникальных знаний и компетенций. Для удовлетворения данной потребности университету приходится вводить индивидуальные образовательные траектории. Использование МООК в учебных планах студентов может частично решить задачи индивидуализации образовательных траекторий и расширить количество дисциплин, при этом используя меньшее количество ресурсов. На основе анализа опыта интеграции МООК в учебный процесс выделяют три основных типа включения МООК в образовательные программы российских вузов: 1) встраивание МООК в смешанный формат обучения; 2) замена части очных курсов образовательной программы на онлайн программу; 3) создание программы онлайн-магистратуры, в которой все курсы читаются в формате МООК [1]. Стоит отметить,

что основные подходы к использованию MOOK в обучении и способы интеграции онлайн-курсов в образовательный процесс со временем меняются.

При интеграции MOOK в учебный процесс университета необходимо учитывать ряд требований: определить долю MOOK, которая необходима для внедрения в образовательный процесс; университет должен учитывать разницу между совокупностью знаний на различных факультетах и отделениях; университет должен предоставлять преподавателям возможность вести гибридные курсы и курсы с веб-поддержкой, поощрять использование MOOK для поддержки собственных дисциплин путем учета их в нагрузке преподавателя [1].

При этом можно выделить ряд преимуществ, связанных с применением онлайн-курсов в учебном процессе. Университеты могут использовать MOOK в качестве подготовки новых студентов к университетской жизни. Вузы могут встраивать MOOK в учебный процесс для оптимизации затрат на свою образовательную деятельность. Интеграция MOOK в образовательные программы позволяет увеличить вариативность учебного плана и расширить возможности для построения индивидуальной образовательной траектории. И, наконец, встраивание MOOK в образовательную программу может позволить усовершенствовать учебный процесс, высвободить время на более активные учебные практики, используемые на семинарских занятиях [3]. Преподаватели, принявшие участие как в зарубежных, так и в российских исследованиях, отмечают такие достоинства онлайн курсов, как возможности лучшей организации учебного процесса и материала; реализация профессиональных и личных целей преподавателя; доступность и мобильность обучения [2].

Однако, несмотря на очевидные преимущества онлайн обучения, также необходимо отметить некоторые имеющиеся проблемы в данной области. В настоящее время не выявлено единого стандарта по организации курса смешанного формата. Отсутствует единый стандарт по оценке качества массовых открытых онлайн-курсов. Пока неясны экономические и образовательные эффекты интеграции онлайн-курсов в учебный процесс. Кроме того в формат онлайн-курса не могут быть переведены курсы определенной тематики. Со стороны преподавателей наблюдается низкая заинтересованность относительно использования онлайн-курсов в рамках учебной программы. Кроме того, остаются вопросы, связанные с правильным подбором онлайн-курсов, формированием учебного плана с удобными сроками прохождения дисциплины, а также правильным перерасчетом результатов освоения онлайн-курсов. Также недостатки MOOK связывают с ресурсозатратностью и профессиональными рисками для преподавателя [3].

Несмотря на большое количество достоинств и стремительное развитие MOOK, нельзя сказать, что массовые онлайн курсы представляют собой полностью сформированный образовательный продукт, готовый к интеграции в образовательные процессы университета.

## Литература

1. Анализ потребностей вузов и опыта включения открытых онлайн-курсов в учебные планы. URL: [https://openedu.ru/media/Анализ\\_потребностей\\_и\\_опыта\\_включения\\_открытых\\_онлайн-курсов\\_в\\_учебные\\_планы.pdf](https://openedu.ru/media/Анализ_потребностей_и_опыта_включения_открытых_онлайн-курсов_в_учебные_планы.pdf)
2. *Захарова У. С., Танасенко К. И.* Моок в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mook-v-vysshem-obrazovanii-dostoinstva-i-nedostatki-dlya-prepodavateley> (дата обращения: 14.01.2020).
3. *Семенова Т. В., Вилкова К. А.* Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 6 (112). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-integratsii-massovyh-otkrytyh-onlayn-kursov-v-uchebnyy-protsess-universitetov> (дата обращения: 16.01.2020).
4. *Agafonova L., Vatskovskaia I., Abrosimova N.* The Use of MOOCs for Professional Development of Translators. In: Anikina Z. (eds) Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective. GGSSH 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 907. Springer, Cham, 2019. P. 255–264. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2\_28

*Т. Н. Воловатова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ЦИФРОВИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: ВЫЗОВ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Т. N. Volovatova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## DIGITALIZATION OF MODERN SOCIETY: THE CHALLENGE IN THE SYSTEM OF TRAINING FOREIGN LANGUAGES TEACHERS

**Abstract.** *The article is devoted to the design of pedagogical technology in the digital environment. The author emphasizes the importance of creating infographics that is obtained as a result of the design.*

Появление таких видов электронных устройств как смартфоны, планшеты, умные часы влияет на распространение, использование и воспроизводство учебной информации, что в свою очередь формирует новые традиции,

принципы и технологии представления данных. Предметом исследования ученых становятся области читаемости изучаемых материалов [1, 2, 3, 4] и восприятия учебных изданий в цифровой среде [5, 6, 7, 8]. Для жизни в цифровом обществе насущно необходимо не только формирование системы знаний, навыков, умений и компетенций, но и внедрение действующих эффективных инструментов для достижения поставленных учебных целей; дальнейшее профессиональное развитие должно быть осознанным и управляемым.

В иноязычном образовании наиболее целесообразно применение такого средства обучения, как инфографика, в работе учителя и деятельности учащихся это может проявляться в типологически мотивированном проектировании технологии, оригинальном структурировании учебных материалов.

Инфографика, созданная посредством проектирования педагогически обоснованной технологии в цифровой среде с целью объяснения сложных явлений через визуальные образы, открывает новые перспективы в сфере образования.

Теоретические знания о проектировании в цифровой среде необходимо совмещать с навыками использования программных инструментов при создании инфографики.

В настоящее время инфографика востребована педагогическим сообществом, емко, несучно и практично представляя объемную информацию посредством качественных типов данных (географическая карта, изображение, схема, ментальная карта, пиктограммы/идеограммы, текстовая информация) и количественных (диаграммы, графики).

Внедрение инфографики в методику обучения иностранным языкам и стратегии работы с этим визуальным средством обучения представлены в научно-практических исследованиях, проведенных N. Peachey, Hesham G. H.; Matrix, S. & Hodson, J.; Dr. Sidneyeve Matrix. Авторы программ и разработчики учебных курсов раскрыли и доказали, что разработанная с учетом поставленных целей, возраста учащихся и релевантная действующей учебной программе, инфографика позволяет преобразовывать процесс обучения, стимулировать интерес и активизировать внимание обучающихся к репрезентируемой информации.

По мнению В. В. Волковой, визуальный язык катализирует процесс коммуникации, допускает расширение объема одновременно транслируемого материала, позволяет максимально приблизить его восприятие к модели, характерной для современного человека [9].

Все эти факторы определяют необходимость проектирования учителями в цифровой среде педагогически обоснованной технологии, адаптации теории и практики применения инфографики как средства обучения к современной методике обучения иностранным языкам.



## Литература

1. *Quinn S., Adam P. S., Edmonds R.* Eyetracking the News. St. Petersburg, Florida: Poynter Institute Publishing, 2007. 147 p.
2. New Poynter Eyetrack research reveals how people read news on tablets. Sara Dickenson Quinn. Poynter [Electronic resource]. URL: <http://www.poynter.org/2012/new-poynter-eyetrack-research-reveals-how-peopleread-news-on-tablets/191875/> (access date: 07.01.2019).
3. *Демин А.* Визуальный переводчик. Как сделать инфографику из любого текста, не являясь дизайнером. Литрес, 2019. 227 с.
4. *Bates A. W. (Tony).* Teaching in a Digital Age — Second Edition. Vancouver, B. C., 2019. 779 p. URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/> (access date: 07.01.2019).
5. An Interactive Guide to Successful Teacher Evaluation for Professional Growth. [https://gtlcenter.org/sites/default/files/NEA\\_Guide\\_Evaluation\\_Implementation.PDF](https://gtlcenter.org/sites/default/files/NEA_Guide_Evaluation_Implementation.PDF)
6. *Perianou M.* Evolution of reading in the age of digitization/
7. *Аймалетдинов Т. А., Баймуратова Л. П.* Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М.: Изд-во НАФИ, 2019. 84 с.
8. *Тимова С. В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. 144 с.
9. *Волкова В. В.* Специфика медиадизайна // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2014. № 4. С. 5–21.

*Ю. Н. Глухова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Y. N. Glukhova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## STRATEGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LOW LEVEL STUDENTS

**Abstract.** *Over the past few years, the Internet has emerged as a prominent new technology. Language teachers can create their own Web-based learning activities to supplement existing language courses. To be successful in a language most learners will probably need to do language practice outside formal lessons*

*in the classroom. Support can range from tutorials dealing with the “grander” things, such as needs analysis, language learning strategy and skills development.*

Современный этап развития иноязычного образования характеризуется не только поиском инновационных путей его совершенствования, но и разработкой путей его интенсификации. Изменения в программах, влекущие за собой ограничение сетки аудиторных часов не только в неязыковых, но и в профильных вузах, ставят преподавателя в условия, когда необходимо создавать и разрабатывать в дополнение к основному курсу материалы вспомогательного характера.

Учебный процесс, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования предусматривает проведение занятий в интерактивных формах, поскольку такой метод преподавания в современном вузе позиционируется как одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов, в том числе иноязычной. Безусловно, современные интерактивные технологии обучения способствуют реализации принципов, которые обеспечивают взаимосвязь учебного материала и учебной деятельности, развивают мотивацию, активность и самостоятельность студентов. Однако это предъявляет и новые требования к преподавателям.

Во-первых, сложность заключается не только в разработке задания или выборе материала, для включения в тот или иной курс, но и применении дифференцированного подхода в обучении иностранному языку. Следует выделить этапы работы с материалом, а также разработать упражнения, необходимые для выполнения поставленных задач, будь то повторение пройденного, более углублённое изучение материала или же самостоятельное его освоение. Каждый обучающийся должен иметь возможность разработать с помощью преподавателя свою стратегию повышения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Во-вторых, дополнительные трудности привносит техническая составляющая процесса совершенствования иноязычного образования. Для того чтобы предлагать обучающимся пути совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции, преподавателю необходимо постоянно актуализировать свои знания, а также изучать новые технологии и подходы к освоению содержания. Сегодня преподавателю уже недостаточно быть специалистом в своей области, но необходимо стать своеобразным проводником обучающегося в современном мире, уметь создать индивидуальную траекторию для студента, которая поможет ему успешно овладеть дисциплиной.

*С. В. Кади*  
Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

## ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ОПТИМАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*S. V. Kadi*  
Peter the Great Saint-Petersburg  
Polytechnic University

## PROBLEM OF CHOOSING THE OPTIMAL TECHNOLOGY FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A TECHNICAL UNIVERSITY

**Abstract.** *This article discusses the problem of choosing an educational technology in teaching a foreign language in a technical university. Computer-based technology can streamline the learning process. Positive results can be achieved using technologies based on the principles of interactivity, practicality and interaction between the teacher and students.*

Курс социально-экономического формирования российского общества на приоритет наукоемких технологий определен в конце прошлого столетия и продолжается до сих пор.

С течением времени технологии эволюционируют во всепроникающие явления и становятся сущностным качеством всех видов человеческой деятельности, следовательно, приобретают многоаспектный и системный смысл [6: 52]. Возникшие термины «технологии в образовании», «образовательная технология» понимаются как способ оптимизации учебного процесса, но до сих пор не являются достаточными по своему содержанию [2]. В практическом смысле они представляют собой организационно-методическое мероприятие, способствующее успешному процессу обучения. С одной стороны, они отражают путь развития понятия «*информационные технологии*», а с другой — определяют содержательный аспект, а именно: процесс обучения, совокупность современных технических средств и обеспечение коммуникации [3: 141]. В связи с высоким уровнем образовательных задач в техническом вузе, приоритетными считаются инновационные *комплексные технологии* (педагогические, компьютерные / информационные, телекоммуникационные), охватывающие различные направления и взаимодополняющие друг друга. Они подразделяются на информационные,

операционные, эмоционально-художественные/нравственные, саморазвития, эвристические, прикладные и другие.

При этом единая оптимизация может осуществляться посредством:

- целевой, последовательной разработки;
- структуризации/упорядочивания содержания учебной информации;
- комплексного/системного применения дидактических, технических, средств обучения;
- усиления диагностических функций, в том числе использование автоматизированного контроля;
- стремления к гарантии обеспечения качественного занятия [1].

Современные образовательные технологии выступают как:

- 1) авторитарные/студент-«объект» (применимы для организации строгой студенческой жизни с подавлением инициативы);
- 2) дидактоцентрические/технократические (доминирует содержание, а не стиль отношений);
- 3) личностно ориентированные (студент рассматривается как личность, имеющая свои характерные черты, интересы, склонности, предпочтения);
- 4) технологии сотрудничества;
- 5) гуманно-личностные (характер обучения отражает мысли, чувства и эмоции бакалавров, их когнитивные процессы, обеспечивающие познание мира и самопознание).

Придерживаясь определения Е. И. Пассова, отметим, что современную технологию обучения характеризуют следующие позиции:

- 1) поэтапное планирование и последовательное воплощение;
- 2) разрабатывается под конкретный образовательный замысел. В ее основе находится определенная методологическая и философская позиция. Например, процесс развития языковой компетенции при обучении иностранному языку;
- 3) технологическая цепочка выстраивается строго в соответствии с конкретными целевыми установками;
- 4) «диагностические процедуры» содержат критерии, показатели и инструментарий измерения;
- 5) функционирование во взаимосвязи преподавателя и студентов на «доверительной основе». Учитываются принципы индивидуализации и дифференциации, а также оптимальная реализация человеческих и технических возможностей, использование общения/ диалога [5].

Как известно, любая технология базируется на двух составляющих: материальной основе и комплексе знаний, необходимых для ее разработки и применения. Все же, преподавателю при выборе необходимо опираться на дидактические принципы, т. е. исходные положения, лежащие в основе

отбора содержания, организации и осуществления процесса обучения иностранному языку, с учетом лингводидактических аспектов.

*Компьютерные технологии* являются неотъемлемой частью мультимедиа-технологий и активных методов. Они рассматриваются как информационные/multimedia technologies in the educational process, интегрирующие аудиовизуальную информацию. Безусловно, осуществляется «интерактивный диалог» с компьютерной системой при помощи текста, графики или анимации. Предоставляется разнообразие форм по обработке информации и огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса. Активные имитационные и неимитационные методы повсеместно используются преподавателями, направляя студентов на проектную, исследовательскую, ситуативную и самостоятельную деятельность.

Современная концепция высшего профессионального образования предполагает информированность и готовность студентов к условиям информатизации.

Таким образом, речь идет о компьютерных технологиях обучения как процессе. И ее применении — использование информационных средств. Технологические возможности имеют свои разумные пределы. Все же, многочисленные методики, непосредственно касающиеся обучения иностранному языку с помощью компьютера, по нашему мнению, сводятся ко все еще спорному определению компьютерной лингводидактики, основанной еще в 1997 году М. Леви. Поэтому возникает потребность в интеграции компьютерной технологии, традиционных методик и подходов.

И в этом случае хороших результатов можно добиться, создавая *новые технологии*, основанные на принципах интерактивности, сотрудничества преподавателя и учащихся, на практической целесообразности.

## Литература

1. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) // Владимир Павлович Беспалько. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1997. 304 с.
2. *Губина Т. Н.* Становление термина «педагогическая технология» // Образовательные технологии: Научно-технический журнал. № 1. 2006. С. 140–142.
3. *Жучков В. М.* Теория и практика проектирования инновационных педагогических технологий для педагогических вузов в предметной области «Технология»: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 414 с.
4. *Пассов Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1996. 214 с.
5. *Самородский П. С., Симоненко В. Д.* Методика профессионального обучения: учебно-методическое пособие для преподавателя специальности «Профессиональное обучение» / под ред. Виктора Дмитриевича Симоненко. Брянск: Издательство БГУ, 2002. 90 с.

*Тали Кигель*  
*Двуязычный учебный центр Behazlaha-center,*  
*Петях Тиква, Израиль*

## PINTEREST КАК РЕСУРС ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

*Tali Kigel*  
*Behazlaha-center Petah Tikva Israel*

## USING PINTEREST MATERIALS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Abstract.** *The paper investigates the use of Pinterest study materials for foreign language teaching. The teachers' survey divides the materials for students' use, for teachers' use and useless.*

Pinterest is an interactive static visual album for storing and searching of a variety of materials (images, infographics, media files, links, photos, presentations, etc.), in one accessible place that replenished by users themselves. So, it is the digital equivalent of a board, textbook or a folder filled with interesting content. An additional feature of Pinterest is its availability for both teachers and students. Sharipov (1) indicated, that the use of multimedia has increased the students' motivation to study foreign languages, which made the lessons more dynamic, interesting and, therefore, more attractive for students.

Visual learning static thematic images (pictures, drawings, posters, diagrams, tables, collages, etc.) are in high demand by teachers, as they create a subject-motivational environment that contributes to the formation of cognitive and communicative students' competence. Visibility, relying on visual perception, specifies abstract information, contributes to a better memorization of learning material and increases the lesson effectiveness.

In addition, Pinterest stimulates the teacher's mutual learning by interaction and cooperation in sharing modern free images, ideas, educational materials, specific language strategies for lessons and from each other. According to scientists, Pinterest increases the teacher's creativity level, as it gives a lot of new creative ideas, reduces preparation time and frees up time for communication with students (2). Pinterest learning materials could be used in the classroom in many ways (5) when teaching new material, its repeating and its control. An additional advantage of Pinterest is that the teacher's publication teaching materials help to their recognition as a specialist and expert in their field among students and colleagues.

Hoffman (3, p. 98) argues that social networks are an instrument with its advantages and problems, which can be used in teaching and learning and must be evaluated by pedagogical requirements and student learning outcomes. According to Clark etc. (4), further, it will be necessary to explore Pinterest's contribution to teaching and learning.

The main question of this paper is how Pinterest materials are nowadays used in foreign language teaching. The analysis of the Hebrew Pinterest section indicated eight mutual pages and about five Hebrew teacher's personal pages. The Pinterest materials survey included five Hebrew teachers for adult Russian-speaking students in central Israel who have used Pinterest for at least six months. They have been answered on questions regarding the purpose of use (for students or for teachers) and the Pinterest content sort (alphabet and letter writing, orthography, colorful word poster, grammatical tables, issue poster, textbook copies, black and white grammatical poster, video and audio courses, private teachers YouTube video and songs with language comments).

The analysis of the questionnaire indicated that the quality and variable alphabet and calligraphy images (the Hebrew letters writing process) have been frequently used in classes. The teachers also frequently used illustrated thematic word posts (e. g. vegetables, fruits, emotions, movement verbs) and grammar tables (e. g. prepositions, conjunctions, prepositions with pronoun suffixes, tenses and verb conjugations) with effectively organized, clearly explained and easy memorized teaching material.

Furthermore, video and audio Hebrew courses, video songs with language comments, as well as a separate subject (the word cup accompanied by a cup picture) or concepts (word friendship accompanied by hugging children picture, etc.) images have been recommended for individual student studies. This word card included a Hebrew word with vowels, the Russian translation and, sometimes, the transcription with Russian letters.

Contrariwise, Pinterest video, audio courses, and other private teacher materials have been used only personally by teachers in purpose to prepare for classes, to learn new teaching strategies and creative ideas.

The teachers concerned the usefulness of the black and white textbook page pictures with thematic word collections, grammatical topics, a large amount of verbal material and low visibility, as well as material that contained errors. Some respondents have been interested to reveal more high-quality teaching materials on Pinterest.

In conclusion, Pinterest provided aesthetically designed, well-organized visibility memorable information for foreign language teaching and teachers have been used quality learning and teaching Pinterest materials for increasing their classes' effectiveness. Pinterest materials have been presented by the teacher to the student classroom, recommended for student individual learning, and used only by the teacher for studying new teaching strategies and creative

ideas. The usefulness of Pinterest materials are featured by abundant information, non-suitable information organization, low visibility and esthetics, and the presence of errors.

In the future, it is recommended to investigate using Pinterest learning materials in other teaching issues with a large number of teachers.

## References

1. *Sharipov R. R.* Primeneniye smartfonov v protsesse obucheniya pri otsenke znaniy studentov i dopuske k eksperimental'noy deyatel'nosti. *Studencheskiy nauchnyy forum*. 2018.
2. *Chisega-Negrilă Ana-Maria.* Using social media for ESL learning — Twitter vs. Pinterest. *ADLeT Journal of Advanced Distributed Learning Technology*. Volume 3, November 7, 2015.
3. *Hoffman E. S.* Evaluating social networking tools for distance learning. *Proceedings of Technology, Colleges, and Community Worldwide Online Conference*, 2009(1).
4. *Clark W., Logan K., Luckin R., Mee A., Oliver M.* Beyond Web 2.0: Mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2009. 25(1). P. 56–69.
5. 40 Ways Teachers Can Use Pinterest In the Classroom. July, 2019. <https://teachthought.com/technology/37-ways-teachers-can-use-pinterest-in-the-classroom/>

*Е. Г. Кобзарь*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*E. G. Kobzar*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF LIFELONG LEARNING TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULTS

**Abstract.** *The article presents an attempt to justify the need to develop new state standards and programs for teaching foreign languages to adults, based on the idea of lifelong learning. The principle of autonomy provides a scientific basis for research in this area.*



Одним из направлений модернизации образования является организация системы непрерывного образования, что особенно актуально при обучении иностранным языкам. Расширение международных связей оказало влияние на изменение социального статуса иностранного языка, результатом чего явилась необходимость в иноязычном общении как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. Человек должен постоянно повышать свою квалификацию или приобретать новую специальность, чтобы выдерживать конкуренцию на рынке труда, в связи с чем, все большее количество людей уже во взрослом возрасте приступают к изучению иностранного языка. Кроме того, развитие современных технологий, сети интернет открывают неисчерпаемые источники информации и предоставляют огромные возможности для общения. Современная концепция обучения иностранным языкам развивается в гуманистическом направлении, которое связано с новыми подходами к определению содержания, стратегий, средств, а также реального процесса обучения. По словам М. А. Ариян, обновление современной методической нормы должно осуществляться в направлении переосмысления степени свободы, которую получает учащийся в выборе содержания, стратегий, средств обучения [1]. Другими словами, речь идет о значительном повышении ответственности обучающегося за ход и результаты процесса овладения иностранным языком.

Вышеизложенное требует создания в нашей стране научно обоснованной организации краткосрочного обучения иностранным языкам взрослых людей, базирующейся на государственном образовательном стандарте и учитывающей возрастные особенности, цели и потребности обучающихся, ориентирующейся на задачи современного социума и изменения, происходящие в нем, а также создания новых программ и технологий обучения иностранным языкам в условиях краткосрочных курсов.

Проблемами обучения взрослых наука занимается достаточно давно и интенсивно: так, имеются исследования в области теории обучения взрослых (Ж. Л. Витлин, С. И. Змеев, И. А. Колесникова); исследования, направленные на обучение взрослых в системе языковых курсов (Г. А. Китайгородская, М. К. Кабакчи, Н. Н. Мирошникова). В последние годы зримо возрос интерес учёных и педагогов-практиков к рассмотрению понятия «автономия» в обучении иностранному языку, введённого в образовательный контекст зарубежными исследователями (Д. Литтл, Б. Роджерс, Х. Холек и др.). В отечественной теории и методике обучения иностранным языкам среди наиболее значимых исследований, посвященных автономии и автономному обучению, следует назвать работы Ж. С. Аникиной, Е. А. Носачевой, Н. Ф. Коряковцевой, Е. Н. Солововой, Т. Ю. Тамбовкиной и др. Принцип автономии введён в современный общеевропейский стандарт языкового образования.

В основе концепции автономии обучающегося в учебной деятельности заложена идея постоянного развития и саморазвития личности и формирование соответствующей способности (способностей/компетенций) в предметной образовательной области, в частности изучении языка и культуры. Мы считаем, что данная мысль полностью отвечает принятой в современном мире идее *lifelong learning* — образования в течение всей жизни, необходимость которого обусловлена прогрессом науки и техники.

Однако говоря об обучении взрослых людей, важно учитывать отличия от обучения школьников и даже студентов. У взрослых, как правило, уже имеется опыт получения образования, в том числе и в области изучения иностранных языков, а также определенный общественный статус, профессиональный и жизненный опыт, что может сказываться на их обучении как положительно, так и отрицательно. Помимо этого, организация обучения взрослых требует особых условий в силу необходимости совмещать рабочие, семейные и бытовые обязанности с учебными, а также ввиду сжатых сроков — у взрослых обучающихся, как правило, цель изучения иностранного языка очень конкретная и прагматичная, и достичь ее нужно как можно быстрее. Поэтому мы убеждены, что в практике обучения взрослых иностранным языкам совершенно необходимо выходить за рамки традиционного аудиторного занятия с преподавателем, предлагая обучающемуся ресурсы, которыми он может пользоваться в удобное ему время, регулируя свой образовательный процесс самостоятельно и обращаясь к преподавателю в случае затруднений. Данные ресурсы могут быть разработаны как преподавателем, так и в сотрудничестве с обучающимся, либо сам обучающийся может наполнять контент образовательного ресурса в зависимости от своих целей.

Подводя итог, еще раз подчеркнем, что реализуя концепцию образования в течение всей жизни, взрослые обучающиеся представляют собой особую категорию в методике обучения иностранным языкам. Необходима специальная подготовка квалифицированных кадров для работы с данной возрастной аудиторией, а также разработка стандартов и программ обучения, научной основой которых представляется принцип автономии.

## Литература

1. *Ариян М. А.* Современные технологии обучения иностранным языкам в школе: учебное пособие. Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013. 108 с.

*Н. Н. Крашенинникова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ

*N. N. Krasheninnikova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### STRUCTURE OF THE RESEARCH COMPETENCE OF MASTER STUDENTS

**Abstract.** *The article emphasizes the necessity of developing the research competence of Master students by means of a foreign language. It focuses on the detailed description of the structural components of the competence.*

Дисциплина «Иностранный язык» входит в цикл общеобразовательных дисциплин, а знание иностранного языка признается в настоящее время частью профессиональной компетенции выпускника магистратуры по различным направлениям подготовки, что отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. Так, в частности, компонентом профессиональной компетенции является владение иностранным языком как средством делового общения.

В силу коммуникативно-ориентированного и профессионально-направленного характера дисциплины «Иностранный язык» в магистратуре, основными целями обучения иностранному языку являются совершенствование умений во всех видах речевой деятельности, развитие умения планирования речевого поведения средствами иностранного языка, а также формирование у магистрантов иноязычной учебно-исследовательской компетенции, предполагающей развитие умения извлекать, творчески перерабатывать и конструировать знания, полученные в процессе работы с научной литературой.

Иноязычная учебно-исследовательская компетенция характеризуется взаимозависимой связью компонентов, представляющих собой системную и упорядоченную структуру, содержащую соответствующие группы умений.

Когнитивный компонент предполагает наличие у магистрантов способности активного познания путем использования средств иностранного языка.

В основе названной способности лежит сформированная профессионально-ориентированная иноязычная система знаний. Особое место занимает знание сущности основных методов исследования.

Диагностико-прогностический компонент связан с прогнозированием и проектированием учебно-исследовательского процесса, что предполагает предвидение и предварительную оценку результатов исследования; способность осуществлять ближний и дальний внутри- и межсистемный перенос знаний и навыков; умение предвидения положительных и отрицательных последствий экспериментальной деятельности.

Организационно-плановый компонент подразумевает владение магистрантами способностью выполнять исследовательские действия в ходе учебно-исследовательской деятельности. Действия, необходимые для решения учебных задач, с использованием средств иностранного языка, а также способность осуществлять самоорганизацию (планирование, регулирование, контролирование своих действий) при выполнении учебно-исследовательской деятельности. Организационно-плановый компонент представлен следующими группами умений:

- а) исследовательско-подготовительные умения: умение пользоваться англоязычными научными базами данных; умение ориентироваться в ситуации выбора исследовательских альтернатив с учетом собственных познавательных интересов; владение действующими правилами подготовки рукописей на иностранном языке;
- б) лингвообразовательные учебно-исследовательские умения: умение производить логические операции при работе с научным иноязычным текстом: адекватный перевод, анализ, синтез, обобщение, комментирование; умение составлять тезисы доклада по теме исследования на иностранном языке; умение развернуть тезис по теме исследования в монологическое высказывание с соответствующей аргументацией.

Операционально-творческий компонент представлен способностью магистрантов осознавать цели учебно-исследовательской деятельности, интерпретировать их и излагать на иностранном языке. Операционально-творческий компонент представлен следующими умениями: осознание субъектом проблемы, постановка целей, умение выдвигать гипотезы, способность классифицировать данные на иностранном языке; умение структурировать иноязычный материал по теме исследования; умение обрабатывать, анализировать полученные в ходе исследования результаты и высказывать свое мнение по проблематике исследования, используя средства иностранного языка; умение проводить презентацию своего исследования на иностранном языке; умение разрабатывать коммуникативную стратегию различных форм международного сотрудничества; умение

вести различные виды полилогического делового общения на иностранном языке; умение учитывать в процессе иноязычного общения социокультурные особенности деловой культуры.

Мотивационно-оценочный компонент характеризует потребность обучающихся в исследовательской деятельности, поддержании познавательной активности, способности к преодолению когнитивных трудностей; самостоятельности в процессе познания, принятия решений, их оценки, а также самооценки, поскольку в широком смысле самоконтроль и самооценка предполагают развитие способности обучающихся к мониторингу и критической рефлексии процесса собственной учебно-исследовательской деятельности. Мотивационно-оценочный компонент представлен следующими умениями: умение преодолевать когнитивные трудности, используя средства иностранного языка; умение планировать самостоятельную работу в процессе учебно-исследовательской деятельности с опорой на средства иностранного языка; умение объективно оценивать свои знания, навыки и умения через поддержание оценочно-самооценочного иноязычного взаимодействия с преподавателем.

Таким образом, иноязычная учебно-исследовательская компетенция, являясь фактором профессионально-ориентированного обучения в высшей школе, понимается как сложное образование, включающее в себя широкий диапазон компонентов, которые представлены совокупностью знаний, навыков, умений и способностей в области учебно-исследовательской профессионально-ориентированной деятельности. При этом обязательной составляющей обозначенной компетенции магистранта являются умения иноязычной коммуникации. С позиции решения учебно-исследовательских задач, для успешной реализации процесса иноязычного общения необходимо обладать как сформированными речевыми навыками и умениями, так и опытом адекватной трактовки социокультурных явлений, использованием компенсаторных средств общения, а также умениями корректного оформления своей речи в соответствии со спецификой того или иного научного жанра, что, в своей совокупности, позволит сформировать способность правильно и точно понимать и интерпретировать устную и письменную иноязычную речь и быть успешным в осуществлении исследовательской деятельности.

*Е. С. Кузнецова*  
*Воронежский государственный аграрный*  
*университет им. Императора Петра I*

## ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ И КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ

*E. S. Kuznetsova*  
*Voronezh State Agricultural University*  
*named after Emperor Peter the Great*

### INTEGRATIVE TASKS TO DEVELOP SPEAKING SKILLS AND TEACH CRITICAL THINKING

**Abstract.** *The article deals with the problem of integrative development of speaking skills and critical thinking of adult learners. The author provides the description of the set of tasks that makes the process of language learning efficient.*

В связи с активно возрастающей потребностью российского общества в укреплении уже существующих связей и установлении нового делового партнерства с зарубежными представителями в ходе интеграции нашей страны в европейское сообщество, одним их ключевых становится вопрос овладения взрослыми обучающимися умением общаться на иностранном языке. Диалогические навыки, умение описать что-либо, аргументировать и отстоять свою точку зрения являются первоочередной потребностью специалистов, поэтому мы сфокусировали внимание на проблеме формирования интегрированных умений иноязычного общения и критического мышления у взрослых обучающихся.

Разнообразие проблем, рассматриваемых в процессе овладения иностранным языком, определяет диапазон предметов для обсуждения, и, чем он шире, тем больше знаний привлекает обучающийся из разных предметных областей. Это расширяет опыт общения, делает высказывания обучающихся более эвристичными.

Вышеизложенное требует создания такого процесса иноязычного образования, который учитывал бы когнитивные особенности и потребности взрослых обучающихся, а также был ориентирован на задачи устно-речевого общения.

А. А. Леонтьев отмечает, что обучение иностранному языку есть обучение творческому процессу создания порой уникальных комбинаций единиц речи [2]. Несомненно, значительную роль в этом процессе играет мышление.

Следовательно, наряду с постоянным учетом коммуникативной природы устной иноязычной речи, большое внимание при обучении необходимо уделять роли языка как средства выражения мысли, формирования критического мышления, накопления личностного опыта.

Мышление — это высший уровень психической познавательной деятельности человека, в процессе которой происходит обобщенное опосредствованное речью и прошлым опытом отражение действительности в ее существенных связях и отношениях [4: 261].

В педагогике, наряду с логическим и творческим, ценным признается критическое мышление.

Под критическим мышлением понимается интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтезирования и/или оценки информации, полученной или порождённой наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия [5].

Именно благодаря сформированному критическому мышлению у взрослых обучающихся присутствуют мыслительные компетенции для эффективного решения социальных, научных и практических проблем.

Критическое мышление стремится к убедительной аргументации: подкреплению собственной позиции разумными, убедительными аргументами, а также осознанию существования иных полноправных подходов. В свою очередь речевое умение предполагает способность анализировать, аргументировано отстаивать свою точку зрения, синтезировать и оценивать информацию, что свидетельствует, что при одновременном развитии речевых навыков и критического мышления можно достичь гораздо лучшего результата и в дальнейшем его успешно закрепить.

В качестве основных задач формирования критического мышления у взрослых обучающихся в процессе иноязычного образования можно выделить следующие: 1) обучение умениям понимать логические процедуры критического мышления: объяснение и предсказание, доказательство и опровержение, довод, аргументация, оценка и самооценка; 4) развитие умений мыслить критически в ситуациях реального общения; 3) обучение применению критического мышления в профессионально значимых областях и общественной деятельности.

Образовательная технология комплексного развития умений говорения и критического мышления основана на ряде методических принципов: принцип речевой направленности, индивидуализации функциональности, ситуативности, новизны [3]. Последний особенно важен для наших целей, так как для процесса общения с позиций критичности характерна частая смена задач и обстоятельств.

При отборе содержания обучения ведущую роль играет принцип проблемности, так как именно проблемный характер учебного материала

и установок определяет коммуникативную направленность высказываний и обеспечивает мотивацию обучающихся к осмыслению информации и достижению результата общения.

В ходе разработки интегрированного комплекса упражнений для обучения говорению и критическому мышлению, мы опирались на систему интеллектуальных умений критического мышления [2]. В результате соотнесения умений критического мышления с компонентами речевого иноязычного умения (постановка и реализация целей, разработка стратегии высказывания, подбор языковых средств, прогноз последствий принимаемых решений, рассмотрение и оценка альтернатив развертывания высказывания и др.), нами были выделены следующие группы упражнений:

- 1) упражнения для рефлексивной оценки — *Work in pairs. Think of one more way to finish each sentence from the exercise;*
- 2) упражнения на целеполагание и целедостижение — *Identify three immediate steps that will help you reach the short-term goals in learning English. Discuss with partner;*
- 3) упражнения на формирование умения обосновывать собственную позицию — *Create a mind map of free time activities which an average person of your age usually does. Explain your choice;*
- 4) упражнения, направленные на работу с информацией, — *Check you understand the adjectives in bold in the sentences below. Think of songs or genres of music you could describe using these adjectives;*
- 5) упражнения, направленные на разрешение проблемных ситуаций — *Read the article and say if the readers like the songs or not — and why;*
- 6) упражнения на принятие решений — *Choose two playlist titles below and make a list of three songs you want to include. Work in groups and compare your lists. Say as much as you can about the songs you have chosen. Ask extra questions to continue each conversation.*

Организация работы с данным комплексом упражнений строится в три этапа: вызов, осмысление, рефлексия. При этом в течение цикла занятий происходит постепенное усложнение заданий, как по уровню речемыслительных задач, так и организационным формам общения.

Использование предлагаемого комплекса упражнений позволяет повысить эффективность образовательного процесса, поскольку развитие умений устного общения и критического мышления осуществляется сопряженно: развитие первого способствует развитию второго, и наоборот.

## Литература

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.: Психология, 1979. 54 с.
- Мяукина В. П. Формирование умений критического мышления студентов как реализация развивающего потенциала учебного предмета «иностранный язык»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2011. 21 с.



2. *Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. 162 с.
3. *Сосновский Б. А.* Психология: Учебник для педагогических вузов. М.: Высшее образование, 2008. 660 с.
4. *Fisher A., Scriven M.* Critical Thinking. Its Definition and Assessment. 1997. 228 p.

***И. В. Кузнецова***

*Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна*

## **ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНОГО ВИДЕО**

***I. V. Kuznetsova***

*Saint-Petersburg State University  
of Industrial Technologies and Design*

### **TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES WITH THE USE OF AUTHENTIC VIDEO**

**Abstract.** *The article develops the idea of using authentic video in the ESP classroom on the regular basis. The features and potential of short documentaries that contribute to foreign language teaching are considered.*

О роли и необходимости использования видео в преподавании иностранного языка писали многие исследователи. Но мы рассмотрим подробнее явления, говорящие в пользу внедрения этого средства в учебный процесс на регулярной основе, а не от случая к случаю.

В неязыковом вузе на занятиях по иностранному языку студенты, как правило, читают тексты своего профессионального направления и выполняют языковые упражнения. Преобладание чтения как вида речевой деятельности для студентов творческих (в нашем случае — дизайнерских) специальностей хоть и способствует процессу накопления лексики, но недостаточно для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Представляется, что визуальная наглядность (видеофильм) в большей мере может интенсивно воздействовать на воображение и запускать речевые механизмы, необходимые для развития коммуникативной компетенции.

С психологической точки зрения восприятие информации реципиентом одновременно посредством аудио и визуального воздействия обеспечивает

более прочное ее усвоение по сравнению с процессом чтения. Это можно объяснить относительной «легкостью» восприятия материала, которое на первый взгляд кажется пассивным при такой подаче: в сознании человека запечатлеваются конкретные визуальные образы, в то время как о них же говорит диктор или действующее лицо. Но эта «легкость» кажущаяся: восприятие информации неразрывно связано с ее анализом и синтезом, а это сложные мыслительные процессы, которые будут протекать успешно, если аудитория имеет определенную степень языковой, а также психологической подготовки, которая подразумевает высокую мотивацию, ориентированность на результат и готовность к созданию собственного творческого продукта. Более действенного предъявления информации трудно себе представить, так как зрительные и слуховые ощущения по своей значимости признаются первостепенными для большинства обучаемых.

Вопрос отбора видеосюжетов для включения в курс обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов дизайнерских специальностей требует особого внимания в связи с необходимостью соответствия проблематики материала профессиональным потребностям данного контингента обучаемых, а также учета языковой способности студентов. Документальный видеосюжет на иностранном языке, являясь одним из видов медиа, используемом в учебном процессе, подразумевает обучение работе с ним, аналогично обучению студентов чтению текстов, говорению или аудированию [2, 2–3]. Эффективное использование аутентичного фильма требует от преподавателя определенных методических знаний, а также тщательной подготовки заданий, без чего просмотр фильма может стать бесполезной тратой времени. Отобранные для занятий в течение семестра фильмы позволят познакомить студентов с разными событиями, явлениями и новшествами мира дизайнера, что способствует развитию социокультурной компетенции, расширению профессионального кругозора будущих специалистов и окажет положительное воздействие на академические достижения при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ [1].

В методических целях короткий видео сюжет должен быть построен так, чтобы:

1) отражать тематическое разграничение представляемых видов (например, сначала рассмотрение вопросов проектирования объекта, затем описание выбора материалов, далее освещение стилового решения и т. д.);

2) в отдельно взятой теме — разносторонне иллюстрировать описываемые диктором явления (например, цветовые решения различных элементов интерьера);

3) максимально больше по времени демонстрировать натурные виды или явления с закадровым текстовым сопровождением по сравнению со временем присутствия в кадре фигуры рассказывающего человека;

4) давать исчерпывающую информацию о явлении или объекте в соответствии с правилом построения текстового сообщения, то есть обозначить вступление, представить факты и объяснения в основной части и сделать вывод в заключении;

5) создавать положительный эмоциональный фон посредством представления приятных глазу видов и образов, сопровождения показа приветливым голосом диктора, а также звучания мажорной ненавязчивой мелодии соответствующего ритма.

Таким образом, у целевой аудитории формируется целостное, системное представление об объекте или явлении, показанном в видео сюжете. А, как известно, целостность и системность — это главные условия познания, а точнее, овладения знанием о предмете. Далее, полученная студентами фактическая информация, используется при тренировке языковых навыков на основе специально составленных упражнений, а речевые умения формируются в процессе выполнения исследовательских и творческих заданий.

## Литература

1. *Кузнецова И. В.* К вопросу об использовании коротких аутентичных видеосюжетов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. С. 123–126.
2. *Sherman J.* Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 277 p.

***В. В. Лоренц, В. Г. Шакирзянов***

*Омский государственный педагогический университет*

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***V. V. Lorents, V. G. Shakirzanov***  
*Omsk State Pedagogical University*

## DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

**Abstract.** *The authors of this article study the process of the development of intercultural competence, taking into account the specific conditions of foreign language teaching. The components of educational and cognitive activity that*

*affect the development of intercultural competence are determined. The article considers the possibilities of the web quest educational technology and the conditions for its implementation for solving the problems of developing students' intercultural competence.*

В соответствии с основными направлениями модернизации содержания языкового образования новый образовательный стандарт базируется на компетентностно-деятельностном подходе к обучению и предполагает переориентацию общего образования с формирования знаний, умений и навыков к созданию условий для овладения комплексом образовательных компетенций: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, информационной, учебно-познавательной. Термин «компетенция», по мнению доктора педагогических наук Г. Селевко, подразумевает «готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели» [1]. Межкультурная компетенция является основополагающим фактором успешного обучения, формирующим интерес к иностранным языкам, к культуре изучаемого языка. В своей работе мы исследуем условия образовательной среды, которая бы в полной мере способствовала организации учебно-познавательной деятельности, успешному формированию межкультурной компетенции обучающихся, посредством использования интерактивных технологий обучения.

В своем исследовании мы рассматриваем возможности применения технологии веб-квест как интернет-проекта, который является сценарием организации проектной деятельности с использованием ресурсов сети Интернет. Актуальность данного исследования заключается в необходимости разработки методических рекомендаций по применению интернет-технологий, в частности веб-квеста, на уроках иностранного языка с целью формирования межкультурной компетенции обучающихся.

Организация учебно-познавательной деятельности на уроках иностранного языка представляет собой сложный многоплановый процесс, так как при обучении иностранным языкам в школе преследуются практические, общеобразовательные и воспитательные цели, определяемые социальным заказом общества. Специфика предмета «Иностранный язык» состоит в том, что учащимся предстоит усвоить не основы науки о языке, а овладеть новым по сравнению с родным языком средством коммуникации, т. е. приобрести умения и навыки общения с помощью изучаемого языка. Поэтому образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы все усилия были направлены на обучение коммуникации в целом и на формирование межкультурной компетенции в частности. Данная компетенция базируется на следующих видах учебно-познавательной деятельности, представленных нами в таблице.

Основные компоненты организации учебно-познавательной деятельности  
(анализ работ В. Оконь, И. П. Подласого, П. И. Пидкасистого)

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Деятельность, способствующая пониманию, осознанию и принятию учащимися целей и задач обучения	1. Понимание, осознание, принятие поставленных целей, осознание мотивов деятельности
2. Информационная деятельность (ознакомление с новыми знаниями), формирование навыков учебно-познавательной деятельности	2. Приобретение новых знаний, формирование навыков учебной деятельности
3. Руководство процессом приобретения знаний, формирования навыков учебно-познавательной деятельности	3. Процесс чувственного познания, приобретения представлений и знаний для формирования понятий
4. Руководство процессом познания научной картины мира 5. Руководство процессом перехода от теории к практике	4. Познание научной картины мира 5. Приобретение навыков учебно-познавательной деятельности
6. Организация практическо-творческих занятий, направленных на развитие компетенции	6. Практическое применение знаний, навыков учебно-познавательной деятельности в окружающем мире
7. Проверка и оценивание компетенции, полученной учащимися в учебно-познавательной деятельности.	7. Формирование навыков анализа и самоконтроля результатов, полученных в учебно-познавательной деятельности.

Вторичная языковая личность должна обладать сформированной способностью реализовывать иноязычные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивидуальной лингво-этно-культурной общности и иной национальной языковой картины мира. Речь идет о способности, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур, т. е. в условиях межкультурной коммуникации [3]. Согласно позиции А. Кнапп-Поттхоффа, межкультурная компетенция имеет следующие структурные компоненты: аффективный; когнитивный; стратегический. Основными составляющими аффективного компонента являются эмпатия и толерантность. В основе когнитивного компонента лежат синтез знаний о родной культуре и культуре изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации. В свою очередь, стратегический компонент включает в себя вербальные, учебные и исследовательские стратегии учащегося [1].

Использование веб-квеста, как проектно-динамической модели, включающей в себя элементы проблемного обучения. Веб-квест имеет четкую структуру и состоит из следующих разделов [2]:

- Введение — краткое описание темы веб-квеста. Этот раздел предназначен для привлечения интереса учащихся.
- Задание — формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата.
- Порядок работы и необходимые ресурсы
- Оценка — описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста.
- Заключение — краткое описание того, чему смогут научиться учащиеся, выполнив данный веб-квест.
- Использованные материалы — ссылки на ресурсы.
- Комментарии для преподавателя — методические рекомендации.

Берни Додж, профессор образовательных технологий в Сан-Диего, который предложил технологию веб-квеста в 1995 году, выделяет три принципа классификации веб-квестов [2]:

1. По длительности выполнения: краткосрочные и долгосрочные.

2. По предметному содержанию: монопроекты и межпредметные веб-квесты.

3. По типу заданий, выполняемых учащимися: пересказ (retelling tasks), компиляционные (compilation tasks), загадки (mystery tasks), журналистские (journalistic tasks), конструкторские (design tasks), творческие (creative product tasks), убеждающие (persuasion tasks), самопознание (self-knowledge tasks), аналитические (analytical tasks), оценочные (judgment tasks).

В исследовании мы делаем вывод, что технология веб-квест способствует формированию межкультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка, если педагог использует в обучении веб-квесты с социокультурным содержанием, обучающие выполняют творческие задания с поэтапной поддержкой учителя, при организации данной работы учитываются интересы, индивидуальные возможности ребят, создается ситуация успеха, проводится рефлексия проектной деятельности.

## Литература

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. А. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
2. Додж Б. Технология веб-квест (Таксономия задач) <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
3. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи, проблемы обучения. М., 1999.

*А. Г. Мартыненко, К. О. Шлыкова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

*L. G. Martynenko, K. O. Shlykova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ON THE ISSUE OF USING INFOGRAPHICS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE DIALOGIC TALK

**Abstract.** *This article presents the results of the practical use of infographics in the process of teaching a foreign language, as well as the algorithm of working with infographics, including examples of exercises.*

Одной из важных задач современной методики обучения является выявление эффективных способов представления информации учащимся и разработка результативных методик обучения иностранным языкам. Обучение иноязычному говорению предполагает формирование умений диалогической и монологической речи у учащихся. Однако при обучении устной речи обучение диалогу занимает ключевое место.

Вместе с тем формирование диалогических умений может вызывать определенные трудности у учащихся.

Особая группа трудностей, связана с организацией обучения и недостаточной мотивацией учащихся при обучении иностранному языку. Для того чтобы успешно справляться с этими трудностями, учитель может прибегать к различным средствам: использовать медиаресурсы, опорные таблицы, схемы, дидактические наглядные материалы.

Одним из возможных видов опор при обучении иноязычной диалогической речи учащихся в школе является инфографика.

Многие отечественные и зарубежные ученые занимались проблемой методологии визуализации информации, а инфографика и представляет собой один из таких способов визуализации учебной информации в процессе обучения иностранному языку.

По мнению М. Смикикласа, инфографика — это «...вид иллюстрации, где совмещаются данные и дизайн, что позволяет людям и организациям в краткой форме доносить информацию до аудитории» [2].

Инфографика была использована в комплексе упражнений для обучения диалогической речи на французском языке, в основу которого была положена классификация В. Л. Скалкина [1].

Алгоритм работы с учащимися 7-го класса по теме: *L'enseignement en France* («Образование во Франции») может быть представлен следующим образом:

1. Предложить учащимся инфографику, проанализировав представленную информацию с помощью наводящих вопросов, провести семантизацию незнакомых слов.

2. Далее необходимо перейти к упражнениям.

Сначала выполняются подготовительные упражнения на имитацию. Например, упражнение с установкой — *Acceptez l'énonciation* (Согласитесь с высказыванием), в котором ученики должны согласиться, проговорив предложения полностью, тем самым, выполнить первичную отработку речевых образцов:

1) *Les écoliers vont à l'école maternelle à l'âge de 2 ans. (Oui, les écoliers...)*

2) *La classe de CP est la première classe de l'école primaire. (Oui, la classe de CP...) и т. д.*

3. Затем предлагаются упражнения для развития умений реплицирования, например:

— *Rétablissez la question* (Восстановите вопрос) — задача учеников восстановить вопросы:

1) — \_\_\_\_\_

— *Les petits français entrent à l'école maternelle à l'âge de 2 à 6 ans.*

2) — \_\_\_\_\_

— *L'école est obligatoire jusqu'à 16 ans.*

— *Développez le dialogue* (Продолжите диалог) — ученикам необходимо дополнить диалог своими репликами:

— *Bonjour!*

— *Bonjour!*

— ...

— *Est-ce que tu sais qu'en France les enfants qui ont moins de 2 ans peuvent...*

— *Oui, ... Et toi, tu sais que les élèves français peuvent aller au lycée et choisir...*

.....

— *Associez les répliques. Plusieurs variantes sont possibles* (Соотнесите реплики. Возможно несколько вариантов) — в данном упражнении ученики соотносят реплики, которые в дальнейшем могут быть использованы в самостоятельно созданных диалогах.

1. <i>Peux-tu me dire.</i>	1. <i>Bien sûr.</i>
2. <i>Peux-tu m'informer.</i>	2. <i>Je vous en prie.</i>
3. <i>Bienvenue!</i>	3. <i>Avec plaisir.</i>
4. <i>Dites-moi, s'il vous plaît.</i>	4. <i>D'accord.</i>
5. <i>Au revoir.</i>	5. <i>Bonjour!</i>
6. <i>À propos.</i>	6. <i>Salut.</i>
7. <i>Merci beaucoup.</i>	



4. На заключительном этапе можно предложить ученикам выполнить коммуникативное упражнение по созданию собственного диалога со следующей установкой:

Prends une interview à ta (ton) camarade concernant «L'enseignement en France» à l'aide de cette infographie (Расспроси своего приятеля о системе образования во Франции, используя инфографику). Также, можно организовать дискуссию по теме: La difference entre l'enseignement en Russie et en France. Ou vous voudriez étudier et pourquoi? (Отличия образования в России и Франции. Где бы вы хотели учиться и почему?)

Подобная организация работы, с использованием инфографики, будет способствовать повышению мотивации и развитию диалогических умений учащихся, а педагоги смогут разнообразить процесс обучения иностранному языку новыми приемами и технологиями.

### Литература

1. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей. К.: Рад. шк., 1989. 158 с.
2. Смикклас М. Инфографика. Коммуникация и влияние при помощи изображений. СПб.: Питер, 2014. 152 с.

**О. О. Новосельцева**  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ЭЛЕМЕНТЫ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

**О. О. Novoseltseva**  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## USING MOODLE E-LEARNING PLATFORM FOR TEACHING PHONETICS OF ENGLISH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

**Abstract.** *The paper presents the structure of the phonetics module in the Moodle course of English as a second foreign language at Herzen State Pedagogical University of Russia.*

В Институте иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена, как и во многих других вузах, обучающихся по языковым специальностям, обучение иностранному языку начинается с вводного фонетического курса. Обучение, согласно современным требованиям, предполагает применение электронных ресурсов, среди которых в вузах популярностью пользуется виртуальная обучающая среда Moodle. Каждый преподаватель университета может создать собственный ЭУК в Центре дистанционной поддержки обучения РГПУ им. А. И. Герцена (ЦДПО) отправив запрос на открытие курса в личном кабинете в Атласе РГПУ им. А. И. Герцена.

В структуре учебных дисциплин по второму иностранному языку курс фонетики пока не выделяется, поэтому «фонетический месячник» включается как один из аспектов обучения в учебную дисциплину «Практический курс второго иностранного языка» для студентов, обучающихся по направлению «45.03.02 — Лингвистика», и в «Практику устной речи второго иностранного языка» для студентов, обучающихся по направлению «44.03.01 — Педагогическое образование». В учебный план 1Б-7474/19 по направлению «44.03.01 — Педагогическое образование» впервые включена дисциплина «Практическая фонетика второго иностранного языка».

В отличие от подхода, предполагающего включение в ЭУК по практической фонетике теоретического материала [1], в разработанном нами онлайн курсе в разделе, посвященном фонетике, теоретический материал не содержится, так как он изучается по учебникам, представленным в библиотеке в бумажном формате и его загрузка в курс была бы нарушением авторского права. Материал ЭУК в соответствии с названием ЦДПО носит вспомогательный, поддерживающий характер, таким образом обучение практической фонетике английского языка носит характер смешанного обучения.

Учебный материал по фонетике структурирован в ЭУК на следующие подразделы:

- вступление;
- гиперссылки на интернет ресурсы со сторонних сайтов, материал с которых прорабатывается студентами самостоятельно;
- элементы Moodle, создаваемые в ЦДПО студентами;
- ресурсы, созданные в ЦДПО преподавателем.

1. Учебные материалы вступительной части. Диагностическое тестирование на первом занятии показывает, на каком уровне студенты владеют английским языком, и, если большинство студентов демонстрируют уровень предпороговый и выше, им предлагается ознакомиться с видео Дэвида Кристала «David Crystal — Which English?» (сопровождается субтитрами) [3], чтобы понять текущую языковую ситуацию в мире и обсудить политику обучения фонетике английского языка по изучаемой дисциплине.

Поскольку на слуху у студентов понятие «Королевский английский», им также предлагается для просмотра и последующего обсуждения видео

с записью выступления Королевы Великобритании и Северной Ирландии Елизаветы II «Queen Becomes Britain's Longest-Serving Monarch» [5].

К этому же подразделу можно отнести пояснения с информацией о сроках и содержании фонетического зачета.

2. Гиперссылки на интернет-ресурсы со сторонних сайтов. При работе над артикуляцией отдельных звуков студентам дается задание прослушать соответствующие видео из Pronunciation tips [2] и записать в тетради те слова и их транскрипции, которые приводятся в видео в качестве примера. При работе над фонетическими явлениями студентам дается задание прослушать отдельные видео из Tim's Pronunciation Workshop [4] и записать в тетради правило, сформулированное в письменном виде на последнем кадре видео. ЭУК также содержит гиперссылки на словари, рекомендованные к использованию во время подготовки к занятиям и выполнения вариативных видов деятельности, чтобы сформировать навык пользования современными словарями, составленными серьезными коллективами лексикографов Cambridge University Press, Macmillan, Merriam-Webster, Oxford University Press.

3. Элементы Moodle, создаваемые в ЦДПО студентами. К таким элементам относятся терминологические глоссарии, создаваемые на основе текстового материала по теории английской фонетики, и глоссарии на основе текста упражнений.

4. Ресурсы, созданные в ЦДПО преподавателем, это словарные диктанты на основе глоссариев, составленных студентами. Все диктанты выполняются во внеаудиторное время, имеют тренировочный характер и предполагают неограниченное количество попыток выполнения, но с ограничением на время выполнения и на период выполнения, обычно не более 7 дней.

Помимо традиционных словарных диктантов с заданием перевести слово с русского на английский, студентам предлагается новый вариант диктанта, который было бы довольно сложно провести в бумажном формате. Это диктант на перевод записи слов с транскрипционной формы на орфографическую (буквенную), также скомпилированных из слов, включенных студентами в глоссарии. Этот вид диктанта позволяет акцентировать внимание студентов на соотношении звуков и букв (буквосочетаний) английского языка.

Характерные ошибки в диктанте на перевод записи слов с транскрипционной формы на орфографическую, и связанные прежде всего с ошибочным распознаванием транскрипционного знака представлены в таблице ниже:

<b>Задание</b>	<b>Ответы студентов</b>	<b>Маска правильного ответа</b>
/tæn/	ten	tan
/beɪz/	base / bathe	baize
/maʊθ/	mouse	mouth
/ə'kɒli:g/	a college	a colleague

В заключении следует отметить, что от студентов были получены положительные отзывы при оценке полезности всех элементов фонетического модуля, в том числе нового вида диктанта, и высказано пожелание увеличить количество последнего. Это пожелание планируется реализовать в дальнейшей работе.

## Литература

1. Пузейкина Л. Н., Ребигов В. Б. Перспективы интеграции классических форм обучения иностранному языку в систему электронного обучения moodle: вводный фонетический курс немецкого языка // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2014. № 1. С. 219–235.
2. Alex Bellem. Pronunciation tips [Электронный ресурс] BBC Learning English. URL: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/sounds/> (дата обращения: 20.01.20).
3. David Crystal — Which English? [Электронный ресурс] YouTube. Macmillan Education ELT. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0XT04EO5RSU> (дата обращения: 20.01.20).
4. Tim's Pronunciation Workshop [Электронный ресурс] BBC Learning English. URL: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation> (дата обращения: 20.01.20).
5. Queen Becomes Britain's Longest-Serving Monarch [Электронный ресурс] Sky News 9 September 2015. URL: [http://uk.news.yahoo.com/queen-preparing-speak-historic-day-120314823.html?soc\\_src=social-sh&soc\\_trk=ma](http://uk.news.yahoo.com/queen-preparing-speak-historic-day-120314823.html?soc_src=social-sh&soc_trk=ma) (дата обращения: 20.01.20).

**Е. С. Патарая**

*«Военный учебно-научный центр Военно-морского флота “Военно-морская академия имени адмирала флота Советского Союза Н. Г. Кузнецова”» Министерства обороны Российской Федерации*

## КАК УЧИТЬ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПОКОЛЕНИЕ Z

**Е. S. Pataraya**

*“The Military Educational-and-Scientific Centre of the Navy “Naval Academy named after Admiral of the fleet of the Soviet Union N. G. Kuznetsov, (Saint-Petersburg)”, the Ministry of Defence of the Russian Federation*

## HOW TO TEACH LANGUAGES TO GENERATION Z

**Abstract.** *This article defines the concept of generation Z, analyzes its psychopedagogical features. A number of options for solving some methodological problems of foreign languages teaching to Z generation is offered.*

В зарубежных и отечественных публикациях, посвящённых вопросам педагогики и психологии Ипатов А. В. [6], Печенёвой Т. А. [8], Ромашиной Е. Ю., Тетерина И. И. [9], Keeling S. [11] и других авторов используется понятие «поколение Z» (Z generation). К поколению Z (согласно Wikipedia) «следует относить людей, родившихся примерно в 2000–2019 годах» [3]. Этот термин заимствован из теории поколений, созданной Уильямом Штраусом и Нилом Хоувом [3]. Термин «поколение Z» рассматривается в качестве синонима термина «цифровой человек» [2]. В педагогике обсуждается проблема специфики обучения подростков поколения Z. По мнению Д. И. Фельдштейна, уход от реальности в виртуальное игровое и информационное пространство способствует проявлению ряда негативных тенденций у подростка: экранной зависимости, низкому уровню коммуникативной компетентности, снижению энергичности, желания действовать, учиться [10] и некоторых других, отрицательно влияющих на образовательный процесс.

Среди психолого-педагогических особенностей «цифрового поколения» известный американский специалист в сфере обучения подростков Дж. Коатс [7] выделяет следующие: раннее взросление (технологическое и стратегическое); стремление к личной свободе и независимости; неприятие авторитетов, основанных лишь на возрастном различии. Для успешного сотрудничества с представителями поколения Z преподавателю придётся зарабатывать личный авторитет, демонстрируя свой высокий профессионализм, качество и практическую значимость формируемых им компетенций. Коатс подчеркивает, что интернет общение более привлекательно для Z, нежели личное. Из этого можно сделать вывод, что следует максимально интенсивно использовать сетевые ресурсы в процессе обучения. Z заинтересованы в приобретении практических знаний и актуальных на рынке занятости навыков, поэтому для них совершенно не подходят языковые упражнения, типа «измени форму глагола», «поставь существительные во множественное число» и т. п. Задание к упражнениям должны носить коммуникативный характер, а сами упражнения имитировать ситуации реального общения и развивать умения пользоваться иностранным языком для достижения конкретных целей, например, «составьте и разместите на сайте объявление...», «забронируйте номер в отеле», «отмените бронирование», «заполните на сайте анкету для получения визы или устройства на работу, согласно требованиям зарубежной компании», «проведите маркетинговое исследование и оформите заказ товара на сайте интернет магазина».

Исследователи отмечают, что представители поколения Z имеют затруднения с длительной концентрацией произвольного внимания, поэтому на занятии по иностранному языку следует часто менять виды деятельности не только при работе со школьниками младших классов, но и со студентами. Для Z характерно клиповое мышление, они мало читают и отвергают длинные тексты, однако, по данным статистики [1] им достаточно всего 8 секунд

для просмотрового чтения небольшого отрывка новостной ленты, выявления главной информации и принятия решения о её актуальности и практической значимости. При отборе текстового материала преподавателю следует отдавать предпочтение небольшим, высокоинформативным и чётко структурированным текстам из аутентичных источников на актуальную для аудитории тематику. Для Z предпочтительны краткие тексты с большим процентом наглядности, так как основной объём информации воспринимается ими при использовании визуализации, просмотра коротких видео. Z предпочитают текстам видео ресурсы, а словесному описанию эмоций, выражение эмоционального статуса информации с помощью эмоджи и смайлов. Преподавателю необходимо научиться оперировать данными современными реалиями, используя их преимущества в учебных целях. Так как излюбленной средой обитания для сегодняшних подростков являются социальные сети, чаты и форумы, некоторые коммуникативные задания могут быть перенесены в эту область. Развлечение может быть грамотно использовано преподавателем в учебных целях, если учащимся, например, предложить открыть и вести тематические блоги на иностранном языке. Это позволит сочетать пользу и удовольствие, мотивировать подростков, хотя и потребует от преподавателя больших дополнительных временных затрат для регулярного ознакомления с творчеством своих «подопечных блогеров».

Использование ресурсов виртуального пространства для достижения учебных целей способствует реализации и такой особенности поколения Z как «огромное стремление к одобрению социумом». Для подростков и представителей современного молодого поколения чрезвычайно значимым является увеличение количества подписчиков и получение лайков. Данную стратегию поощрения за каждое даже незначительное учебное достижение возможно использовать в практике оценивания учащихся и студентов. Если электронный журнал достижений на занятиях по иностранному языку сделать доступным для публичного ознакомления, это внесёт элемент соревновательности. Если лайки будут ставить друг другу сами обучаемые, как и происходит в сетевой реальности, а не только преподаватель, то уровень объективности оценивания учебных достижений и мотивации в целом только возрастёт.

Преподаватели сегодня являются представителями поколений Boomers 1946–1964, X 1965–1980, Y 1980–1995\2000 годов рождения (по классификации Уильяма Штрауса и Нила Хоува). Не являясь представителями поколения Z, ни не могут в процессе взаимодействия с носителями психологических особенностей «цифрового поколения» опираться на личный педагогический, методический и жизненный опыт. Это вынуждает пересматривать ценностные ориентиры, которые были усвоены в «доцифровом мире», менять содержание и технологии обучения, создавать новые программы обучения, в которых будет отражена специфика поколения Z.

## Литература

1. <https://infourok.ru/go.html?href=http%3A%2F%2Fkak-bog.ru%2Fpokolenie-z-chto-eto-takoe-i-kakie-ih-harakternye-cherty> (12.01.2020)
2. <https://materinstvo.ru/art/pokolenia-x-y-z> (12.01.2020)
3. <https://ru.wikipedia.org/> (10.01.20)
4. [https://top\\_english.academic.ru/34481/Generation\\_Z](https://top_english.academic.ru/34481/Generation_Z) (11.02.20)
5. [https://psychology.sredaobuchenia.ru/?utm\\_source=yandex.psych&utm\\_medium](https://psychology.sredaobuchenia.ru/?utm_source=yandex.psych&utm_medium) (11.02.20)
6. *Ипатов А. В.* Психологические детерминанты аутодеструктивного поведения подростков и механизмы его коррекции: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2017. 52 с.
7. *Коатс Дж.* Поколения и стили обучения / пер. с англ. Л. Е. Колбачева. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.
8. *Печенёва Т. А.* Кто Вы, мистер Z? (или Как понять студента нового поколения) // Научные разработки: решения и практика: международная научно-практическая конференция, Москва, 18 августа 2017 г.: коллективная монография / отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. М., 2017. С. 49–53.
9. *Ромашина Е. Ю., Тетерин И. И.* Развитие мышления подростков в условиях современного информационного пространства: пилотное исследование // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 63–64.
10. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // Проблемы современного образования. 2010. № 2. С. 5–12.
11. *Keeling S.* Advising the Millennial Generation // NACADA Journal. 2003. Vol. 23 (1 & 2). P. 30–36.

*М. С. Перевёрткина, М. Д. Золотарёва  
РГПУ им. А. И. Герцена*

## ПЕРСПЕКТИВЫ ОСВОЕНИЯ СТРАТЕГИЙ МЕДИАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*M. S. Perevertkina, M. D. Zolotareva  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

## PROSPECTS OF IMPLEMENTING MEDIATION STRATEGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

*Abstract. The introduction of mediation as a mode of communication into the CEFR has the potential of revolutionizing language teaching. The article*

*describes mediation as a set of strategies that students should be taught in order to achieve greater fluency in communication.*

В настоящее время в связи с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта «Педагог» особую актуальность приобретает исследование особенностей обучения иностранным языкам в условиях профилизации. По данным Министерства просвещения в 2018/2019 учебном году 15% российских образовательных организаций, реализующих программы начального, основного и среднего общего образования, имели специализированные профильные классы с углубленным изучением отдельных предметов. Для сравнения, по данным на начало 2017/2018 учебного года количество таких учебных заведений составляло 11% от общего числа. Положительная динамика в виде увеличения доли школ, гимназий и лицеев, реализующих профильное обучение, отразилась и на количестве обучающихся в профильных классах. На данный момент более 792 000 учащихся получают полноценное обучение в условиях профилизации, что свидетельствует о стремительном распространении профильного обучения и о перспективности исследований в данной области.

Проведенный сравнительный анализ существующих исследований в области педагогики и методики обучения иностранным языкам позволяет определить профильное обучение как особое условие дифференциации и индивидуализации процесса обучения, при котором компоненты образовательного процесса подобраны в соответствии с особенностями, талантами и склонностями учащихся и позволяют создавать такую образовательную среду, которая будет соответствовать образовательным и профессиональным интересам старшеклассников. Одним из условий создания такой среды является изучение иностранного языка, который может выступать как самостоятельный профиль подготовки учащихся, так и как средство освоения других предметных областей. Следовательно, для качественной организации обучения иностранному языку в условиях профилизации важно не только учитывать необходимость создания условий для углубленного изучения иностранного языка в классах филологического профиля, но и стремиться к организации профессионально-направленного обучения иностранному языку старшеклассников, обучающихся по другим профилям.

Цель обучения иностранному языку, вне зависимости от профиля, состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетентности учащихся в совокупности её составляющих, что позволит учащимся участвовать в различных коммуникативных видах деятельности (“modes of communication”). Согласно материалам Совета Европы, коммуникативные виды деятельности включают рецепцию, продукцию, интеракцию и медиацию, при этом обучение стратегиями медиации рассматривается в настоящее время как важная составляющая подготовки учащихся к профессионально-про-



фильной коммуникации. В общеевропейских материалах выделяется две группы стратегий медиации. Первая группа связана с объяснением концептуальных понятий и включает следующие стратегии:

- установление связей с имеющимися знаниями (сравнение, установление соответствий, описание, иллюстрация примерами, постановка вопросов для активизации имеющихся знаний);
- адаптация языковых средств (перефразирование, упрощение, адаптация, объяснение терминологии);
- разделение сложной для восприятия информации на части (разделение процесса на последовательность этапов, составление маркированных списков, выделение главных положений).

Вторая группа стратегий медиации направлена на упрощение иноязычного текста и представлена следующими стратегиями:

- уточнение информационно насыщенного текста (перефразирование, детализация, предоставление комментариев, изменение стиля, иллюстрация примерами);
- оптимизация текста (выбор основной информации, исключение повторения, исключение избыточных, нерелевантных положений).

Таким образом, стратегии медиации являются неотъемлемым компонентом обучения иностранным языкам в классах различных профилей, а исследование особенностей освоения данных стратегий в условиях профилизации является перспективным на современном этапе развития методической науки.

***Г. Ф. Попова***

*Московский государственный институт  
международных отношений МИД РФ*

## **ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИЕЙ В ВУЗЕ**

***G. F. Popova***

*Moscow State Institute of International Relations (University)*

## **DEVELOPING CRITICAL THINKING IN THE UNIVERSITY COURSE OF BUSINESS CORRESPONDENCE**

**Abstract.** *The article justifies the need to develop critical thinking among university students and describes some techniques for developing critical thinking that can be used in the university course of business correspondence.*

В последнее время вопрос о необходимости формирования гибких навыков (soft skills) не сходит с повестки дня научных и педагогических форумов [2]. Объясняется это тем, что овладение ими позволяет повысить эффективность работы в своей отрасли, а также даёт возможность переходить из одной отрасли в другую, сохраняя свою востребованность. При этом большинство исследователей относит к важнейшим гибким навыкам аргументацию и критическое мышление.

Умение сформулировать свою позицию, точку зрения, умение донести её понятно и убедительно, отстоять её, обнаруживать противоречия, формулировать аргументы «за» и «против»: всё это есть составляющие так называемого критического мышления [1: 22–34], владение которым позволяет быть эффективным в нахождении решения в любой сложной ситуации.

Развитие критического мышления на уроках иностранного языка изучалось неоднократно, но большинство работ касались уроков, проводимых в средней школе [3: 222–229]. Студенческая аудитория, разумеется, имеет свою специфику. С одной стороны, это взрослые обучающиеся с относительно развитым критическим мышлением, что обуславливает необходимость применения других форм и методов работы на занятиях. С другой стороны, коммерческая корреспонденция, как изучаемая дисциплина, тоже вносит свои коррективы, поскольку обучение языку профессии происходит на финальных этапах обучения языку в вузе и предполагает со стороны обучающихся хорошее владение устной и письменной речью.

Основными целями преподавания такой дисциплины являются понимание и воспроизведение устной и письменной речи деловой (коммерческой) направленности, а именно: умение понять содержание делового письма и составить на него ответ, поучаствовать в коммерческих переговорах в качестве переводчика или представителя фирмы, продвигающего ее интересы. Развитие критического мышления логически вытекает из характера данной дисциплины, поскольку, для того, чтобы быть эффективной, устная и письменная коммуникация специалиста-коммерсанта должна быть высоко аргументированной, логически выстроенной, с учетом оценки своих позиций и позиций партнера. Рассмотрим формы работы и виды заданий для развития критического мышления на разных этапах занятия коммерческой корреспонденции.

*Работа с письменным текстом (текстом полученного письма).* На этапе вызова преподаватель ставит проблемную задачу, например, просит ознакомиться с содержанием письма и изложить свои соображения по поводу того, представляет ли оно интерес для компании, необходимо ли ответить положительно или отрицательно, стоит ли соглашаться на это предложение или предложение от конкурента (в этом случае обучающимся предъявляются сразу два письма). Такая задача содержит проблему выбора и, чтобы правильно сделать его, обучающийся на этапе осмысления должен искать аргументы для ее решения.

На этапе рефлексии можно предложить студентам написать несколько фраз, доказывающих их позицию, и выразить свое мнение, аргументируя его данными фразами. При наличии различных мнений преподаватель предлагает выстроить аргументы в логические цепочки, для того, чтобы убедить аудиторию в своей правоте. Затем можно выписать аргументы «за» и «против» в таблице на доске, попросить сопоставить их и дать оценку этим позициям. Выбор может быть сделан общим голосованием. Побеждает тот, чья позиция была выражена более убедительно. В качестве домашнего задания предлагается составить ответное письмо с четкой аргументацией своей позиции.

*Работа со звучащим текстом* (фрагментом деловых переговоров), в котором стороны договариваются о цене или условиях поставки, одна сторона просит предоставить какие-либо льготы или выражает недовольство выполнением обязательств со стороны партнера и т. д. Традиционно такая работа трактовалась в преподавании иностранного языка как аудирование делового текста и проверялась тестами или вопросами на понимание информации. Опыт показывает, что такую установку можно легко сочетать с постановкой проблемного вызова, ориентированного на развитие критического мышления. Для этой цели нужно лишь заменить так называемые «тонкие» вопросы, требующие понимание конкретной информации в тексте (кто? как? когда? и т. д.) на вопросы «толстые», требующие размышления и логического вывода (почему? как поступить, чтобы?). Ответ на такие вопросы опосредованно покажет и правильность понимания текстовой информации.

Следующим этапом работы по развитию критического мышления могут служить задания: резюмировать суть позиции одной и другой стороны, дать оценку своей позиции и позиции партнера, согласиться с одними доводами и аргументировано возразить против других, найти компромиссный вариант. В качестве домашнего задания можно предложить подготовиться к продолжению этих переговоров с установкой, переубедить партнера и отстаивать свою позицию либо уступить в чем-либо и прийти к компромиссному варианту.

Использование таких приемов на данном этапе обучения языку профессионального общения обладает мощным синергетическим эффектом: он способствует одновременно и формированию речевой компетенции (обучению монологической или диалогической речи) и развивает способность к логичному и аргументированному говорению. С другой стороны, оно значительно увеличивает мотивацию говорящих, повышает их интерес к уроку и делает коммуникацию более эффективной.

## Литература

1. *Загашев И. О., Заир-Бек С. И.* Критическое мышление: технология развития: пособие для психологов. СПб.: Альянс-Дельта, 2003. 284 с.

2. Чуланова О. Л. Социально-психологические аспекты управления: эмоциональная компетентность руководителя в структуре soft skills (значение, подходы, методы диагностики и развития) // Наукоедение: интернет-журн. 2017. Т. 9. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/pdf/07evn117.pdf> (дата обращения: 29.01.2019).
3. Яфарова М. П. Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации // Молодой ученый. 2017. № 42. С. 222–229. URL <https://moluch.ru/archive/176/46095/> (дата обращения: 05.02.2020).

*J. Rymarczyk*  
*Heidelberg University of Education*

## TALKING PENS AND PICTURE DICTIONARIES — FOSTERING PRONUNCIATION IN LITERACY ACQUISITION IN THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

*Й. Рымарчык*  
*Гейдельбергский педагогический университет*

### «ГОВОРЯЩАЯ РУЧКА» И ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЕ СЛОВАРИ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ И ПРАВОПИСАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Abstract.** *The paper presents how learners of English as a Foreign Language learn how to match the sound form of words to their written forms. Talking pens linked to picture dictionaries are the innovative technological devices being used in the project.*

The research project to be presented investigated how learners of English as a Foreign Language (EFL) upon their entry to secondary school (third year of EFL) learn to connect the phonological form of a lexical item with its orthographical form. In the corresponding teaching unit, the combination of talking pens and picture dictionaries was employed because the talking pens „read out“ the word to the learners when they touch the word lightly with the pen. It may be assumed that the combined input of picture, written word and sound form is able to provide the learners with an optimal basis for remembering and using the lexical items when reading and writing, as former research showed that vocabulary acquisition benefitted from the use of the digital tool, i. e. talking pens [5], [1].

One of the major advantages of talking pens combined with picture dictionaries is seen in their support of the students' autonomy [1]. At the transition from primary to secondary school the students are supposed to be able to employ learning techniques like the use of age-appropriate reference books in order to take first notes individually. Furthermore, they are to use new media for independent learning and to work on writing tasks on their own, cf. e. g. [3]. This turns out to be a challenge though since due to the primacy of oracy in the first years of foreign language learning, students have to present their results orally. At this point they face a dilemma as they are bound to mispronounce most of the words which they found in reference books on their own. Without the knowledge of a phonetic alphabet and any spoken model given by the teacher, the students cannot know the correct pronunciation of any new vocabulary. They either (wrongly) guess the spoken form of a word or apply the German phoneme-grapheme correspondences in their attempts to recode a word phonologically which also leads to mistakes when working with English whose orthographic depth is much deeper than the one of the German language and which is much more irregular in its phoneme-grapheme-correspondences. It is believed that the talking pens can help find a way out of the dilemma as the pens „read out“ the words as often as an individual student needs to hear the word to feel secure in using it orally.

Further advantages mentioned in the literature connected to the current subject are the opportunities to attend to students' individual expressive and cognitive needs by the use of the digital devices, i. e. to apply inner differentiation, and to foster the students' awareness of their own language learning process [5]. Lastly, the fostering of phonological awareness as an important milestone in one's literacy acquisition process [2] is to be mentioned. After all, the learners must look at the written words when they want to listen to their spoken forms because they need to touch the words in the picture dictionary with the pen to make the pen „read out“ the lexical item. It is believed that the attention which needs to be paid to the spelling of a word when hearing its written form contributes to the reinforcement of phoneme-grapheme-correspondences.

In order to gain deeper insights into the benefits of the digital device of the talking pens in the course of literacy acquisition, an intervention study was conducted. The study comprised six 45-minutes lessons with 23 learners in their third year of learning EFL who were still at the beginning of their literacy acquisition process as spelling had not been a major topic during their primary school time before. Each of the six lessons dealt with a topic which could be connected with a final writing product, e. g. "Fruit — Likes & Dislikes" → Taking notes for the shopping list for a fruit salad; "Tim the Tiger: Weather Report" (videoclip) → Writing a weather report, etc.

The group was divided into a test group (n = 12) who worked with the combination of picture dictionaries and talking pens whereas the control group (n = 9 (11)) was taught traditionally, i. e. by only using the picture dictionaries.

Four research questions were to be answered: Does the continuous, bimodal (in oral and in written form) availability of the vocabulary foster

1. ... the oral competence (pronunciation) of young EFL learners?
2. ... their spelling competence?
3. ... their motivation to use the new vocabulary?
4. ... their recall of the new vocabulary?

In order to answer research question number three, all lessons were video and audio taped. To obtain data to answer research questions number one and two, a test on the students' spelling and oral competence was conducted in which the children first had to write down the correct words for objects depicted in 18 pictures (three from each of the six lessons) and second, to read them out. There was no single test but actually an individual test for each learner due to the open tasks given to the children. Hence the lexical items on the test sheets were checked for their complexity (length and number of syllables) to obtain comparable results. For research question number four, a second individual test was used twelve weeks after the intervention which did not include the learners' memory of the oral form of the new vocabulary. There, a picture — word matching test was used as former research had shown that young learners often recall the meaning of a new word while they are not able to read it out correctly [4].

As t-tests showed, the results of the test group and the control group did not differ significantly in any of the tests conducted. The main reason can most probably be found in the fact that the results of the two weakest students of the control group could not be integrated in the analysis, so that there was an imbalance in terms of general EFL competence between test and control group. It is expected that a new analysis with other methods will lead to different results.

Finally it needs to be pointed out that while the results of the tests on the students' spelling and oral competence were average, the results of the picture — word matching test (12 items) were clearly above average: test group (n = 12): 11.83 Ø (SD = 0.58); control group (n = 9): 11,33 Ø (SD = 1.41).

So the main conclusion to be drawn is that while the unit using picture dictionaries with/without talking pens was very successful in terms of recalling the learned vocabulary, the students' focus on form (both on spelling and reading out loud) needs to be increased. Further research is needed to clarify the role of digital media such as talking pens in this endeavour.

## References

1. *Glaser K.* Digitaler Mehrwert im Englischunterricht der Grundschule: Wortschatzerwerb mit dem TING-Hörstift. In: H. Dausend & B. Brandt (Eds.), *Lernen digital: Fachliche Lernprozesse im Elementar- und Primarbereich anregen*. Münster: Waxmann, 2018. S. 151–178.
2. *Konza D.* Phonological awareness. Government of South Australia. Department of Education and Child's Services. 2011. [Online available: <https://speldnsw.org.au/wp-content/uploads/2015/09/1.2-phonological-awareness.pdf> (15.01.2020)].

3. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. *Bildungsstandards für Englisch. Bildungsplan Grundschule Klassen 2 und 4*. 2016. Stuttgart.
4. Rymarczyk J. “Lautes Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut” — Diskrepanzen in den Leseleistungen von Zweitklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch”. In: Kötter, M.; Rymarczyk, J. (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 2011. S. 49–67.
5. Rymarczyk J. Aussprachekompetenz im Schriftspracherwerb mit TING-Stiften und Bildwörterbüchern. In: Böttger, Heiner / Schlüter, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz. Praxis Pädagogik*. 2016. Westermann, 2016. S. 152–161.

*A. O. Серегина*

*Омский государственный педагогический университет*

## РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ВИТАГЕННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*A. O. Seregina*

*Omsk State Pedagogical University*

## DEVELOPMENT OF READING COMPETENCE OF STUDENTS WITH THE USE OF VITAGENIC TECHNOLOGY IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

**Abstract.** *The article studies the problem of the development of reading competence of students. The features of vitagenic technology as a means of its development are described. The main stages of dealing with the text are considered, the recommendations to apply vitagenic technology when teaching foreign languages are given.*

На современном этапе перехода на новые образовательные стандарты процесс обучения должен представлять собой не только формирование компетенций, но и выступать стимулом всестороннего развития личности. Чтение дает наибольшие возможности для такого развития. Сфера его практического применения поистине безгранична как в процессе обучения, так и после его окончания. Однако отсутствие мотивации у учащихся и неосмысленное чтение на иностранном языке обуславливает применение новых технологий и методик обучения. Технология витагенного обучения, ориентируясь

на личность учащегося, его жизненный опыт и интересы, позволяет средствами иностранного языка развивать читательскую компетенцию учащихся.

Согласно определению Г. М. Первой, читательская компетенция — это умение работать с текстами разных типов, знание законов, правил и норм литературы, позволяющее планировать и осуществлять самостоятельную креативную работу по освоению художественных текстов [2]. И. Я. Лернер конкретизирует это определение, связывая ее структурные компоненты (мотивационный, когнитивный, деятельностный) воедино [3].

Компоненты читательской компетенции в совокупности представляют собой не только умения работы с текстом, но и опыт работы в целом. Способы деятельности в определенных жизненных ситуациях фиксируются учащимся с целью решения житейских задач. В процессе чтения витагенный опыт проявляется в желании читать (мотивационный компонент); в опыте чтения и наличии читательского кругозора (когнитивный компонент); в умениях осознанного чтения, с целью дальнейшего использования информации (деятельностный компонент).

Теоретические основы витагенного обучения заложены в работах известных отечественных ученых А. С. Белкина и Н. О. Вербицкой. Под витагенным обучением понимается обучение, основанное на востребованности жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях [1].

Нами были разработаны методические рекомендации, нацеленные на развитие всех компонентов читательской компетенции за счет использования приемов технологии витагенного обучения при работе с иноязычным текстом на уроках английского языка.

Сказки на английском языке способствуют расширению кругозора, учат воспринимать текст, интерпретировать его, давать оценку поведению героев. Известные сказки хорошо подходят для работы, учащиеся уже знают сюжет, но в то же время узнают множество новых слов и фраз. Нами была выбрана сказка «Goldilocks and the three bears».

Для каждого этапа работы с текстом были определены цели и возможности использования приема дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели, разработанного А. С. Белкиным в рамках технологии витагенного обучения. Рассмотрим их подробнее.

Целью предтекстового этапа работы с текстом является актуализация личного опыта, прогнозирование содержания текста с опорой на знания учащихся, их жизненный опыт, на заголовки, рисунки и т. д. Ту же цель преследует и выбранный нами прием.

Актуализация витагенного опыта является инструментом для организации образовательного процесса, который А. С. Белкин обозначил как голографический подход, т. е. рассмотрение объекта не менее чем в трех проекциях. Первая проекция голографического подхода проявляется, когда



учащимся предлагается по заголовку определить, о чем идет речь в тексте: «*The text is called „Goldilocks and the three bears“ . Look at the title and suppose what the text is about*». Вместо заголовка учащимся можно продемонстрировать изображение и предложить высказать собственные идеи о содержании текста: «*Look at the picture and suppose what the text is about*».

Вторая, витагенная проекция проявляется в вариантах, предлагаемых учащимися исходя из собственных жизненных представлений. Прием особенно эффективен, когда помимо витагенных знаний актуализируется также и творческий потенциал учащихся. Поэтому учащимся можно предложить прочитать выписанные учителем ключевые слова из сказки и предположить ее сюжет: «*Read the words, think about the story and suppose what the story is about.*» Наличие личностного отношения к чтению сказки и активное высказывание собственных вариантов событий или тематики текста с опорой на свой жизненный опыт способствуют развитию мотивационного компонента читательской компетенции.

Текстовый этап предполагает чтение текста с целью решения конкретной коммуникативной задачи. Выбранный нами прием технологии витагенного обучения применим, если речь идет о чтении текста с общим пониманием. Таким образом проявляется третья, конструирующая, проекция, когда предложенные учащимися варианты соотносятся с содержанием текста после его прочтения: «*Remember what do you think before reading. Do your suppositions coincide with the text*» В процессе работы с текстом развивается когнитивный компонент читательской компетенции.

Целью послетекстового этапа работы с текстом является использование его содержания для развития умений учащихся выражать свои мысли. На данном этапе можно обсудить поведение героев сказки и дать им собственную оценку. Задача учащихся состоит в том, чтобы продолжить незаконченные предложения, дав оценку поведению главной героини Златовласки исходя из собственного опыта: «*Read the sentences and finish them. Goldilocks went for a walk in the forest along. That's...*». Данный прием технологии витагенного обучения способствует развитию, прежде всего, деятельностного компонента читательской компетенции посредством аналитической и оценочной деятельности.

Таким образом, применение технологии витагенного обучения способствует развитию всех компонентов читательской компетенции школьников.

## Литература

1. Белкин А. С. Витагенное образование как научно-педагогическая категория / А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая // Образование и наука. 2001. № 3. С. 18–28.
2. Детская литература: учебник для студентов пед. специальностей вузов / Г. М. Первова, Г. Р. Державина. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2006. 300 с.
3. Лернер И. Я. Умение читать творчески. Роль информативного текста учебника в развитии учащихся / И. Я. Лернер // Вечерняя средняя школа. 1989.

## ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Е. А. Суркова*  
School № 60, Saint-Petersburg

### LAUNCHING PROJECT WORK AS AN EXTRACURRICULAR ACTIVITY

**Abstract.** *Properly organized project work provides conditions for motivated and intelligent learning of the subject. Involving middle school students in international projects teaches them real-life skills while they use English as a means of intercultural communication.*

Вовлечение школьников в проектную деятельность представляется одним из возможных способов решения актуальных задач современного образования, таких как обеспечение личностной значимости образовательного процесса, индивидуализации и практико-ориентированной направленности обучения.

Несомненными преимуществами проектной работы являются формирование у обучающихся таких навыков и умений, которые не могут быть сформированы при использовании других методов. Проектная работа учит школьника осознанно выбирать предмет и направление работы, обнаруживать проблемы в окружающей действительности, ставить цель и определять задачи своей деятельности, принимать самостоятельные решения, оценивать и применять результаты своей работы. Однако на практике проектная работа часто принимает формальный характер и не приносит ощутимой пользы ее участникам.

Для успешного достижения задач проектной деятельности при организации проекта необходимо обеспечить определенные условия ее протекания. Такими условиями являются:

- добровольность участия и внутренняя мотивация;
- личностная значимость проблемы/задачи;
- поддержка и руководство со стороны значимого взрослого;
- соответствие ведущего вида деятельности возрастным психологическим особенностям участников проекта;
- ясное представление о конечном продукте и осознание его применимости, пользы для конкретной группы людей;
- возможность внедрить результаты своей работы на практике, реализовать в конкретном материальном или виртуальном продукте.

Проекты по иностранному языку, как и по любой другой учебной дисциплине, могут быть классифицированы по срокам выполнения, количеству участников, доминирующей в проекте деятельности [1].

Отличительной чертой проектов по иностранному языку является то, что помимо развития у школьников метапредметных умений и способов самостоятельной деятельности, эти проекты предполагают развитие иноязычной лингвистической и/или коммуникативной компетенции у учащихся.

Примером успешного группового проекта для обучающихся 6–8 классов может служить организованный нами проект *English Marathon* («Марафон английского языка»). Целью проекта явилось создание онлайн-тренажера и проведение с его помощью марафона по изучению лексики. Задачи проекта включали в себя:

- повышение мотивации школьников к изучению английского языка;
- формирование навыков использования информационных технологий при самостоятельном изучении английского языка;
- обеспечение эффективного усвоения изучаемых в школьном курсе английского языка лексических единиц за счет самостоятельного составления учащимися заданий для марафона и многократной ротации лексики при их выполнении;
- пополнение лексического запаса учащихся лексическими единицами в рамках тематики школьной программы, но не вошедшими в нее;
- развитие у школьников умений самостоятельной работы, самоконтроля и самооценки;
- развитие умений сотрудничать с другими участниками проекта, распределять обязанности, принимать решения, отвечать за выполнение своего задания, оценивать результаты своей деятельности.

Актуальность данного проекта заключалась в его практической направленности на усвоение учащимися лексики английского языка. В результате проектной работы учащимися был создан учебный курс на платформе *mentrise.com*. Проект позволил организовать эффективное запоминание слов за счет высокой ротации подлежащей усвоению лексики, соревновательного характера марафона и самостоятельного вклада каждого учащегося в создание заданий проекта.

Другой успешный проект начался с переписки на портале *epals.com* с учителем одной из школ г. Хайдарабад в Индии. Цель проекта заключалась в обмене социокультурной информацией и приготовлении блюда национальной индийской кухни. Учащиеся российской и индийской школ обменялись традиционными рецептами, приготовили блюда и провели скайп-сессию с обсуждением самих рецептов, а также демонстрацией и обсуждением свойств используемых в них специй. В ходе проекта школьники использовали английский язык в коммуникативных целях, осознали ценность английского языка как инструмента международного общения. Проект несомненно оказал

положительное влияние на интерес к изучению английского языка, способствовал развитию коммуникативной и социокультурной компетенции обучающихся и формированию представлений о культурном разнообразии в мире. В ходе проекта каждый участник актуализировал свои знания, навыки и умения по учебному предмету «Английский язык», получил возможность самовыражения, реализовал свои коммуникативные и творческие способности.

Представляется, что подобные международные сетевые проекты позволяют учащимся лучше осознать свою принадлежность к родной культуре и учат их с уважением относиться к носителям иных языков и культур.

### Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 272 с.

*О. И. Трубицина, Н. А. Шегай*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ

*О. I. Trubitsina, N. A. Shegay*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### VALUE ASPECTS OF TRAINING STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL

**Abstract.** *Training foreign language learners at school is aimed not only at mastering a foreign language as a means of communication, but it also involves the development of universal spiritual values of students that contribute both to their intellectual and personal development.*

Иноязычное образование призвано определить формируемые у учащегося качества, посредством которых он может осуществлять межкультурное общение. ФГОС в качестве личностных результатов справедливо выделяет, такие как: толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нём

взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для усвоения общечеловеческих ценностей. Следует отметить, что формирование качеств личности происходит поэтапно — от усвоения информации о фактах культуры на основе сопоставления с родной культурой к интерпретации полученных знаний, что способствует формированию ценностных ориентаций личности, а далее следует проиграть смоделированные ситуации межкультурного общения, в результате чего формируются необходимые для успешного взаимодействия качества личности.

Анализ целевых установок и предметных результатов иноязычного образования позволяет говорить о языковом/речевом, интеллектуальном, и личностном становлении и развитии обучающихся.

Изучение иностранного языка связано в первую очередь с овладением учащимися новым средством кодирования и декодирования мыслей. Развитие способности к общению предполагает развитие способности использовать языковые средства в различных ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения. Языковое становление предполагает знание основных различий систем иностранного и русского/родного языков, расширение общего лингвистического кругозора обучающихся, умение делать лингвистические обобщения, строить лингвистические гипотезы, владение языковыми средствами, в том числе оценочными, позволяющими выразить мнения, взгляды личности. Способность продуцировать и воспринимать высказывания различного типа, позволяющая получать и передавать информацию, т. е. участвовать в различных видах коммуникации, реализует речевое становление.

В процессе овладения иностранным языком задействовано несколько видов интеллекта: вербальный, логический, социальный, эмоциональный, духовный, творческий. Вербальный интеллект позволяет осуществлять иноязычное устно-речевое и письменное общение, способствует накоплению речевого опыта, способствует формированию лингвострановедческих, культуроведческих, социокультурных знаний и тем самым познавать окружающий мир. Во внимание принимаются такие способности, как сравнительный анализ языковых/речевых средств, как умение прогнозировать слова в составе разных организационных структур (словосочетание, речевой образец, сверхфразовое единство), наличие чувства языка, связанного с умением догадываться о значении нового слова и пр. Логический интеллект представляет способность к планированию иноязычного высказывания, логическому рассуждению, решению задач, в том числе проблемных, средствами иностранного языка, абстрактному мышлению, способность понимать тексты на уровне смысла и т. д. Социальный интеллект связан со способностью к общению, познанию социальных явлений, приобретение детьми социального опыта за счет расширения спектра проигрываемых коммуникативных ролей. Данный интеллект формируется через содержание

обучения, а также посредством использования соответствующих приемов и организационных форм работы. Поскольку язык выступает средством выражения чувств, эмоций человека, его внутреннего состояния, то необходим эмоциональный интеллект, позволяющий выражать свое личное отношение к содержанию высказывания или к собеседнику. Иноязычное общение будет успешным при условии понимания собеседниками настроения и чувств друг друга и выстраивания на этой основе взаимодействия. Духовный интеллект отражает стремление учащегося к пониманию смысла жизни, помогает не только осознавать действительность, но и преобразовывать ее, позволяет осознавать и решать проблемы смысла и ценностей, осуществлять регулятивные действия самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке. В процессе изучения иностранного языка учащиеся познают духовное наследие народов изучаемого языка, их историко-культурную память.

Овладение иностранным языком осуществляется на основе таких видов деятельности, как игровая, интерактивная, театрализованная, проектная деятельность. Учащиеся изучают творчество известных поэтов, писателей, художников, знакомятся со средствами выразительности речи, художественными приемами, создают коллажи, постеры, дайджесты, пишут сценарии, сочиняют рассказы, сказки, что способствует формированию творческого интеллекта.

Личностное становление предусматривает формирование ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, развитие мотивации, личностной рефлексии, взаимодействие с социальной средой и пр. В качестве личностных результатов иноязычного образования можно выделить развитие таких качеств, как воля, целеустремленность, креативность, инициативность, эмпатия, трудолюбие, дисциплинированность, активность (речевая, познавательная), нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей; готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию будущей успешной профессиональной и общественной деятельности; эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений; толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения; умения сотрудничества в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности.

# ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

## PHILOLOGY AND ADVANCED TECHNOLOGIES ISSUES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

*A. X. Vsevolodova*

*Северо-Западный государственный медицинский  
университет им. И. И. Мечникова*

### ОБУЧЕНИЕ ESP В ВУЗАХ

*A. H. Vsevolodova*

*North-Western State Medical University  
named after I.I. Mechnikov*

### ESP TEACHING IN UNIVERSITIES

**Abstract.** *The article is devoted to the ESP teaching features. Also the challenges that English teachers face and the methods of their solving are described.*

В современном мире английский язык приобретает все большую популярность в разных профессиональных областях. Речь идет не столько о лингвистах, переводчиках и преподавателях иностранных языков, специальность которых подразумевает владение английским, немецким, французским, испанским и т. д., сколько о представителях самых разнообразных отраслей знаний: врачах, экономистах, юристах, инженерах и т. д. В эпоху глобализации иностранный язык становится обязательным требованием к тем профессионалам, кто хочет быть в курсе последних открытий, изменений и нововведений в своей науке, что подразумевает чтение статей, участие в конференциях, как в качестве слушателя, так и в качестве участника, общение с зарубежными коллегами и т. д. Именно для таких профессий,

для которых иностранный язык не является профильным предметом, была создана концепция ESP — English for specific purposes («английский язык для специальных целей»).

Развитие данной концепции было обусловлено несколькими факторами: увеличением спроса на английский язык в определенных областях как средства международного общения; новыми тенденциями и технологиями в лингвистике и в методике преподавания; перенос акцента на личность обучаемого, его запросы, интересы, мотивацию. В настоящем ESP получила свое развитие в связи с потребностью в ранней профессионализации студента, что делает концепцию еще более актуальной [2]. Стоит особо подчеркнуть необходимость ESP в странах, где английский язык преподается как иностранный, к которым относится и Россия [5].

ESP успешно сочетает обучение языку с усвоением или повторением еще какой-либо дисциплины или дисциплин. К данной концепции можно отнести деловой, медицинский, юридический, технический английский и т. д., т. е. это английский для самых разнообразных специальностей и отраслей экономики. Обучение ESP «призвано удовлетворить специальные потребности обучающихся, использует методологию соответствующей специальности, фокусируется на релевантном для данной специальности языке в области грамматики, лексики, регистра, дискурса и жанра». ESP может изучаться работающими специалистами с профессиональным опытом. Также осваивать ESP могут студенты вузов, которые еще только обучаются профессии. Тогда в рамках изучения английского языка обучаемые знакомятся с новыми для них темами, подходами, методами, существующими в их будущей профессии. Соответственно, ESP является интеграцией иностранного языка и профильных дисциплин [3]. Другими словами, ESP позволяет создавать междисциплинарные связи между английским языком и базовыми дисциплинами.

Говоря об изучении английского языка в вузе, важно отметить, что студенты учат английский язык во время работы с материалами, которые им кажутся интересными и актуальными для их профессиональной деятельности и исследований. Соответственно, английский язык должен быть представлен в аутентичном контексте, чтобы показать обучающимся конкретные способы использования языка, приемлемые для их специальностей и будущей работы обучаемых [1].

В рамках ESP необходимо подчеркнуть важную роль преподавателей английского языка. Их основными задачами являются подбор и организация учебных материалов с учетом специфики профиля образования студентов, составление учебных программ и планов, направленных на получение желаемых результатов обучения, поддержка мотивации студентов. Н. Г. Алявдина и Т. Д. Маргарян в качестве еще одного важного элемента обучения ESP выделяют обратную связь студентов с преподавателем, как для организации контроля процесса обучения, так и для консультационной помощи



студентам [1]. Также стоит отметить, что преподаватели английского должны не только хорошо знать иностранный язык, но и владеть терминологией и базовыми знаниями в той науке, на которой фокусируется ESP.

Преподаватель ESP является своего рода посредником, проводником знаний об изучаемом языке, жанре, дискурсе и терминологии, ему отводится роль методиста, куратора, консультанта, советника, эксперта. Важно отметить, что при этом преподаватель должен уметь проводить анализ потребностей обучаемых и понимать методологию обучения [4].

Все вышеперечисленные задачи преподаватели английского языка осуществляют посредством подбора соответствующей специализированной текстотеки, коррелирующей с одной или несколькими профильными дисциплинами; проведения активных\интерактивных, проблемно-ориентированных и др. занятий, позволяющих как ввести новый материал, так и закрепить и отработать его; использования IT-технологий и обучающей среды, например, Moodle, на занятии, в дистанционном обучении и для обратной связи. Особо стоит отметить возможности Moodle, которая имеет огромный спектр применения: создание письменных и устных лекций, глоссариев, тестов с базой данных вопросов, заданий с цифровыми вложениями, загрузка не только текстовых ответов, но и видео и аудио, созданных студентами, возможность просматривать успеваемость, организация форумов, анкетирований, общения и т. д.

Подведем итог всему вышесказанному. ESP играет особенно важную роль в странах, где английский язык преподается как иностранный. Данная концепция распространена в непрофильных вузах, где иностранный язык не является базовой дисциплиной. Суть ESP заключается в междисциплинарной связи с профильными предметами, разработка которой лежит на плечах преподавателей английского языка. Они подбирают и организуют учебные материалы с учетом специфики профиля образования студентов, составляют учебные программы и планы, поддерживают мотивацию студентов. Все эти задачи преподаватели английского языка решают с помощью подбора соответствующей специализированной текстотеки, проведения активных, интерактивных и проблемно-ориентированных занятий, использования IT-технологий и обучающей среды.

На наш взгляд, концепция ESP будет востребована и будет развиваться, поскольку она соответствует духу времени эпохи глобализации и интеграции, и решает задачи, поставленные перед неязыковыми вузами в области владения английским языком.

## Литература

1. *Алявдина Н. Г., Маргарян Т. Д.* Инновационные методики в преподавании английского языка для специальных целей в техническом вузе // Гуманитарный вестник. 2013. Вып. 7. URL: <http://www.hmbul.ru/articles/93/93.pdf>

2. *Афанасьева М. В.* ESP — английский для специальных целей: история и современность // Журнал «Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета». 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esp-angliyskiy-dlya-spetsialnyh-tseyey-istoriya-i-sovremennost>
3. *Контримович А. А., Лаюнена М. В.* Преподавание ESP (английского для профессиональных целей) в экономическом вузе: проблемы и перспективы // Журнал «Известия Байкальского государственного университета». 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-esp-angliyskogo-dlya-professionalnyh-tseyey-v-ekonomicheskom-vuze-problemy-i-perspektivy>
4. *Рубцова А. В., Алмазова Н. И.* Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 2. С. 107–114.
5. *Чилингарян К. П.* Английский для специальных (АСЦ) целей в современном обществе // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 3 (часть 1). С. 145–150. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4681>

*Т. Г. Галушко*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## К ВОПРОСУ О КОНСТРУКТИВИЗМЕ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

*T. G. Galushko*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## ON THE ISSUE OF CONSTRUCTIVISM IN LINGUODIDACTICS

**Abstract.** *The article discusses the basics of constructivist in linguadidactics: a humanistic understanding of the learner's autonomy, the role of the teacher as a facilitator and moderator of joint activities.*

В педагогической науке конструктивизм появился благодаря швейцарскому психологу Ж. Пиаже (1896–1980), который утверждал, что знание не передается, оно создается. Развивающая функция конструирования нового знания осуществляется на основе прежнего опыта и имеющихся когнитивных структур, поэтому требуется создать педагогические условия для успешного конструирования и процесса движения к истине и когнитивному равновесию. Согласно Ж. Пиаже, цель образования состоит в самостоятельном движении постижения истины с риском потерять время. Правильные ответы, полученные

не в результате умозаключения, как подчеркивает Пиаже, бесплодны для формирования интеллектуальных способностей. Образование представляет собой ценностный обмен, успех которого зависит как от передачи ценностей, так и от их преобразования и конструирования: «Ум организует мир, организуюсь сам» [2: 75]. Джером Сеймур Брунер, вдохновленный работами Ж. Пиаже, рассматривает обучение как результат взаимодействия и совместного конструирования при усилении ученика приобрести знания в процессе познания [2: 159].

Социально-культурные изменения сетевого общества, доступ к любым источникам аутентичной информации, использование глобального гипертекста интернета, компьютерные сети способствуют преобразованиям в современном образовательном пространстве и в лингводидактике на основе конструктивизма. Однако мы не рассматриваем парадигму конструктивизма как единственно возможную, тем более что изучение иностранных языков обусловлено широким диапазоном целей, временем, местом, возрастом, ситуацией, наполняемостью групп и т. д., соответственно варьируется и не может быть сведено к простой схеме.

Основные положения педагогики конструктивизма активно разрабатываются зарубежными и отечественными исследователями (М. Мэтьюз, Д. Йохансен, Т. Даффи, А. Холк Н. Н. Плужникова, А. С. Даниленко и др.), что положительно сказывается на становлении конструктивистской лингводидактики, основные положения которой сформулировал Р. Донат (Reinhard Donath, 2001), противопоставив ее традиционной дидактике, названной инстрективизмом:

OUT	IN
instructivism isolated knowledge of facts <b>language teaching</b> teacher = instructor input (one-directional information-dissemination) lineare/monomedial knowledge transfer (sharing)	constructivism independent learning <b>language learning</b> teacher = facilitator intake (multi-directional information-processing) multimedial knowledge acquisition

Особый интерес представляют собой оппозиции: «language teaching — language learning» и «teacher = instructor — teacher = facilitator», где главное место отводится не учителю, который становится посредником, помощником или модератором, а ученику, который автономно и активно учит (изучает) иностранный язык. В течение последних 15 лет в Германии, Финляндии, Дании, Ирландии и других странах Западной Европы активно используется конструктивистская лингводидактика, начало которой было положено в опубликованной в 1996 году работе Михаэля Вендта «Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht» [5].

В качестве примера практического применения конструктивизма в лингводидактике рассмотрим некоторые положения статьи Дитера Вольфа «Изучение иностранных языков как конструкция» [3].

Статья начинается интересным эпиграфом, выражающим суть педагогики конструктивизма (Barnes 1976, 79): *«Одной из трудностей в размышлении о знании является то, что оно “где-то там” в мире и “здесь” в себе. Тот факт, что оно “там” и известен учителю, не означает, что он может дать его детям, просто сказав им. Получение знаний от “там” до “здесь” — это то, что должен делать сам ребенок — искусство обучения — это умение помочь ему в этом»* (выделено нами. — Т. Г.).

Как отмечает Д. Вольф, методические основы преподавания иностранных языков определялись во второй половине XX века в основном смежными науками: лингвистикой, психологией и педагогикой. В начале XXI века на смену традиционной методики на основе аудиовизуальных, когнитивных и коммуникативных методов в лингводидактику пришла новая конструктивистская модель как (turn) поворот, под которым понимаются разработки и начинания прежде всего не теоретиков, а практикующих преподавателей и методистов с четким вектором на конструктивистскую концепцию, известную в англоязычной методике под термином *learner autonomy*. Преподаватели проводят занятия в группах, ориентированных на автономного обучаемого. В попытках теоретически осмыслить это направление используется термин *action research*. На занятиях формируется самостоятельное собственное рабочее поле. Основным принципом конструктивистской лингводидактики является автономия учащегося.

Анри Холек (Holec) в Совете Европы заявил еще в 1981 году об автономном изучении иностранных языков и определил автономию учащегося как способность самостоятельно определять и формировать собственное обучение. Это значит, что учащийся поставлен в такие условия, что он сам определяет цели, содержание, время и перспективы обучения, самостоятельно выбирает методы (техники) обучения и самостоятельно оценивает собственный процесс и результаты обучения. Гуманистическое понимание автономности обучения, которое медленно, но все больше и больше привлекает учеников и учителей, предусматривает развитие автономности как *воспитательную цель*.

Учеба понимается как конструктивный процесс, который на начальном этапе сопровождается помощью учителя, но постепенно увеличивается самостоятельность и автономия учащихся.

Ориентация на успешное освоение и изучение иностранных языков в конструктивистской дидактике неотделимо от развития сознания и языкового сознания на основе метакогниции, рефлексии, саморефлексии, когнитивных и метакогнитивных процессов. Методическая помощь и методические указания учителя определяются в конструктивистском контексте как оказание помощи учащимся. Д. Дьюи использует термин «активное обучение», под которым понимается процесс познания мира как активное со-творчество

в контексте интересубъективного диалога учителя и ученика [1: 81]. Учитель не только определяет ход занятия, он формирует его совместно с учениками на основе планов, которые должны быть составлены по взаимному согласию, поэтому гуманистический и воспитательный потенциал конструктивизма в лингводидактике трудно переоценить. Главная цель при изучении иностранных языков — это развитие автономии учащегося, формирование способностей для большей самостоятельности в учебе. Методические указания учителя определяются принципом оказания помощи, при этом учитываются ситуативность, социальный контекст и возможность смены перспективы. Как подчеркивал Ж. Пиаже, знание — явление не статическое, это есть процесс непрерывного конструирования и реорганизации.

### Литература

1. *Дьюи Д.* Педагогика и психология мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
2. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М. С. Добряковой. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 448 с.
3. *Wolff D.* Fremdsprachenlernen als Konstruktion. *Babylonia* 4/02. [www.Babylonia-ti.ch](http://www.Babylonia-ti.ch)
4. *Mitschian H.* Konstruktivismus als neue Leitwissenschaft für das Sprachenlernen? [https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42001/mitschian01\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42001/mitschian01_01.pdf)
5. *Wendt M.* Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen. 1966.

*О. А. Голякова, Е. Г. Слипенко*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### К ВОПРОСУ ПОИСКА ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ: ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ»

*О. А. Golyakova, E. G. Slipenko*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ON THE ISSUE OF EFFECTIVE FORMS AND METHODS OF TEACHING. FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY

**Abstract.** *Methods of organizing educational process using the Internet video resources are described. The methodology is focused on increasing students' motivation and teaching them to study on their own. Advantages and disadvantages of the flipped classroom technology are also mentioned here.*

В действующих федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования на аудиторную работу по дисциплине «Иностранный язык» для студентов бакалавриата неязыковых специальностей предусмотрено относительно небольшое количество часов: 108 академических часов, 36 из которых отводится на самостоятельную работу. Это вызывает необходимость внедрения в учебный процесс тех педагогических технологий, которые способствуют более рациональному использованию, как аудиторного времени, так и времени, отведенного на самостоятельную работу студентов. В настоящее время достаточно успешно в образовательной среде применяется технология смешанного обучения (blended learning), одной из моделей которого является «перевернутый урок», или «перевернутый класс» (flipped classroom). Перевернутое обучение (flipped learning) подразумевает модель обучения, при которой преподаватель вместо традиционных практических заданий предоставляет обучающимся теоретический материал для самостоятельного изучения дома. На аудиторных занятиях студенты выполняют тренировочные практико-ориентированные задания, направленные на закрепление этого материала. Перевернутое обучение включает в себя использование водкастов (vodcast), видеофайлов мобильного формата, и подкастов (podcast), звуковых файлов, а также преводкастинга (pre-vodcasting), водкаста с полноценной лекцией преподавателя. Метод преводкастинга позволяет студентам познакомиться с темой будущего занятия. Аудиторная работа в этом случае включает в себя разбор сложных теоретических моментов и вопросов, которые возникают у студентов в процессе выполнения домашних тестов (это занимает не более трети отведенного на занятия времени). На занятии возможно также решение практических задач и выполнение исследовательских заданий.

Практический опыт преподавания английского языка в вузе дает основание утверждать, что некоторые приемы перевернутого обучения целесообразно применять при изучении грамматики. Овладение грамматическими структурами является важным аспектом обучения иностранному языку, т. к. полноценная коммуникация не может осуществляться при отсутствии грамматических навыков и умений.

В настоящее время в сети Интернет можно найти качественный образовательный контент с видеофайлами, содержащими объяснение грамматического материала, как на родном, так и на иностранном языке. Задача преподавателя — выбрать из этого многообразия те водкасты, которые, по его мнению, соответствуют уровню подготовки студентов языковой группы, и дать на них ссылку. Считаем возможным использовать уже готовые материалы, например, с сайта <http://english03.ru/video-uroki>. После просмотра видеофайлов дома, в аудитории, обучающиеся выполняют грамматические упражнения на основе индивидуальной, парной или групповой работы под управлением преподавателя. Такой подход позволяет вовлечь

студентов в процесс изучения нового, превратить их из пассивных слушателей в активных участников образовательного процесса. Главное в модели «перевернутого обучения» — передать инициативу получения новой информации каждому студенту. Таким образом, преподаватель рассматривается как наставник, консультант, инструктор, который мотивирует обучающихся на самостоятельные исследования и совместную работу. К достоинствам нового образовательного направления можно отнести:

- наличие обратной связи между студентами и преподавателями, усиление их взаимодействия;
- повышение ответственности студентов за собственное обучение;
- изменение роли преподавателя (наблюдение за процессом обучения, контроль и коррекция);
- сочетание прямого инструктажа и конструктивного обучения;
- возможность для отсутствующих на занятии студентов не потерять связь и не оказаться ниже других по уровню знаний;
- постоянная архивация содержания с целью повторения и коррекции;
- вовлечение всех и каждого в процесс обучения;
- индивидуальный подход и сопровождение;
- самостоятельный выбор студентом темпа изучения материала, возможность задержаться на наиболее трудных для восприятия моментах, просмотр нужной информации столько раз, сколько необходимо;
- освобождение академических часов на совместную практическую работу с акцентом на выполнение более сложных коммуникативных задач.

Несмотря на отмеченные положительные стороны применения технологии «перевернутого обучения», следует обратить внимание и на ряд недостатков, среди которых наиболее существенными являются:

- отсутствие единой модели «перевернутого обучения»;
- отсутствие у некоторых студентов технических средств и доступа к сети;
- создание видеоконтента, который бы вызвал интерес у всех студентов;
- увеличение внеаудиторной нагрузки преподавателя, вызванное дополнительной работой по проектированию занятий и подготовкой учебных материалов;
- невыполнение студентами домашнего задания по просмотру видеоклипов к занятиям и, как результат, их неспособность справиться с более сложными заданиями на занятиях;
- постоянная актуализация преподавателем презентационного материала;
- невозможность для студента задать вопрос преподавателю в процессе просмотра видеофайла;
- перегрузка студентов в случае применения модели «перевернутого обучения» в одной группе многими преподавателями;

- возможность снижения результативности обучения при внедрении подобного сценария;
- отсутствие желания у учащихся разбираться с домашним заданием в течение длительного времени.

Анализ достоинств и недостатков применения технологии «перевернутого обучения» при обучении студентов бакалавриата, позволяет говорить о положительном влиянии данной технологии на результаты процесса обучения иностранным языкам, поскольку помогает сделать обучение более лично-ориентированным и способствует активному использованию современных возможностей дистанционного взаимодействия.

### Литература

1. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: БУКИ ВЕДИ, 2016. С. 280
2. Bergmann J., Sams A. “Flip your classroom: reach every student in every class every day” (2012) Washington, DC : International Society for Technology in Education.
3. Flipped learning. Global Initiative, [электронный ресурс]. URL: <https://flglobal.org/>

*Ю. В. Еремин, Е. Ю. Насыбуллина*  
РГПУ им. А. И. Герцена

## ОТНОШЕНИЕ ДЕЙСТВИЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Yu. Eremín, E. Nasibullina*  
Herzen State Pedagogical University of Russia

## ON THE RELATION OF ACTION TO THE ACTIVITY IN PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING

**Abstract.** *The issue reveals some items concerning the relation of action to the activity in the didactic-communicative foreign language teaching process. According to the content of didactic-communicative activity and its principal components the main professional actions are presented.*

Из психологии известно, что любая развернутая деятельность характеризуется направленностью на достижение целей или нескольких конкретных



целей. При этом, следует иметь в виду, что деятельность не есть некая абстрактная субстанция. Она проявляется в совокупности взаимосвязанных, следующих друг за другом действий, каждая из которых подчинено своей частной задаче [1].

С нашей точки зрения, действия следует рассматривать не только как средство достижения целей, но и как средство «формирования и конкретизации целей». Конкретизация целей и соответственно корректировка действий, определение их последовательности, способы организации и пр., определяются предметным содержанием самой деятельности.

Если исходить из того, что действия и деятельность имеют принципиально общую структуру [2], и действие является единицей деятельности, то в структуру действия также входит мотив, который определяет цель и объект действия.

Из сказанного, тем не менее, следует, что действие и деятельность, несмотря на схожесть структур, полностью совпадают. На это еще обращал внимание и А. Н. Леонтьев (1975), указывая на то, что действие обнаруживает свою самостоятельность. Весьма вероятно, что именно поэтому следует рассматривать действие, как функциональную единицу деятельности. Согласно А. Н. Леонтьеву, действие имеет свой интенциональный и операционный аспекты. Мы же полагаем, что действие имеет к тому же функциональный и контентный аспекты. В первом случае эти аспекты определяются тем, что должно быть достигнуто в результате того или иного действия и каким образом. Во втором случае это означает, что действие «работает» в рамках осуществляемой деятельности и по своему содержанию соответствует роду, характеру и целесообразности деятельности.

Способ осуществления действия принято называть операцией. Оптимальная совокупность последовательного чередования операций, определяет успешность и эффективность деятельности. Причем, следует иметь в виду, что способ осуществления действия определяется не самой целью, а теми конкретными условиями, в которых осуществляется достижение цели. Цель действия может оставаться неизменной, но если условия изменяются, то изменяются и способы, соотношения, последовательность и содержание действий.

Например, при неизменной цели формирования лексического навыка, условием этого формирования, является ознакомление с определенной лексической единицей. Но действие ознакомления может быть выполнено различными способами, в зависимости от этапа обучения, в частности: предъявление лексической единицы, звуковой или графической форме; сообщение ее значения на родном или изучаемом иностранном языке; с помощью наглядности или толкования на иностранном языке и т. д.

То же самое имеет место и при работе с новым грамматическим явлением, и при формировании речевых умений связного высказывания в монологе или диалоге и при описании картинки, пересказе и пр.

Отсюда следует, что при осуществлении дидактико-коммуникативной деятельности в реальном учебном процессе одни и те же дидактико-коммуникативные действия учителя могут выполняться различными способами или «блоками» операций. Причем, набор операций при различных действиях учителя может быть также разным.

Итак, мы установили, что профессионально-коммуникативная деятельность учителя иностранного языка осуществляется в форме соответствующих действий, организованных в систему и направленных на решение задач и построение учебного процесса на коммуникативной основе, в целях практического овладения учащимися иностранным языком.

Исходя из целеполагания и содержания профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка, мы выделяем следующие ее компоненты: информационно-ориентирующий, мотивационно-стимулирующий, собственно-коммуникативный, включающий контрольно-корректирующее звено. Данные компоненты, в той или иной степени дидактической потребности, проявляются в акте деятельности — действии.

В каждом конкретном обучающем действии они проявляются в отдельности и во взаимосвязи. Профессионально-коммуникативная деятельность учителя иностранного языка представляет собой, таким образом, сложную систему взаимосвязанных действий учителя с языковым и речевым материалом и непосредственно с учащимися по предъявлению и усвоению этого материала в обучающем процессе.

Эффективность взаимодействия учителя и учащегося выражается в методически корректных действиях и зависит от того, насколько четко учитель прогнозирует условия, определяет цели, задачи и параметры контроля деятельности, а также представляет объекты деятельности, неподдающиеся непосредственному контролю. Соответственно, действия учителя носит либо формальный характер, в том случае, если он осуществляет обучающие действия, не учитывая конкретные условия, либо его действия по своему содержанию соответствует определенным параметрам процесса управления коммуникативно — познавательной деятельностью учащихся при овладении ими иноязычными навыками и умениями [3].

Таким образом, суммируя все вышесказанное, приходим к выводу: в профессиональной деятельности учителя иностранного языка, в соответствие с ее основными ее компонентами, можно выделить следующие основные действия, которые должны быть положены в основу методически целесообразной организации учебного процесса:

1. Дидактико-коммуникативные действия целеполагания.
2. Дидактико-коммуникативные действия планирования, программирования и организации обучающего процесса.

3. Дидактико-коммуникативные действия анализа результатов на всех уровнях учебного процесса.
4. Дидактико-коммуникативные действия коррекции и корригирования.

### Литература

1. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Академия, 2004. 352 с.
2. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. М.: МГУ, 1975. 344 с.
3. *Еремин Ю. В.* Основы профессионально-коммуникативной подготовки учителя иностранного языка. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 180 с.

*Н. Б. Ершова, Г. Н. Кулиш*  
*РГПУ им А. И. Герцена*

## К ПРОБЛЕМЕ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*N. B. Ershova, G. N. Kulish*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## ON THE ISSHUE OF PRODUCTIVE READING IN HIGHER SCHOOL

**Abstract.** *The article considers the main problems of reading at non-linguistic faculties of the higher educational establishments and the ways to improve the quality of teaching reading to undergraduate students.*

Продуктивному чтению уделяется в последние десятилетия достаточно много внимания во всех структурах системы образования России, начиная с начальной школы. В современной системе высшего образования, ориентированной на самостоятельную работу, чтение остается базовой формой для получения новой информации, знаний и освоения компетенций, предъявляемых в программах ФГОС.

Продуктивное иноязычное чтение в высшей школе реализуется в рамках продуктивной организации обучения иностранному языку, изложенной в работах Н. И. Алмазовой, Ю. В. Ерёмина, А. В. Рубцовой [1] и других последователей этого направления.

Чтение в условиях самостоятельного совершенствования ИЯ в большей степени основано на работе с текстом. Оно должно осуществляться регулярно и в достаточно больших объемах, что является проблематичным для цифрового поколения, обладающего преимущественно клиповым мышлением.

Задача преподавателя состоит в создании условий для адаптации студента к режиму самоуправления собственным иноязычным образованием [2: 165].

Следует сделать акцент на мотивацию и выбор обучающимися материала для чтения самостоятельно в рамках заданной темы. Время, затрачиваемое на поиск необходимой информации, зависит от степени владения иностранным языком (ИЯ).

Основными стратегиями продуктивного чтения обучающиеся овладевают на аудиторных занятиях, а затем используют их при отборе значимой информации и производят оценку прочитанного с точки зрения личного опыта.

Сочетание традиционных и инновационных моделей и технологий обучения дает положительный результат.

Алгоритм выполнения самостоятельного чтения общекультурной и профессионально-ориентированной литературы и критерии оценивания освещаются преподавателем на аудиторных занятиях и дублируются в системе дистанционной поддержки самостоятельной работы Moodle.

К эффективной традиционной форме работы по расширению словарного запаса, но затратной по времени, относится составление словаря, которое осуществляется по выбору обучающего на бумажном носителе или в электронной форме. Электронный вокабуляр — это наиболее приемлемая форма словаря, поскольку в дальнейшем позволяет формировать глоссарий на этапе чтения профессиональной литературы. При этом делается акцент на транскрибирование слов и фраз с привлечением электронных словарей и специализированных сайтов, например, онлайн-переводчик английского текста в транскрипцию toPhonetics (<https://tophonetics.com/ru/>).

Выбор значения незнакомого слова в определенном контексте является наиболее трудновыполнимой задачей, которую по наивности студенты частоверяют онлайн-переводчикам, что приводит к многочисленным ошибкам и искажению смысла прочитанного текста.

На следующем этапе производится работа по выявлению частотной лексики, которую студент должен тщательно проработать и ввести в свой активный запас путем элементарного заучивания с правильным ударением, произношением и комбинаторикой, сверяя по электронным одноязычным аутентичным словарям. Затем выстраивается синонимический ряд наиболее частотных слов и выражений.

Владение письменной и устной иноязычной коммуникацией является показателем сформированности компетенций обучающимися, освоение которых происходит на заключительном этапе чтения — подготовке презентации, выполняемой в программе Microsoft Power Point. Данный вид деятельности выявляет владение основными речевыми навыками. Обучающийся систематизирует прочитанный материал, обобщает его и делает устное сообщение на ИЯ, описывая события, давая характеристику фактам и выражая свое мнение. На слайдах презентации указанный материал излагается в виде тезисов. Несмотря на то, что студенты владеют техникой подготовки презентации на родном языке, презентация на ИЯ вызывает некоторые затруднения. Преподаватели дополняют требования к презентациям на ИЯ, включая оформление титульного листа (слайда), ссылки на ресурсы, с которых получена информация. Даются рекомендации по использованию ключевых слов и фраз на ИЯ, представленных либо на отдельном после титульного слайда, либо на каждом отдельном слайде и т. д.

Продуктивное чтение иноязычной литературы представляет собой серьезную проектную деятельность, состоящую из нескольких частей (кластеров): самостоятельного поиска информации (литературы), составления словаря/гlossария, усвоения лексического материала, подготовки презентации. Следует отметить несомненное преимущество презентации, которое заключается в том, что она уменьшает непроизводительные затраты на занятиях, повышает мотивацию к обучению ИЯ, обеспечивает наглядность, позволяет задействовать при ответе видео и аудио-файлы и благодаря скорости и удобство подачи материала экономит аудиторное время.

При соблюдении всех требований к исполнению проекта в 70% наблюдается повышение эффективности усвоения материала и возрастание мотивации обучающихся к самостоятельной иноязычной учебной деятельности.

## Литература

1. Алмазова Н. И., Ерёмин Ю. В., Рубцова А. В. Продуктивная лингводидактическая технология как инновационный подход к решению проблемы результативности иноязычной подготовки в высшей школе // *Russian Linguistic Bulletin*. 2016. № 3 (7). С. 50–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28148106>
2. Алмазова Н. И., Рубцова А. В. Реализация продуктивного иноязычного образования в высшей школе // *Высшее образование в России*. 2016. № 11. С. 164–168.

*Е. А. Жеребина  
РГПУ им. А. И. Герцена*

## РОЛЬ УЧЕБНИКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Е. А. Zherebina  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

### THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS

**Abstract.** *The paper discusses the place of foreign language textbooks in the modern education system, the advantages of e-learning compared to a traditional textbook and the effectiveness of e-learning to create an individual educational plan.*

Самосознание и самоорганизация гуманитарных наук всегда базировалась на систематизации книжного знания. Напечатанная книга со времен Гутенберга и до последних лет являлась источником получения и развития знания, а также обеспечивала преемственность этого знания.

С развитием всеобщей грамотности книги, и, в частности, учебники, приобрели статус основного носителя знания, посредника, гарантирующего преемственность накопленной информации. Однако вопрос о роли и месте традиционного учебника в современном образовательном процессе активно обсуждается педагогической общественностью, поскольку стало уже невозможно игнорировать стремительную массовую компьютеризацию сферы образования. Тем более приходится учитывать и психологический фактор — для всех обучающихся на любой ступени обучения взаимодействие с телефоном, компьютером, планшетом — это неотъемлемая часть жизни и сильный мотивационный ресурс.

Идея электронного обучения (e-learning) получает все более широкое распространение и составляет конкуренцию традиционным способам обучения. Особенно заметно это в области изучения иностранных языков. Обучающие сайты с интерактивными упражнениями, видео-уроки на YouTube, в Instagram, возможность онлайн-общения с носителями языка благодаря Skype и мобильному приложению Tandem — все это представляется молодому поколению более эффективным методом изучения иностранного языка.

Очевидны и преимущества по сравнению с традиционным учебником: равный и более широкий доступ к информации, мобильность, широкие

возможности выбора тем и специализаций и постоянно обновляемый материал, открытость процесса обучения, индивидуализация процесса обучения, значительное удешевление образовательных услуг.

Ведущие издательства учебной литературы по иностранным языкам находят временные выходы из ситуации — одни издательства публикуют часть упражнений, аудио- и видеоматериалы в открытом доступе, так что покупать приходится только бумажный учебник. Другие издательства публикуют в интернете весь методический комплекс целиком, но ограничивают к нему доступ за отдельную плату. Тем не менее реальность такова, что по мере развития компьютерной грамотности всех участников образовательного процесса дискуссия о ценности традиционного учебника будет становиться все острее. С развитием Интернета одним из самых спорных вопросов стало понятие авторского права — как установить юридические границы интеллектуальной собственности в рамках единого информационного поля, где распространение популярных учебных материалов тем или иным способом преодолевает запреты, связанные с авторским правом.

Утверждение, что «учебник остается центральным звеном информационно-образовательной среды» [3] кажется неочевидным, центральным звеном он остается в косной системе традиционного обучения иностранным языкам, особенно в школе. Виртуальное пространство подвижно и опирается на принцип функциональности, что особенно важно для изучения иностранного языка. Интернет-ресурсы ориентированы на достижение максимально быстрого результата и на практическое освоение актуальной информации.

Отсюда вытекает самое главное преимущество виртуальной образовательной среды перед бумажным учебно-методическим комплексом — возможность индивидуализации обучения, выбора индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося, когда печатное пособие будет только одним (и не самым главным) из элементов комплекса. Здесь возникает вопрос о роли тьютора — преподавателя, выстраивающего индивидуальную программу обучения и оказывающего поддержку в процессе обучения. Он может наиболее эффективным образом комбинировать элементы многочисленных образовательных ресурсов в зависимости от цели обучения, корректировать программу обучения, руководствуясь личностными особенностями и способностями обучающегося. Учебник является всеобщим, стандартизированным, усредненным вариантом учебной программы, в то время как освоение иностранного языка как средства межличностной коммуникации — это сложный и индивидуальный процесс.

И хотя глобальные перемены в существующей традиционной системе кажутся пока делом будущего, уже сейчас следует осознать неизбежность технического прогресса и коренных изменений в области образования.

## Литература

1. *Донецкая О., Зорге А., Иванова Т., Квириш Р., Макаров В., Хафенштайн А.* Интернет-технологии в обучении иностранным языкам: учебно-методическое пособие. Казань: КФУ, 2009. С. 12.
2. *Гусев Д. А.* Заметки о пользе дистанционного образования // *Docento discimus — уча, мы учимся сами: сборник статей.* М.: DirectMedia, 2013. 182 с.
3. *Морозова А. Н.* Роль школьного учебника в формировании профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка в области научно-исследовательской деятельности // *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2018. Т. 1. № 6 (56). С. 8.

*Н. Ю. Зайцева, А. В. Ивкина, А. Ф. Абдуллина*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### УЧЕБНЫЙ ТЕЗАУРУС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

*N. Yu. Zaitceva, A. V. Ivkina, A. F. Abdullina*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### THE LEARNERS' THESAURUS AS A MEANS OF FORMING STUDENT'S PROFESSIONALLY-ORIENTED CREATIVITY

**Abstract.** *The experience of organizing activities of non-linguistic specialties' students in compiling learners' thesaurus is described. It is proved that the implementation of this project is one of the means of forming the creative qualities of a future competitive specialist.*

Формирование креативности индивида как одного из критериев функциональной грамотности всё в большей степени становится объектом внимания педагогического сообщества. Подтверждением тому является, в частности, введение впервые оценки креативного мышления в исследование PISA (Programme for International Student Assessment 'Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся') в 2021 году. В современном мире креативность рассматривается как стратегия не только преуспевания, но и выживания.

С учетом задач современного сообщества в рамках высшей школы целесообразно рассматривать пути формирования не просто креативности, а профессионально-ориентированной креативности. Прежде чем описать



применяемый в нашей практике преподавания иностранного языка заглавный способ формирования креативности, обоснуем свою позицию в понимании самого термина *профессионально-ориентированная креативность*. Если под креативностью (от лат. *creatio* — созидание) понимаются, как правило, творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию новых идей, под профессионально-ориентированной креативностью будем понимать проявление творческих способностей специалиста той или иной профессиональной сферы (экономика, образование, наука) в создании более качественной, а, следовательно, конкурентоспособной продукции, приводящим, в свою очередь, к нарастанию конкурентоспособности той или иной национальной отрасли. Под качеством продукции отрасли образования мы понимаем совокупность компетенций выпускника, обуславливающих его способность удовлетворить потребности рынка труда [4: 29].

Перейдем теперь к рассмотрению нашего творческого проекта по созданию учебного словаря тезаурусного типа. Проект реализуется авторами, преподающими французский язык в ряде неязыковых институтов и факультетов РГПУ им. А. И. Герцена. Учебные словари-тезаурусы создаются с учетом накопленного ранее опыта авторов и коллег по систематизации терминологических словарей [1; 2; 5; 6]. Напомним, что метод тезаурусного моделирования терминологии зарекомендовал себя в лексикографии как один из эффективных средств познания и систематизации специального языка той или иной предметной области [3: 133–136]. Необходимо подчеркнуть, что наша проектная работа основывается не на использовании готовых тезаурусов. Она заключается в поэтапном самостоятельном «конструировании» обучающимися учебных микротезаурусов по какому-либо разделу или подразделу изучаемой темы. Это даёт больший развивающий эффект, чем использование готового тезауруса. У обучающихся формируются интеллектуальные навыки поисково-информационной работы, навыки по обработке и хранению информации.

Конкретизируем этапы проектной работы. Систематизация терминологического аппарата соответствующей области знания осуществляется посредством применения известной методики креативности «SCAMPER», включающей семь приёмов (от англ. Substitute (*S*) ‘заменить’ — Combine (*C*) ‘комбинировать’ — Adapt (*A*) ‘добавить’ — Modify (*M*) ‘модифицировать’ — Put (*P*) ‘применить’ — Eliminate (*E*) ‘удалить, упростить’ — Reverse (*R*) ‘поменять местами’). На каждом этапе реализации задачи применяются те или иные элементы методики.

Так, первый этап, на котором обучающиеся устанавливают границы предметной области и выбирают подобласть (подобласти) в соответствии с учебной программой, является примером модификации *E*.

Второй этап, на котором отбираются и анализируются источники для построения тезауруса (как терминологические (словари терминов),

так и нетерминологические издания (статьи, учебники, энциклопедии), в том числе веб-сайты, мультимедиа-издания и др.), служит примером модификаций *S, C, A, P, E*.

Модификация *E* опять проявляется на третьем этапе, когда осуществляется выбор терминов в пределах изучаемой предметной области и отбор для каждого термина одной из существующих научных дефиниций. Кроме того, следуя принципу комбинирования идей *C*, на этом этапе представляется возможным предложить собственную рабочую дефиницию.

Наконец, на четвертом этапе исходя из специфики моделируемой предметной области, с опорой на уже отобранные научные дефиниции и модификации *A, M, E, R* обучающиеся выстраивают логико-семантические отношения между терминами. В лексикографической практике известны тезаурусы с достаточно разветвленной системой отношений. Однако для реализации учебных задач целесообразно строить тезаурус, прежде всего, на основе модификации *E*, а именно логического подхода, который ограничивает систему отношений между терминологическими понятиями. В этом случае выделяются, например, не двадцать и более типов связей между заглавным термином словарной статьи и ассоциативно связанными с ним терминами, а шесть основных видов иерархических отношений («род — вид», «исходное — производное», «целое — часть», «объект — свойство объекта», «причина — следствие», «процессы в их последовательности») и четыре вида неиерархических отношений (синонимия с двумя подвидами (отношение эквивалентности, отношение толерантности), антонимия с тремя подвидами (контрарные понятия, контрадикторные понятия, несравнимые понятия), ассоциация по сходству, отношение соподчинения). Работа по конструированию тезауруса может сопровождаться сопоставлением дефиниций (или толкований) иноязычных терминов с дефинициями (толкованиями) терминов родного языка соответствующей предметной области.

В заключение отметим, что немаловажную роль в творческом поведении играет мотивация. Работа с проектом по упорядочению терминологического материала на ранних этапах обучения является мощной мотивацией как в освоении профессионального, так и общеупотребительного языка.

## Литература

1. *Зайцева Н. Ю., Абдуллина А. Ф.* Тезаурусный подход к моделированию терминополья предметной области «Фламенко» на материале испанского языка // Вестник Череповец. гос. ун-та. 2018. № 2 (83). С. 77–84.
2. *Ивкина А. В.* Тезаурусное моделирование как один из видов научно-методического сопровождения учебного процесса // Профессиональное образование, наука, инновации в XXI веке: сб. трудов VIII Санкт-Петербургского конгресса, СПб., 24–25 октября 2014 г. С. 352–354.

3. *Пиотровский П. Г.* Лингвистическая синергетика: исходные положения, первые результаты, перспективы. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2006. 160 с.
4. *Харченко Л. Н.* Научно-методическое обеспечение качества образовательных услуг. М.: Директ-Медиа, 2014. 211 с.
5. *Kurbatova S. G.* New Approaching in Terminology Study // Материалы XXXVI Международной филологической конференции, 15–16 марта 2007 г. Санкт-Петербургский государственный университет. СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2007. P. 36–39.
6. *Zaitseva N.* Teseurus and frame as modern instruments for improving the intelligence of information systems // International Journal of Translation. 2002. T. 14. № 2. P. 33–46.

*Е. Н. Зубрилина, Г. И. Панкратьева*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (на примере письменной речи)

*Е. N. Zubrilina, G. I. Pankrateva*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## THE USE OF CREATIVE ACTIVITIES IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE WRITING TO PRIMARY SCHOOLCHILDREN

**Abstract.** *The paper underlines the importance of creative activity for primary schoolchildren. The authors analyse different textbooks and educational materials, question students and teachers and suggest creative tasks for teaching writing in English language.*

Обучение английскому языку в младшем школьном возрасте должно осуществляться с учетом особенностей данного возраста. Период начальной школы характеризуется новым социальным опытом, особенно при знакомстве с иностранным языком. Одним из помощников проживания данного опыта может стать творческая деятельность, которая связана с внутренним миром человеческой психики и направлена не только на создание конечного творческого продукта, но и на развитие творческих способностей. Целью данной статьи является рассмотрение особенностей использования творческих видов деятельности при обучении письменной речи на английском языке в начальной школе.

Для начала мы проанализировали учебно-методические комплексы (УМК), которые входят в Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования, для выявления наличия заданий с использованием творческих видов деятельности. Нами были рассмотрены следующие УМК для 4 класса: «Spotlight 4» (авторы Н. И Быкова, Д. Дули и др.), «Starlight 4» (К. М Баранова, Д. Дули, В. В Копылова, Р. П. Мильтруд, В. Эванс), «Forward 4» (М. В. Вербицкая, Б. Эббс, Э. Уоррел и др.), «Brilliant 4» (Ю. Комарова, И. Ларионова, Ж. Перретт). Все 4 УМК содержат задания с использованием творческих видов деятельности, а именно художественной, и в частности изобразительной и литературной — рисование и создание собственных литературных произведений. Например, сделать головной убор для вечеринки, нарисовать и представить историю, написать и создать дизайн открытки. В основном они направлены на обучение коммуникативной письменной речи и часто размещаются в разделе «Portfolio». Особенно интересные творческие задания были найдены в УМК «Forward 4» и «Spotlight 4».

Многое зависит от того, как учитель на практике использует возможности учебно-методических комплексов, включает ли он использование творческих видов деятельности в учебный процесс. Наблюдение уроков в 4 классах показало, что задания на формирование учебной письменной речи, где письмо является средством обучения, используются регулярно. Но коммуникативным письменным заданиям не уделяется должного внимания. Данные задания часто носят сезонный характер, например, создание открыток на различные праздники. Хотя в результате проведенного опроса учителей, большинство педагогов считает, что письмо при обучении младших школьников должно быть не только средством, но еще и целью обучения. Следовательно, необходимо увеличивать количество коммуникативных письменных заданий. А для повышения мотивации и интереса учеников данные письменные задания целесообразно сочетать с творческими видами деятельности.

Также опрос учителей показал, что основные трудности при обучении письму и письменной речи, с которыми сталкиваются учителя, можно разделить на две группы. Первая группа связана с затруднениями, которые испытывают при обучении ученики. Так, школьники «трудно запоминают написание слов», «не хотят учить слова», имеют «недостаточный словарный запас», «совершают орфографические ошибки», имеют «недостаточно развитую мелкую моторику», используют «кальку с родного языка». Безусловно, это отражается на учебном процессе и заставляет педагогов искать новые пути решения.

Вторая группа трудностей связана с проблемами организации учебного процесса и включала следующие ответы: «нехватка тренировочных заданий в учебниках», «мало творческих заданий», «отсутствие в программе письменного алфавита», «нехватка времени». Больше количество ответов было полу-

чено по выделенной нами первой группе трудностей, и для решения данных проблем необходим индивидуальный подход и разнообразие упражнений, введение новых видов деятельности. Например, игровой или творческой.

Вторая же группа проблем может быть решена созданием учебно-методического пособия с использованием творческих видов деятельности, которое было бы направлено на развитие и совершенствование навыков письменной речи у учеников, а также сокращение времени на подготовку для педагогов. Так, мы предлагаем создание вместе с учениками творческой рабочей тетради. В нее будут включены задания, направленные на обучение письменной речи и сопряженные с творческими видами деятельности. Например, создание открыток, написание стихотворений, истории и рисование к ним иллюстрации, изготовление поделок.

*А. П. Исакович*

*Гимназия № 56 г. Гомеля,  
Республика Беларусь*

## «FLIPPED CLASSROOM» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ГИМНАЗИИ

*A. P. Isakovich*

*Gymnasium № 56, Gomel,  
The Republic of Belarus*

## FLIPPED CLASSROOM AS ENCHANCING THE EFFECTIVENESS OF ENGLISH TEACHING IN HIGH SCHOOL

**Abstract.** *The potential and prospects of blended learning are obvious. The Flipped Classroom is a blended learning model used at foreign language lessons via Google Classroom platform. It allows to develop a completely different kind of foreign language teaching in modern realities, makes it results-based, appropriate to individual students talents and abilities, overcome psychological barriers and increase motivation.*

В современном мире успешному образованному человеку необходимо постоянно совершенствовать свои знания, навыки и умения, быть в курсе всех новшеств и перемен, получать и обновлять знания, значимые для профессии,

личности и социума в соответствии с актуальными запросами общества. При сохранении прежних образовательных технологий, к концу обучения знания выпускников учреждений общего среднего образования будут не соответствовать социально-экономическому состоянию общества, что приведет к потере конкурентоспособности на рынке труда. Одним из способов решения сложившейся проблемы является использование системы смешанного обучения (Blended Learning).

Целью настоящего исследования является обоснование эффективности внедрения модели смешанного обучения «Flipped classroom» («Перевернутый класс») в процесс обучения иностранному языку в гимназии.

Понятие смешанного обучения появилось в начале 2000-х гг. в американской деловой сфере в качестве метода обучения персонала и переподготовки кадров [4].

Смешанное обучение — система обучения, совмещающая традиционное преподавание в классе (face-to-face) и компьютерно-опосредованное обучение на образовательной он-лайн платформе, на которой находится весь учебный материал, встроена система тестирования, есть доступ к различным он-лайн библиотекам и источникам, а также дополнительным материалам, представленным на усмотрение учителя. При этом есть возможность получить консультацию преподавателя, а также обсудить интересующие вопросы с группой в свободном режиме. Доступ к электронным материалам возможен в любое время, что делает систему смешанного обучения гибкой и удобной для применения каждому обучающемуся [3].

Система смешанного обучения включает в себя три основных компонента:

- традиционное обучение (F2F): традиционный формат аудиторных занятий;
- электронное обучение (e-learning): работа с онлайн ресурсами, онлайн технологиями;
- дистанционное обучение (distance learning): самостоятельная работа обучающихся [2].

Традиционно в зарубежной практике выделяют шесть моделей смешанного обучения: «Face to Face Driver», «Rotation», «Flex», «Selfblend», «Online Lab», «Online Driver» [5]. Каждая модель имеет несколько подвидов и отличается преобладанием одного из компонентов смешанного обучения. Для реализации системы смешанного обучения в процессе преподавания английского языка в гимназии была выбрана модель «Rotation: Flipped Classroom» («Перевернутый класс»).

«Flipped Classroom» — модель смешанного обучения, в ходе которой урок-лекция и домашняя работа «перевернуты». Уникальность «Flipped Classroom» состоит в изменении целей и назначения урока, который превращается в мастерскую, где обучающиеся знакомятся с материалом лекции

заранее (дома, с помощью персонального компьютера / мобильного телефона), время на уроке отводится на применение полученных знаний на практике [3].

Данная модель используется в том случае, если обучающиеся в классе незначительно различаются по своим психологическим особенностям, уровню мотивации. В нашем случае обучающиеся 5–11 классов ГУО «Гимназия № 56 г. Гомеля имени А. А. Вишневецкого» имеют схожие психологические особенности и мотивацию, так как изучают английский язык на повышенном уровне и заинтересованы в успешной сдаче итогового экзамена по иностранному языку для поступления в высшие учебные заведения.

В качестве образовательной платформы для реализации модели «Flipped Classroom» был выбран сервис Google Classroom, который позволяет просто и удобно организовать процесс смешанного обучения благодаря наличию быстрой интеграции с другими сервисами Google, удобного интерфейса и отсутствию сложной регистрации. На базе Google Classroom для каждой подгруппы был создан свой класс, разработаны задания по совершенствованию навыков говорения, чтения, восприятия и понимания иноязычной речи на слух, письма.

Платформа Google Classroom предлагает следующие возможности: совместное письмо (обучающиеся могут писать сообщения друг другу и делиться ими с учителем), общее рабочее онлайн пространство (обучающиеся и учитель могут редактировать документ / проект одновременно; учитель может править текст путем выделения ошибок разными цветами в соответствии с типом ошибки), персональная среда обучения, проверка орфографии, единое место хранения информации (обучающиеся всегда будут иметь доступ к заданиям и лекциям), информационная доска для объявлений или заданий. Сервис Google Classroom позволяют вести обучение на основе презентаций, видео-контента, текстовых документов и календарей, выставлять оценки. Совместное написание проектов можно легко осуществить на расстоянии, пользователи могут отслеживать историю изменений, чтобы понять, как изменился исходный документ с течением времени [1].

Таким образом, «Flipped Classroom» на платформе Google Classroom можно назвать эффективной моделью смешанного обучения в процессе обучения иностранному языку в гимназии, так как данная модель отвечает запросам современности, как для обучающихся, так и для учителя. Значительным преимуществом использования модели «Flipped Classroom» является практико-ориентированность: большее количество аудиторного времени уделяется на отработку, на взаимодействие с другими обучающимися, с передачей опыта самостоятельного обучения, что способствует достижению высоких предметных результатов, развитию метапредметных навыков, повышению интереса и мотивации изучения иностранного языка, интенсивному развитию личностных качеств обучающегося.

## Литература

1. *Логинова А. В.* Преимущества использования приложения Google Docs в обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 976–979. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17423/> (дата обращения: 06.01.2020).
2. *Фандей В. А.* Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Фандей Виктория Александровна. М., 2012. 23 с.
3. *Янченко И. В.* Смешанное обучение в вузе: от теории к практике // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25417> (дата обращения: 06.01.2020).
4. *Bonk C. J., Graham C. R.* Handbook of blended learning: global perspectives, local designs / Bonk, C. J., Graham C. R. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005. 624 p.
5. *Tomlinson B.* Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation / B. Tomlinson, C. Whittaker. British Council, 2013. 258 p.

*Н. А. Каталкина, Г. И. Панкратьева, Е. А. Афанасьева*  
*Санкт-Петербургский политехнический*  
*университет Петра Великого,*  
*Петербургский государственный университет*  
*пути сообщения Императора Александра I,*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

### МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*N. A. Katalkina, G.I. Pankrateva, E. A. Afanaseva*  
*Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University,*  
*Emperor Alexander I Saint-Petersburg State Transport University*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### METHODS AND TECHNIQUES FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT AT DIFFERENT STAGES OF FOREIGN LANGUAGES LEARNING IN HIGHER EDUCATION

**Abstract.** *The article defines the notion of “sustainable development”, describes the changing roles of teacher and student in the studying process and proposes methods and techniques for foreign language learning at different stages.*



В настоящее время устойчивость оказывается одной из ключевых характеристик процесса образования, так как объем знаний в современном информационном обществе растет быстрыми темпами, что приводит к необходимости постоянного их пополнения. Под устойчивым развитием в сфере образования мы понимаем непрерывный процесс интеллектуального саморазвития личности, вызванный необходимостью решения конкретных практических целей и задач, и предполагающий получение максимально качественных знаний, умений и навыков за минимальный срок с помощью трансфера уже освоенных познавательных стратегий на новые области применения.

Обеспечение устойчивого развития требует изменения традиционной системы образования. Учебный процесс рассматривается при этом как создание индивидуальной познавательной биографии. Преподавание должно характеризоваться индивидуальным подходом, позволяющим обучающимся связывать новые знания с уже имеющимся опытом и применять изученный материал в новых сферах деятельности. Важный акцент делается на обеспечение позитивных эмоций в процессе обучения и чувства значимости изучаемого материала у каждого конкретного учащегося. При оценке обучения основное внимание уделяется не на имеющийся набор знаний, а на осознание собственной образовательной перспективы и готовности к дальнейшему обучению. В соответствии с этим формулируются также и требования к экзамену, задания в котором должны представлять собой не простой опрос знаний, а оценку адекватности действий в заданной ситуации.

В таких условиях роль преподавателя претерпевает существенную трансформацию. Если традиционно она заключается в осуществлении планирования, управления и контроля учебного процесса, то при понимании обучения как устойчивого процесса она должна сводиться к организации привлекательного учебного ландшафта, стимулированию самоанализа и поддержке самостоятельной познавательной активности. В этой связи важнейшими задачами преподавателя является ознакомление учащихся с различными мотивами к изучению иностранного языка, а также с существующими стилями и стратегиями обучения. Осуществление данной трансформации, конечно, возможно лишь при условии, что студент принимает на себя основную ответственность за собственный процесс обучения, активно сотрудничает с преподавателем в построении образовательного процесса и способен определить перспективы своего дальнейшего развития. Претворение данных постулатов в жизнь приведет к созданию новой культуры обучения.

Несмотря на то, что правильность вышеизложенных теоретических постулатов, на наш взгляд, не вызывает сомнений, воплощение их в реальной практической деятельности преподавателя до сих пор остается

проблематичным. Целью данного доклада является рассмотрение методов и приемов, позволяющих обеспечить устойчивое развитие на различных этапах изучения иностранного языка.

О начальном этапе освоения иностранного языка может идти речь, если в рамках высшей школы студенты начинают изучать второй иностранный язык, либо наоборот, если уровень первого иностранного языка является достаточно низким. На этом этапе мы предлагаем на несколько занятий отойти от традиционно принятого в современной методике преподавания иностранного языка стремления сразу же погрузиться в языковую среду. Поскольку высокая личная мотивация является залогом успеха в изучении любого предмета, мы предлагаем на первом, а, возможно, и на нескольких первых занятиях, сделать основной упор на ее формировании. Для этого необходимо подробно обсудить со студентами на родном языке возможные причины изучения выбранного иностранного языка, а также выяснить личные мотивы каждого участника группы, чтобы в дальнейшем сотрудничестве, по возможности, на них ориентироваться. Также важно объяснить студентам, из каких этапов состоит изучение иностранного языка, какие из этих этапов включены в учебный план в данном вузе, каких целей они смогут достигнуть уже в ходе курса, а для достижения каких целей им придется проводить дополнительную самостоятельную работу. Например, если учебный план предполагает изучение иностранного языка в течение четырех семестров, по 72 часа занятий в каждом, то в ходе первых двух семестров студенты могут овладеть общеразговорными навыками, обеспечивающими уровень владения языком, необходимый для туристической поездки в страну изучаемого языка, а также освоить его грамматические основы. Третий и четвертый семестры отводятся на изучение языка профессионального общения, владение которым позволит сотрудничать с иностранными предприятиями и клиентами на уровне специалиста. Для выполнения других языковых задач, например, таких как обучение в стране изучаемого языка или работа с иностранными партнерами в качестве менеджеров высшего звена студентам придется самостоятельно повышать свой уровень владения языком. Дальнейшим шагом на пути формирования мотивации к изучению иностранного языка является предоставление учащимся страноведческой информации. Информация о стране изучаемого языка может быть предложена на русском языке в форме фильмов, викторин, исследовательских проектов.

Пройдя описанные выше шаги начального этапа изучения иностранного языка, студенты смогут определить для себя, зачем они будут учиться. Второй задачей этого этапа является ответ на вопрос, как учиться. Поскольку каждый участник группы индивидуален, мы считаем необходимым проведение теста на определение типа памяти и информирование о возможных способах освоения иностранного языка, а также ознакомле-

ние с существующими компьютерными программами, приложениями и сайтами, созданными для этой цели. Таким образом, мы даем студентам инструменты, обеспечивающие возможность понимания особенностей собственного стиля обучения и максимально эффективного их использования в процессе самостоятельного совершенствования языковых знаний, умений и навыков.

На базовом этапе изучения иностранного языка важным является планомерное ознакомление студентов с различными образовательными стратегиями с целью формирования у них навыка анализа собственной познавательной деятельности, а также развития и обогащения индивидуального стиля обучения. Для демонстрации практической пригодности изучаемого материала важно как можно чаще применять метод предметно-языкового интегрированного обучения, в рамках которого предметом изучения становится не язык, а некоторое внеязыковое знание, представляемое на иностранном языке.

На итоговом этапе крайне важно подчеркнуть, что на этом изучение иностранного языка не заканчивается, и обсудить со студентами пути поддержания и дальнейшего совершенствования уровня владения иностранным языком. На экзамене следует формулировать дополнительные задания в виде реальных жизненных ситуаций, которые студент должен решить с помощью речевых действий. Результатом же экзамена является не столько оценка, сколько дискуссия со студентом о его успехах, перспективах дальнейшего развития, причинах возможных неудач и путях их устранения.

## Литература

1. *Fink D.* Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern // San Francisco: Jossey-Bass, 2003. Übersetzung (2009): Dorothe J. Bach, University of Virginia Stefanie Haacke, Universität Bielefeld. S. 44. URL: [https://www.deefinkandassociates.com/German\\_SelfDirectedGuide.pdf](https://www.deefinkandassociates.com/German_SelfDirectedGuide.pdf) (01.08.2019).
2. *Gerdsmeier G., Köller Ch.* Nachhaltiges Lernen, selbst gesteuertes Lernen und Aushandlungsprozesse. Available at: [https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2007082819164/Luna\\_Nachhaltiges\\_Lernen.pdf;jsessionid=BCBA4D1E9C382701BF8AE06A1300E14A?sequence=1](https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2007082819164/Luna_Nachhaltiges_Lernen.pdf;jsessionid=BCBA4D1E9C382701BF8AE06A1300E14A?sequence=1) (accessed 01.08.2019).
3. *Rihm Th., Häcker Th.* Nachhaltig Lernen an gesichtsnormierender Standards und faktischer Vielfalt // Pädagogische Rundschau 2/2007, S. 199–202. (In Germ.)
4. *Schüßler I.* Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung — zwischen Irritation und Kohärenz // Bildungsforschung. 2008, Jg. 5, Ausgabe 2 Schwerpunkt “Reflexives Lernen“, hrsg. von Thomas Häcker, Wolf Hilzensauer & Gabi Reinmann. 22 S.
5. *Stadelmann W.* Was bleibt? Nachhaltiges Lernen als Ziel // Profil. Das Magazin für das Lehren und Lernen. 2017.03 Available at: <https://profil-online.ch/web/node/1428> (accessed 01.08.2019).

ДИДАКТИКО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД  
КАК ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОЙ  
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

N. G. Kats  
Herzen State Pedagogical University of Russia

DIDACTIC-COMMUNICATIVE APPROACH  
AS THE BASIS FOR MODELLING FOREIGN LANGUAGE  
TEACHER PROFESSIONAL TRAINING  
AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**Abstract.** *The present article advocates the possibility to implement didactic-communicative approach to modelling professional in-service training of foreign language teachers at pedagogical university as it stimulates the acquisition of professional knowledge and experience.*

В широком философском значении модель определяют как «такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [2: 19].

В социальных науках, в частности в педагогике, значение понятия модель раскрывается как: 1) мысленный или условный образ — идеальная модель; 2) формализованная теория; 3) способ организации социальной группы; 4) образ (образец); 5) тип «альтернативного образования и архитектуры его конструкций и новых форм»; 6) концептуальное обоснование; 7) организационная система [1: 41–42].

Моделирование, как процесс построения модели, это метод научного познания определенного фрагмента действительности (процесса, явления, предмета, ситуации) посредством представления объекта с помощью модели, базирующейся на «способности человеческого мышления к абстрактному сопоставлению свойств различных объектов, то есть к установлению аналогий» [3: 34].

В педагогических исследованиях моделирование применяется как способ построения и описания содержания образования, содержания обучения,

для создания моделей учебно-познавательной деятельности, обучающей деятельности, для построения и описания моделей психолого-педагогической и образовательной среды и т. д. В этой связи значительный интерес вызывает возможность педагогического моделирования процесса профессионально-направленной подготовки будущих учителей иностранного языка (ИЯ).

Очевидно, что модель профессионально-направленной подготовки будущего учителя иностранного языка представляет собой сложную, иерархичную, комплексную структуру взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, в числе которых мы можем отметить когнитивный, аксиологический, коммуникативный, деятельностный. Когнитивная сущность модели представляет собой совокупность необходимого и адекватного объема педагогических знаний и гностических умений, которые реализуются в профессиональной деятельности учителя ИЯ и, преломляясь сквозь призму личного профессионального опыта, формируют устойчивую систему ценностей, отношений, смыслов, значений, знаков, пресуппозиций, транслируемых педагогом посредством речевого поведения. Однако обеспечение эффективного функционирования указанных компонентов возможно только с позиций подхода, позволяющего раскрыть и реализовать их содержание в процессе профессионально-направленной подготовки, результатом которой выступает профессиональная компетентность учителя ИЯ.

На наш взгляд, дидактико-коммуникативный подход, направленный на успешное овладение будущим учителем ИЯ основными педагогическими функциями: дидактической и коммуникативной, способен обеспечить должное формирование профессиональной компетентности в процессе профессионально-направленной подготовки. Дидактическая и коммуникативная ориентированность такой подготовки в значительной степени способствуют формированию профессионального опыта будущих учителей, системы профессиональных знаний и соответствующих речеповеденческих стратегий.

## Литература

1. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
2. *Штофф В. А.* Моделирование и философия. М.; Л.: Наука, 1966. 303 с.
3. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

*П. В. Козлова*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

**ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ  
МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ**  
(на материале описаний клинических  
случаев — case reports)

*P. V. Kozlova*  
*Saint-Petersburg State University*

**SPECIFIC LANGUAGE FEATURES OF THE ENGLISH  
MEDICAL CASE REPORTS**

**Abstract.** *The article describes the peculiarities of using medical terms in authentic case reports, which is important for the process of teaching reading to healthcare professionals who are not native speakers of English.*

Медицинская терминология представляет собой средство презентации экспертных знаний и мнений в области медицины и смежных наук, необходимое для эффективной коммуникации специалистов из различных стран мира. Всемирным языком медицинской науки в настоящее время является английский, и формирование профессионально-ориентированной компетенции при чтении аутентичных специализированных текстов является одной из основных задач преподавания английского языка для специальных целей.

Одной из важнейших особенностей терминологической системы подъязыка медицины является сохранение классических традиций использования терминов, пришедших из древнегреческого и латинского языков. Традиции использования медицинской терминологии греческого происхождения уходят корнями в V и IV в. до н. э. к работам Гиппократов, которые затронули все аспекты медицины, причем даже после наступления расцвета Римской империи, как указывают историки медицины, большинство докторов были греками [4]. Известно, что еще в 1478 г. Корнелий Цельс создал своего рода энциклопедию под названием *De Medicina*, где использовал термины, заимствованные из работ греков, и столкнулся с проблемой отсутствия латинских эквивалентов некоторым греческим терминам. В результате последователи Цельса стали использовать как греческие, так и истинно латинские термины, и такое двуязычие явилось закономерностью

развития подязыка медицины вплоть до настоящего времени. В последующие несколько веков практически все основные труды по медицине публиковались на латыни, вплоть до 1802 г., когда была выпущена одна из самых последних крупных работ на латинском языке — труд английского врача Уильяма Гебердена «*Commentarii*» [4].

В настоящее время существует ряд особенностей применения медицинской терминологии, что указывает на формирование ряда разновидностей языка медицины — медицинского английского, медицинского немецкого и т. д. В языках германской группы, например немецком, голландском, часто используются анатомические наименования и названия болезней с исконно латинскими окончаниями (*ulcus ventriculi* = язва желудка), а в романских языках (например, итальянском) отмечается так называемая «натурализация» терминов (*ulcere gastrique* (фр.), *ulcera gastrica* (ит.)). В русском языке и ряде других славянских языков термины, как правило, переводятся — «язва желудка». В современном греческом применяются исключительно греческие термины, в том числе те, которые Цельс перевел на латынь две тысячи лет назад [1, 4]. В отношении английского языка исследователи отмечают тенденцию, близкую к используемой в романских языках, с той особенностью, что прилагательные переносятся вперед (например, *gastric ulcer*), а в некоторых случаях просто используется латинский термин без изменения (например, *medulla oblongata*) [2].

При формировании лексического навыка в процессе обучения профессионально-ориентированному чтению задачей дотекстового этапа является устранение трудностей, что подразумевает обязательное знакомство обучающихся с особенностями современной английской медицинской терминологии. В настоящей работе мы рассматриваем данные особенности на примере аутентичных описаний клинических случаев (*case reports*) — особой разновидности медицинских публикаций, посвященных описанию редких, необычных наблюдений из клинической практики или неожиданного течения хорошо известных заболеваний с целью обмена опытом между специалистами из различных стран мира. С этой целью мы проанализировали несколько *case reports* по неонатологии, опубликованных в рецензируемых научных журналах с 2014 по 2019 гг. [4–9], выделив в них специальные термины и разделив их на следующие группы: 1) анатомические термины; 2) патологические состояния (симптомы и признаки заболеваний); 3) методы диагностики заболеваний; 4) методы лечения заболеваний. Для оценки этимологии терминов мы использовали этимологический онлайн-словарь (<https://www.etymonline.com/>). Сравнительный анализ данных групп терминов показал, что в группе анатомических терминов преобладают термины латинского происхождения (*abdominal*, *arterial*, *umbilical* и т. д.), в том числе имеющие латинские префиксы

intra- (intracranial), infra- (infrarenal), sub- (subdural), pre- (preductal, prerenal), хотя имеют место и термины с греческим корнем (hilar, hepatic), а также термины сочетанного греко-латинского происхождения (например, costophrenic, от лат. costa — ребро и греч. phren — диафрагма). В то же время в группе «патологических состояний» отмечается отчетливое преобладание терминов с греческими корнями (например, pseudocyanosis, hydronephrosis, oligohydramnios и т. п.) и греческими префиксами hypo- и hyper- (hypotonia, hypertension). Данная особенность уже была отмечена в работах других исследователей [2, 3]. Особенностью группы терминов, описывающих различные методы диагностики заболеваний, является частое использование греческого корня «graphos», характеризующего способы диагностической визуализации (radiography, echocardiography, angiography и др.). В группе методов лечения по понятным причинам часто используются термины с греческим префиксом anti- (antithrombotic, anticoagulation, antimicrobial). Следует отметить, что указанные особенности использования медицинских терминов не отличаются в статьях, подготовленных носителями и неносителями английского языка, что еще раз подчеркивает универсальный характер их применения и возможность использования опоры на «язык медицины» по принципу опоры на «родной язык» врачей в процессе формирования лексического навыка при чтении профессионально-ориентированных текстов.

## Литература

1. *Елисеева Е. П., Прихна Л. С.* К вопросу о функциональной дифференциации лексики медицинского подязыка // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2013. № 1. С. 73–75.
2. *Ткачева Л. Б., Токарев С. А., Токарева М. В.* К вопросу о влиянии греческого и латинского языков на формирование современной терминологической системы урологии и нефрологии в английском языке // Омский научный вестник. 2001. № 15. С. 129–131.
3. *Федина Е. А.* Синонимические отношения в медицинской терминологии // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2010. №3 (11). С. 188–194.
4. *Wulff H. R.* The language of medicine // Journal of the Royal Society of Medicine. 2004. 97 (4): 187–188.



*E. A. Krylova, Wan Shi*  
*Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University*

## MOBILE INSTANT MESSAGING APPLICATIONS IN ESL CLASSROOM

*E. A. Крылова, Ван Ши*  
*Санкт-Петербургский политехнический*  
*университет Петра Великого*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕССЕНДЖЕРОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Abstract.** *The article deals with mobile assisted language learning. Didactic functionality of mobile instant messaging applications was described. Several applications of Whatsapp platform in ELS classroom were illustrated.*

Mobile learning is one of the technologies aimed at individualization, intensification of the educational process and improving the quality of education in general. Mobile assisted language learning (MALL) has been widely investigated, exploring a large number of questions including the use of digital chatting in ESL classroom. Different mobile instant messaging applications were studied, for example Whatsapp, WeChat, Line, Viber, etc.

In this article we are going to investigate the learning possibilities of the use of Whatsapp for studying English. In this sense, several investigations should be mentioned.

Mistar and Embi (2016), Hamad (2017) examined Whatsapp as a tool for developing students' language skills [4]. Several advantages were underlined by the authors, including interactivity, learners' motivation enhancement and language proficiency improvement.

Positive influence of the use of Whatsapp on writing skills in terms of accuracy was described by Andujar [2].

As regards speaking skills, Andújar-Vaca and Cruz-Martínez underlined that Whatsapp can be used to improve oral proficiency [3].

Akpan and Abe's came to the conclusion that WhatsApp application is an effective collaborative tool for the 21st century teaching and learning activities, an educational tool with a potential of making learning interesting [1].

It is also generally accepted that Whatsapp is a highly motivating tool for L2 learning.

Having analyzed the studies connected with the use of Whatsapp in ESL classroom, we identified its didactic functionality:

1. Language skills enhancement.
2. Collaboration tool.
3. Expanding learning time, i. e. using Whatsapp gives an opportunity to involve students in authentic communication beyond the classroom, thus creating L2 educational environment.
4. An opportunity to flip the classroom, i. e. students get several links via Whatsapp and study some theoretical material independently. This may be helpful when dealing with grammar structures or complex reading assignments. During the lesson students have an opportunity to practice this independently acquired knowledge under the guidance of a teacher.
5. Raising confidence and motivation.

Taking the above-mentioned into account, some ways how to use Whatsapp in and outside ESL classroom will be described below.

Whatsapp platform provides students with opportunities and reasons to engage in meaningful interactions. The use of Whatsapp in L2 educational environment includes several steps:

1. Create a Whatsapp group
2. Set the rules: English only; no bad language; emoji are fine; pictures are allowed; you can talk about anything related to your daily life and any subject matter you are interested in; our purpose is to speak and engage as much as we can; etc.
3. Assign the tasks, for example:

**Photo story** — students take a series of five or six photos that tell a short story and they write a narration for each photo as a caption. The stories are sent to Whatsapp group for discussion.

**Photo diary** — over the course of one day each student takes photos/selfies that work as a diary of that day. They write a description of what they are doing. Students can compare to see who had the most interesting day.

**Emoji stories** — one student chooses five emoji and sends these to their peer. The second student needs to write a very short story that contains all five types of the words/concepts that correspond to the emoji [5].

**Listening task** — a teacher delivers a listening file to Whatsapp. It allows students to work at their own pace, listen to the recording as many times as they need. They can focus on problem areas. Some tasks based on the listening file may be done in class or a discussion may be organized via Whatsapp.

**Speaking task** — a teacher sends the students a recording of a short question (a model answer may be included) and sets sending a recording of their answer as homework. Alternatively, students may be asked to send their own questions to the group chat and then choose 2–3 questions they want to answer and record their answers. This allows students to engage in speaking outside of the classroom and gives them an opportunity to use the language they focused on in class [6].

**Presentation** — a teacher assigns each student a topic and asks them to prepare a short presentation about it. Students send their recordings to the class

WhatsApp group. The teacher listens, gives grades and makes questions based on the students' recordings. In class students receive a list of questions and instructions to listen to all the recordings and answer the questions.

Thus, WhatsApp in ESL helps in exchanging new information, making social connections as well as sharing ideas and fostering understanding and learning within informal environments. What is more important, it fosters learning outside the classroom by creating groups and involving students in authentic communication, expanding the time of learning beyond the classroom.

### References

1. *kpan K. P., Abe E.* Effectiveness of Whatsapp as a collaborative tool for learning among undergraduate students in University of Uyo, Akwa Ibom state. *International Journal of Advanced Education and Research*. 2017. 2(5). P. 43–46.
2. *Andujar A.* 'Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing', *System*, 2016. Vol. 62. P. 63–76.
3. *Andujar-Vaca A., Cruz-Martínez M. S.* Mobile Instant Messaging: Whatsapp and its Potential to Develop Oral Skills. *Media Education Research Journal*. 2017. 25(50). P. 43–52.
4. *Hamad M. M.* 'Using WhatsApp to enhance students' learning of English language "experience to share"'. *Higher Education Studies*. 2017. Vol. 7. No. 4. P. 74–87.
5. URL: <https://oupeltglobalblog.com/2016/05/17/25-ideas-for-using-whatsapp-with-english-language-students/>
6. URL: <https://yuliyasperoffblog.wordpress.com/2016/09/11/using-whatsapp-for-speaking-and-listening-practice/>

*Е. А. Крылова, Д. Т. Гималетдинова*  
*Санкт-Петербургский политехнический*  
*университет Петра Великого*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ БЫСТРЫХ СООБЩЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Е. А. Krylova, D. T. Gimaletdinova*  
*Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University*

### MOBILE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

**Abstract.** *The article deals with mobile learning in foreign language instruction. Mobile learning model and its key characteristics were presented. It was underlined that mobile learning increases the efficiency of foreign language instruction. Some mobile and Internet resources were described.*

Традиционно под мобильным обучением (M-learning) понимают использование мобильных и портативных электронных устройств в учебно-образовательном процессе. Модель мобильного обучения представляет собой совокупность нескольких компонентов: образовательного, коммуникативного, компонента организации обучения и технического компонента [2] (рис.).



Анализ отечественных и зарубежных исследований (J. Traxler, И. Н. Голицына, Н. Л. Половникова, В. А. Куклев, А. Kukulska-Hulme, J. Yannick, S. A. Petersen и др.) позволяет выделить следующие ключевые характеристики мобильного обучения:

- индивидуализация образовательного процесса;
- гибкость, своевременный доступ к учебной информации;
- развитие учебной коммуникации через каналы синхронной и асинхронной связи;
- возможность выполнения различных учебных действий по поиску, анализу, структурированию, обработке, передаче информации и учебного контента;
- активизация самостоятельной учебной деятельности учащихся;
- формирование положительных мотивационных установок за счет применения разнообразных форм и видов учебной деятельности, ориентированных на так называемое поколение обучающихся «digital natives»;
- возможность комбинирования M-learning с другими видами обучения (смешанное обучение).

Представляется целесообразным использовать мобильное обучение как один из способов интенсификации и оптимизации иноязычного образования в вузе. Дидактический потенциал мобильного обучения иностран-

ным языкам реализуется за счет погружения обучающихся в естественную среду иноязычной коммуникации с целью совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции в повседневной и профессиональной сфере (социальные сети, блоги, электронные учебники, обучающие программы, электронные словари, вебинары, мессенджеры и т. д.).

Рассмотрим некоторые их перечисленных ресурсов.

*1. Обучающие инструменты для развития продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности.*

Одним из наиболее популярных сервисов является блог, с помощью которого можно совершенствовать навыки письменной речи разных стилей, развивать рецептивные навыки в ходе прослушивания и просмотра аутентичных видео и аудиозаписей и чтения аутентичных текстов (Blogger, WordPress, Instagram).

Для тренировки навыков чтения и аудирования возможно обратиться к ресурсу [Breakingnewsenglish.com](http://Breakingnewsenglish.com). Здесь содержатся не только тексты и аудиозаписи, но и планы занятий.

Wikis (<http://pbworks.com/>) — платформа для взаимодействия и обмена информацией. Wikis позволяют совместное выполнение письменных упражнений, где студенты могут редактировать, анализировать свою работу и работу одногруппников. Система Wikis создана таким образом, что преподаватель видит, какой вклад в работу внес каждый студент [1].

Мобильное приложение TEDTalks открывает доступ к видеолекциям на различную тематику: наука, искусство, дизайн, политика, культура, бизнес и т. д. Есть возможность использования субтитров.

Программа ListeningDrill позволяет скачивать видеоролики с TEDTalks и просматривать с субтитрами одновременно на двух языках. Автоматически составляется словарь к каждому слову.

*2. Обучающие инструменты для формирования лексических/грамматических иноязычных навыков.*

Приложения для изучения лексики (Memrise, Easy Ten, Upmind).

Приложения для изучения грамматики (English Grammar in Use, British Council — Learn English Grammar, Practice English Grammar).

Комплексные приложения, направленные на работу с различными аспектами языка (Duolingo, Elevate, Lingualeo).

*3. Инструменты для создания учебной коммуникации/языковой среды.*

Электронная почта, социальные сервисы (Facebook, Instagram, VKontakte, блоги), мессенджеры (Whatsapp, Viber).

*4. Инструменты для создания совместной/проектной работы.*

Одним из видов проектной деятельности с использованием интернет-мобильных технологий является веб-квест. В ходе выполнения данного задания студенты делятся на несколько групп. Каждая из групп получает учебную информацию (как правило, в виде ссылок на интернет-ресурсы).

После ознакомления с предложенной информацией студенты перегруппируются так, чтобы в новых группах оказалось по одному представителю других групп. На данном этапе студенты обмениваются информацией и формируют целостное представление о проблеме. Результатом командной работы может быть рассказ, презентация, статья в блоге, эссе и т. д.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод: мобильные устройства содержат огромный дидактический потенциал по их применению в обучении иностранному языку в учебном процессе вуза, который, несомненно, требует дальнейшего изучения, включая разработку программного и методического сопровождения.

## Литература

1. *Копылова Н. А.* Современные электронные средства обучения иностранному языку // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017. Т. 13. № 1. С. 173–181.
2. *Трошина Ю. В.* Мобильное обучение иностранному языку: понятие, функции, модели [Текст] / Ю. В. Трошина, Н. О. Вербицкая // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 480–490.

*Е. А. Крылова, Н. М. Каримова*  
*Санкт-Петербургский политехнический*  
*университет Петра Великого*

## К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Е. А. Krylova, N. M. Karimova*  
*Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University*

## ON THE ISSUE OF CREATING A FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY MEANS OF MOBILE LEARNING

**Abstract.** *The article deals with the issues of creating a foreign language educational environment with the help of mobile learning technology. A short description of mobile learning and its components is given. It is shown that the expansion of foreign language environment is due to communication with the help of mobile technologies outside the classroom.*

Неотъемлемой частью иноязычного обучения является создание языковой среды. Традиционно под языковой средой понимают создание условий для общения на иностранном языке на уроке иностранного языка.

Анализ научной и методической литературы по проблеме (Е. В. Поздева, С. А. Стринюк, П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, Н. Ф. Коряковцева, А. Н. Щукин и др.) позволяет отметить, что большинство исследований рассматривают создание иноязычной среды лишь в рамках занятия. Самостоятельная учебная деятельность учащихся во внеурочное время оказывается без внимания.

Отсутствие языкового окружения, как и отсутствие желания искусственно его моделировать, значительно сужают границы сферы деятельности студентов, снижают их коммуникативные потребности, заставляют воспринимать навыки в различных видах деятельности как не связанные между собой и ведут к неумению использовать их в реальной ситуации общения [2].

Для решения данной проблемы нам представляется логичным обратиться к средствам информационно-коммуникационных технологий и к технологии мобильного обучения в частности. Мобильное обучение представляют как модель, состоящую из нескольких компонентов. Вслед за Ю. В. Трошиной, Н. О. Вербицкой [3] выделим образовательный (учебный контент), коммуникативный, технический компоненты (аппаратные характеристики мобильного устройства) и компонент организации обучения. Коммуникативный и образовательный компоненты в рамках данного исследования являются наиболее значимыми.

Образовательный компонент является источником аутентичных материалов, столь значимых для развития продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности. Так иноязычная образовательная среда «расширяется», приобретает естественный характер, создается ощущение сопричастности.

Коммуникативный компонент отвечает за синхронное и асинхронное взаимодействие между участниками мобильного обучения, предоставляя возможность расширения спектра общения: возможность организации видеосвязи между участниками мобильного обучения в реальном времени; возможность оставлять видео- и аудиосообщения в режимах онлайн и оффлайн; возможность записывать видео или аудиоразговоры, которые впоследствии можно отправить другим пользователям; возможность оставлять сообщения в чате в реальном времени и оффлайн и т. д. [1]. Таким образом, создаются условия для взаимодействия, коллаборации в учебном сообществе в аудитории и за ее пределами.

Рассмотрим некоторые практические аспекты формирования иноязычной языковой среды в рамках образовательного и коммуникативного компонентов мобильного обучения.

Исходя из личного опыта, можем отметить, что расширение иноязычной языковой среды происходит за счет внеаудиторной коммуникации в сетевом

чате, например Whatsapp. В ходе учебного процесса создается Whatsapp-чат для обмена информацией и взаимоподдержки при изучении иностранного языка. Преподаватель и студенты, становясь участниками такой группы, создают ситуацию непрерывного изучения иностранного языка. Что в свою очередь позволит решить несколько методических задач:

- *возможность активизации рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности.* Участие в групповом чате позволяет не только писать и читать сообщения, но и записывать голосовые сообщения, что положительным образом сказывается на навыках аудирования и говорения. Задачей преподавателя в данном случае является демонстрация корректных лексических образцов и грамматических конструкций, тем самым развивая у учащихся речемыслительную деятельность на иностранном языке;
- *снятие психологических барьеров.* Иноязычная коммуникация в аудитории может быть осложнена индивидуальными характеристиками студентов. Общение в чате носит характер неформальной беседы и создает ситуацию эмоционального комфорта для выражения собственного мнения;
- *мотивационный аспект.* Электронные мессенджеры являются понятным и привычным средством коммуникации для современного студента, что позволяет повышать мотивацию к изучению иностранного языка. В ходе неформального диалога, преподаватель имеет возможность предлагать студентам новую информацию культурологического, страноведческого, общего характера, прикреплять ссылки на актуальные статьи, видео, иноязычные ресурсы с целью дальнейшего совместного обсуждения. В данном случае целесообразным представляется использовать такие Интернет-ресурсы, как YouTube, TEDTalks, Breakingnewsenglish, Instagram и т. д.;
- *реализация текущего контроля.* Преподаватель получает возможность отслеживать, анализировать и систематизировать ошибки своих студентов, используя полученную педагогическую информацию в дальнейшем планировании учебно-образовательной деятельности.

Таким образом, использование технологий мобильного обучения иностранному языку, их высокий уровень интерактивности обеспечивает высокую информативную емкость материала, стимулирует познавательную активность студентов, формирует положительные мотивационные установки, тем самым способствует непрерывности обучения и созданию иноязычной образовательной среды во внеурочное время.

## Литература

1. *Ежиков Д. А.* Методика развития речевых умений студентов на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.



2. Стринюк С. А., Поздеева Е. В. Создание англоязычной среды при обучении английскому языку: проблемы и пути их решения // Математика программных систем: межвузовский сборник научных трудов. Пермь, 2013. С. 156–163.
3. Трошина Ю. В. Мобильное обучение иностранному языку: понятие, функции, модели [Текст] / Ю. В. Трошина, Н. О. Вербицкая // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 480–490.

*С. Г. Курбатова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ

*S. G. Kurbatova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### POSSIBILITY OF USING AUTHENTIC LITERARY TEXTS WHEN TEACHING HOME READING

**Abstract.** *Traditionally, the Russian method of teaching a foreign language is quite favorable to the inclusion of a literary text in which the narrative creates a semantic and affective world. Authentic texts are understood as original texts written by a native speaker for native speakers. Working on a literary text allows you to develop language skills-lexical and grammatical, makes the speech of students idiomatic and brings it closer to the speech of native speakers; it allows you to overcome the language barrier; giving the student the opportunity to express their opinion about what they read, evaluating situations, characters, events.*

Умение читать иноязычную литературу является одним из ключевых навыков, приобретаемых в процессе обучения иностранному языку. В XX в. благодаря влиянию массовой коммуникации художественная литература претерпела значительные изменения в области литературно-художественных приемов, появились новые жанры (роман-репортаж, символистский роман и др.), одновременно современная литература изменилась в том смысле, что место и время в литературно-художественном произведении стали достаточно универсальными для восприятия в силу широкой информированности читателей о событиях в мире.

В отечественной методике обучения иностранным языкам принята следующая типология текстов. Различие делается, в первую очередь, между литературным текстом как коннотативным произведением, объектом искусства, в котором смысл, подтекст важнее содержания, и прочими типами, которые денотативны (отражают реальность): документы, функциональные/прагматические (например, рекламные тексты) и эпистолярные тексты. Между ними располагается публицистика, включая научно-популярные тексты [1: 208]. Традиционно, отечественная методика достаточно благоприятно относится к включению художественного текста в программу обучения иностранному языку. Нехудожественная литература (публицистическая, научно-популярная, научная) требует наличия фоновых знаний, терминологической культуры, профессиональной коммуникативной компетентности специалистов различных областей знания. В то время как информация, содержащаяся в художественном произведении, не зависит в такой же степени от подготовленности читателя к восприятию текста.

Но зачастую литературное чтение не укладывается в рамки учебного процесса. Литературный текст к тому же сложен своей грамматической структурой и непонятен с культурологической точки зрения, он может содержать лексические единицы, затрудняющие понимание. Однако именно критерий аутентичности, грамматическая и культурологическая сложность могут служить мотивацией к углубленному изучению текста. Под аутентичными текстами понимаются оригинальные тексты, написанные носителем языка для носителей языка, без учёта возможности их использования в процессе учения-обучения. При отборе художественных произведений для домашнего чтения руководствуются известностью данного литературного произведения носителям языка и его ценностью в художественном и культурном плане.

Аутентичность текстов позволяет увидеть «живой» язык в реальных ситуациях и естественных формах общения. Работа над художественным текстом позволяет развивать лексические и грамматические навыки, делая речь учащихся идиоматичной и приближая её к речи носителей языка; позволяет преодолеть языковой барьер, давая обучающемуся возможность выражать свое мнение о прочитанном, оценивая ситуации, героев, события [2]. Сохраняя свою аутентичность, текст, тем не менее, должен характеризоваться доступностью языковой и содержательной формы. Даже очень интересный текст, если он содержит непреодолимые трудности, теряет в глазах учащихся всякую привлекательность.

Интересен подход Линдсей Кленфилд, которая выделяет три модели изучения литературного текста [3]:

- культурная модель, когда литературный текст рассматривается как источник информации об изучаемой культуре, где основной акцент де-

ляется на социальный, политический, исторический контекст, принадлежность текста к литературным течениям и жанрам;

- языковая модель, когда при изучении текста уделяется большое внимание лексико-грамматическому аспекту или стилистическому анализу, позволяющему осознанно интерпретировать текст;
- модель персонального роста, где учащимся предлагается выражать свое мнение, описывать собственный опыт, выражать отношение к прочитанному, что способствует взаимодействию между читателем и текстом, и делает изучение языка более запоминающимся и индивидуализирующим.

Методически более оправданно читать произведения в продолжениях, а не отдельные тексты. При чтении серии отрывков (глав) одного произведения непонимание отдельных моментов текстового фрагмента может компенсироваться на занятии во время обсуждения прочитанного, что облегчает в свою очередь прочтение следующего отрывка (главы). Одной из основных черт художественного произведения считается фабульность. Поэтому следует выбирать такие произведения, структуру которых легко свести к канонической последовательности эпизодов интриги: начальная стадия, модифицирующий элемент, перипетии, решающее действие, развязка [1: 213]. Этим требованиям вполне соответствует не потерявшим своей актуальности и сегодня роман французской писательницы Э. Триоле «Розы в кредит» (1959) об обществе потребления, которое приводит к тому, что вещи становятся единственным смыслом жизни главной героини Мартины, поработают и обедняют духовную жизнь человека. Читатель ждёт разрешения конфликта. Интерес, связанный с интригой, заставляет его сосредоточить внимание на мотивах поступков персонажей.

Упражнения в учебных пособиях по домашнему чтению можно разделить на несколько групп: 1) упражнения, предшествующие обсуждению прочитанного фрагмента; 2) речевые упражнения, направленные на обсуждение прочитанного; 3) упражнения на завершающем этапе, направленные на анализ произведения; 4) упражнения на развитие письменной речи [4]. Также хочется отметить, что перед тем, как приступить к обсуждению произведения, важно, чтобы учащиеся получили (или сами нашли) информацию об авторе, его жизненном пути и творчестве.

Остановимся на некоторых видах упражнений, которые успешно применяются в педагогической практике. Предлагаемый для домашнего чтения роман «Розы в кредит» по своему словарному составу охватывает следующие темы «Внешность, характер», «Семья», «Дружба», «Профессии», «Свадьба. Семейная жизнь», «Летние каникулы», «Квартира», «Деньги». Очень важно подготовить учащихся к обсуждению, дать им возможность осмыслить прочитанное. Таким подготовительным упражнением может быть задание найти в тексте выражение, перевести и проиллюстрировать ситуацией из прочитанного. Подобные упражнения на усвоение активного

вокабуляра помогают закрепить знание текста, отработать активную лексику (можно предложить учащимся придумать свои собственные примеры и ситуации). Упражнения с заданием «Перефразировать» развивают умение применять синонимические единицы и конструкции для объяснения выделенного слова, выражения, прививают привычку и навыки работы с толковыми словарями. На обсуждение прочитанного направлены задания «Прокомментировать», где проверяется понимание прочитанного текста, развивается умение рассуждать и анализировать, что тем самым способствует развитию аналитической компетенции. Затем предлагается ответить на вопросы по содержанию текста, используя отобранные ключевые слова и выражения. Такой вид работы развивает и закрепляет навыки пересказа. Подойдя к этапу обсуждения произведения после выполнения всех предыдущих упражнений, учащиеся будут уверенно владеть активным запасом лексики, подробно проработают текст и будут готовы обсуждать прочитанное. Учащиеся приучаются не бояться высказывать свое мнение, учатся делать выводы и обобщения, анализировать поступающую информацию [4]. При обучении домашнему чтению обязательно должны применяться упражнения, направленные на развитие навыков письменной речи, например, «Составить краткое резюме по главе», цель которого — научить кратко излагать прочитанное. Такое упражнение развивает логику, умение структурировать информацию и концентрироваться на главном. На заключительном этапе работы с текстом предлагается составить характеристики основных героев произведения и выразить свое собственное аргументированно обоснованное отношение к персонажам. Можно также дать задание написать сочинение по одной из затронутых в произведении проблем.

Аутентичный и естественный язык, развитие языковых навыков, обогащение и развитие устной речи, чтение художественного текста также позволяет развить навыки критического мышления, умения анализировать, самостоятельности, которые необходимы для формирования грамотного специалиста в любой сфере.

## Литература

1. *Щепилова А. В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.
2. *Ермакова А. С.* Домашнее чтение в обучении иностранным языкам. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/12328.pdf>.
3. *Clanfield L.* Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article>
4. *Виноградова Т. В.* Домашнее чтение в неязыковом вузе. Упражнения для домашнего чтения и виды активности студентов URL: [https://mgimo.ru/upload/iblock/ed9/Vestnik\\_12.pdf](https://mgimo.ru/upload/iblock/ed9/Vestnik_12.pdf)

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
ПРОЕКТНОГО ПОРТФОЛИО ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

*V. I. Ladyzhnikova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**THE APPLICATION OF PROJECT PORTFOLIO  
TECHNOLOGY TO THE PROCESS OF TEACHING  
A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY**

**Abstract.** *This article is devoted to the potential of using the project portfolio technology by teaching foreign languages at university on the example of the educational project «German St. Petersburg».*

Создание портфолио является современной технологией обучения иностранным языкам, позволяющей решить разнообразные учебные и воспитательные задачи. Идея портфолио активно использовалась в системе образования США начиная с середины 80-х гг. XX в., позднее она получила распространение в Европе и приобретет всё большую популярность в отечественной системе образования.

Существует большое разнообразие определений термина «портфолио» применительно к учебному процессу, а также различные классификации его видов в зависимости от цели обучения. В самом общем понимании портфолио можно рассматривать как коллекцию работ и результатов в определённой области, характеризующую обучающегося. Кроме того, Г. Б. Голуб и О. В. Чубакова дают следующее определение технологии портфолио: «Новая форма контроля и оценки достижений учащихся, его характеристика, доказательство прогресса в обучении по результатам, приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности, включая самооценку» [2]. Таким образом, портфолио может отражать как тщательно отобранные обучающимся результаты его деятельности («портфолио достижений»), так и применяться в рамках конкретного учебного курса в качестве непосредственной составляющей учебного процесса («предметное портфолио»).

Примером реализации второго вида портфолио служит европейская технология языкового портфеля (портфолио). Она была разработана в рамках проекта Совета Европы в 1997–2000 гг. и базируется на документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение.

Обучение. Оценка» («Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment») [3; 5], описывающем уровни владения иностранными языками в соответствии с едиными международными стандартами. С 2001 г. технология начала с успехом применяться в разных типах учебных заведений Европы при обучении иностранным языкам и впоследствии на её основе возникли национальные варианты, ориентированные на особенности конкретного языка [6]. Так, активное участие в формировании общероссийской версии языкового портфеля принял Московский государственный лингвистический университет, а подробное описание идей технологии дали в своих работах Н. Д. Гальскова [1] и Е. С. Полат [4].

Применение технологии «предметного портфолио» в процессе обучения иностранному языку в университете помогает проследить за прогрессом обучающихся в овладении знаниями, их профессиональным и личностным ростом, а также способствует развитию у студентов самостоятельности и повышает уровень их учебной мотивации. Формы реализации данного вида портфолио могут носить разнообразный характер, однако особого внимания заслуживает «проектное портфолио».

Данная форма портфолио применяется нами в работе со студентами I курса неязыковых факультетов РГПУ им. А. И. Герцена, изучающих немецкий язык в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык». Студентам предлагается создать портфолио в процессе разработки культурно-страноведческого проекта «Немецкий Санкт-Петербург» и рассказать через него о своих интересах в области немецкого языка и немецкоязычной культуры. Целью проекта является повышение уровня мотивации и вовлечённости студентов в учебный процесс, а также создание благоприятной эмоциональной атмосферы на для более глубокого усвоения иностранного языка.

В процессе работы над проектом студентам предлагается принять участие в разнообразных культурных мероприятиях, проявить себя в конкурсах и творческих заданиях. Так, было организовано посещение студентами выставки искусства Германии в Государственном Эрмитаже, концертов классической музыки И. С. Баха, спектакля немецкого театра Dittchenbühne (г. Эльмсхорн) «Всадник на белом коне», фестивалей кино Германии, Австрии и Швейцарии, австрийских авторских чтений, а также открытых лекций и семинаров в дрб «Русско-немецком центре встреч», Гёте-Институте, лектории «Cultura» и экскурсий по Немецкому кварталу на Невском проспекте. Особым интересом у студентов пользуются мероприятия ежегодной Недели Германии в Санкт-Петербурге и Ночи музеев в Петрикирхе, в которых они участвуют также в качестве волонтеров. Руководство проектом осуществляется в том числе через учебную группу в социальной сети «ВКонтакте».

Работа над данным видом портфолио завершается представлением результатов проекта в виде устного выступления, сопровождающегося презентацией в формате Power Point.

Таким образом, применение технологии портфолио в процессе обучения иностранным языкам предлагает широкие возможности для развития новых форм организации учебного процесса, в том числе в рамках осуществления проектной деятельности.

## Литература

1. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 7–8.
2. Голуб Г. Б., Чуракова О. В. Технология портфолио в системе педагогической диагностики: метод. рекомендации. Самара: Профи, 2004. С. 4.
3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
4. Полат Е. С. Портфель ученика // Иностранные языки в школе. 2000. №5. С. 22.
5. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
6. The European Language Portfolio (ELP). URL: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/historique-et-contexte>

*Т. Д. Ладыжникова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (НЕМЕЦКИЙ) В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*T. D. Ladyzhnikova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## FOREIGN LANGUAGE (GERMAN) IN PROFESSIONAL COMMUNICATION IN TRAINING SPECIALISTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

**Abstract.** *Studying a foreign language at the master degree course is not an end in itself, but a means of achieving the goal — increasing the level of professional knowledge, thus realizing the contextual method. The efficiency*

*of teaching is facilitated by the learner-centered and activity approach, active use of electronic resources, enhanced independent work.*

Межъязыковая профессиональная коммуникация относится к специальным видам социальной коммуникации и осуществляется благодаря специальным знаниям в рамках определенной профессиональной группы. Она может осуществляться только через языковое посредничество, главным способом которого является перевод, базирующийся на технической и языковой грамотности посредника [1]. В этой связи выпускники магистратуры лингвистических специальностей должны уметь осуществлять профессиональную деятельность в области устного и письменного перевода. Это является целью магистерского курса «Иностранный язык в профессиональной коммуникации», призванного формировать билингвальное образовательное пространство. Достоинством таких специалистов является то, что они выступают не только как межъязыковые и межкультурные посредники, но и как профессионалы, владеющие терминологическим аппаратом и обладающие необходимыми специальными знаниями.

Однако, обладая хорошей предметной компетенцией, магистрантам лингвистических специальностей не хватает знаний в сфере теории языка и теории перевода, то есть лингвистической и переводческой компетенции. Решить эту задачу только за счет практики перевода очень трудно. Поэтому введение в магистерскую программу последних лет краткосрочного лекционного курса по теории перевода для дисциплины «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» можно рассматривать крайне полезным и надеяться, что эта тенденция продолжится. В рамках данного лекционного курса удастся ознакомить будущего специалиста с понятием перевода, его функцией и видами, теоретическими базовыми понятиями, стратегией и приемами, нормативностью, транслатологией профессионально-ориентированного текста, этикой переводчика [2].

В процессе обучения важно учитывать будущую специальность магистранта, так как изучение иностранного языка является не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня знаний в области профессии, реализуя таким образом контекстный метод, разработанным А. А. Вербицким [3]. Преподаватель иностранного языка работает в узких временных рамках с огромным объемом материала и информации, творчески решая поставленные задачи. Как показывает наш опыт, эффективности преподавания этой важной дисциплины способствуют личностно-ориентированный и деятельностный подходы, активное использование электронных ресурсов, повышение роли самостоятельной работы, формирование портфолио.

Так, в рамках личностно-ориентированного и деятельностного подходов удастся формировать навыки устного профессионального общения. Каждый магистрант в процессе всего курса «Иностранный язык для профессиональ-



ной коммуникации» создает свою профессиональную визитную карточку (Steckbrief) на немецком языке, обогащая ее от занятия к занятию новой информацией. В профессиональном профиле должны быть охарактеризованы будущая специальность, научные интересы, магистерская работа.

В настоящее время отмечается быстрый рост специальных знаний. Магистрант (в будущем специалист) должен иметь доступ ко всевозрастающему количеству этой информации на иностранном языке. Знакомство и постоянное активное использование электронных ресурсов призвано решить данную задачу. В практике нашей работы хорошо себя зарекомендовала навигация на сайтах: Portal: Chemie, Portal: Physik, Portal: Geographie, Portal: Informatik, Portal: Pädagogik, а также сбор аутентичных материалы из разных областей знаний на сайте wissenschaft.de. Так как процесс специализации языка науки не прекращается и словари, к сожалению, не успевают за ним, новые научные термины и понятия регистрируются с опозданием. В этой связи очевидным является формирование у магистрантов навыков по фиксации, сбору и оформлению новой терминологической информации в тезаурус.

Принимая во внимание, что перед молодым специалистом в условиях интернационализации образовательного пространства постоянно возникают задачи по изучению, анализу, переводу больших объемов иноязычной профессионально-ориентированной литературы и документации, центральное место в языковом курсе занимает обучение письменному переводу, его стратегии и приемам. Важна содержательная сторона текста, который магистрант выбирает сам. Мы стремимся к тому, чтобы переводимый литературный источник соответствовал тематике магистерского исследования и мог бы быть использован при написании статьи и выпускной работы.

Помимо перевода магистрант должен познакомиться еще с одним видом языкового посредничества — обработкой текста (реферированием, адаптацией, стилистической правкой, выборочным переводом, резюмирующим переводом). Эти важные вопросы также должны быть освещены в процессе обучения иностранному языку для профессиональной коммуникации.

## Литература

1. *Баган Ж., Дзенс Н. И., Мельникова Ю. Н.* Основы теории межкультурной коммуникации: учеб. пособие, М.: ФЛИНТА, 2017. 308 с.
2. *Ладыжникова Т. Д.* Основы теории перевода при подготовке магистров неязыковых факультетов // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 414–415.
3. *Рубцова А. В., Алмазова А. И.* Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 2. С. 107–114.

*И. А. Лютомская, Е. А. Афанасьева, Е. А. Рипачева*  
*Петербургский государственный университет*  
*путей сообщения Императора Александра I*

## К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РЕФЕРИРОВАНИЮ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*I. L. Liutomskaiia, E. A. Afanasieva, E. A. Ripacheva*  
*Emperor Alexander I Saint-Petersburg State Transport University*

## ON THE ISSUE OF TEACHING TEXT ABSTRACTING IN A TECHNICAL UNIVERSITY

**Abstract.** *This article describes the main principles of text abstracting in a technical university, and the skills necessary to develop in students and presents a set of exercises for teaching compression, suppression, and summarizing a text.*

Учебное реферирование в неязыковом вузе предусматривает изложение иноязычного текста на родном или иностранном языке. При этом вторичный текст формулируется референтом без сохранения языка автора. Студенты ошибочно полагают, что краткий пересказ текста на русском языке гораздо легче, чем на иностранном. Студенты-первокурсники Санкт-Петербургского университета путей сообщения облегченно вздыхают, когда слышат, что на экзамене они могут выбрать реферирование английского текста на русском или английском языке. Подавляющее большинство выбирают реферирование на русском языке. Но практика показывает, что если студент не владеет навыками реферирования, то одинаково сложно передавать содержание текста как на русском, так и на английском языках. Каждый раз нам приходится на практике показывать студентам, что свёртыванию текста надо учиться целенаправленно и систематически и на оптимальном уровне — ниже этого уровня сообщение становится непонятным, выше этого уровня (при излишней информации) — скучным.

С помощью профессора Вейзе [1] мы составили схему, отражающую разные уровни свёртывания текста:



1 — оригинал; 2 — пересказ; 3 — эссе; 4 — реферирование; 5 — резюме;  
6 — план-конспект; 7 — аннотация информативная; 8 — аннотация,  
состоящая из одного предложения

«Реферат — краткое точное изложение содержания документа, включающее основные фактические сведения и выводы, без дополнительной интерпретации или критических замечаний автора реферата» [2]. Реферирование занимает срединное положение в системе сжатия текста и должно составлять примерно  $\frac{1}{3}$  текста-оригинала.

Методика обучения реферированию на русском языке в системе высшего профессионального образования недостаточно разработана. Действующие учебники почти не содержат методического комплекса, который был бы специально направлен на создание умений сокращать и адаптировать текст. Некоторые бизнес-курсы и учебные пособия британского происхождения уделяют внимание реферированию, но не в полной мере. Одной из причин такого положения является неоднозначность трактовки сущности процесса реферирования. Многие методисты и преподаватели рассматривают реферирование как вид репродуктивной деятельности, аналогичной пересказу. В таком понимании реферирование сводится к краткому изложению содержания текста.

Процесс обучения реферированию заключается в постепенном формировании у студентов умений и навыков, соответствующих трем его этапам: рецептивному, аналитическому и продуктивному [3]. Мы предлагаем систему упражнений и заданий, которые формируют базовые умения и навыки смыслового восприятия текста, анализа и классификации текстовой информации, резюмирования и краткого его изложения. Они предполагают развитие следующих умений и навыков:

- выделять из текста смысловые сегменты как можно большей размерности;
- осуществлять вероятностное прогнозирование содержания смыслового сегмента;
- осуществлять первичный и вторичный отбор получаемой информации уже на этапе ознакомления;
- переформулировать полученную информацию и осуществлять её компрессию;
- выделять ключевые слова и словосочетания;
- выявлять информацию определённого рода (например, наиболее ценную, новую, имеющую непосредственное отношение к главной теме источника и т. д.);
- осуществлять поаспектный анализ содержания;
- обобщать информацию, находя более ёмкие формы её представления;
- осуществлять свёртывание информации (смысловую компрессию);
- заменять видовые понятия родовыми;
- определять главную идею и идею текста;
- располагать результаты анализа содержания источника в соответствии со стандартной структурой реферата;

- использовать лексико-синтаксические клише и средства связности при составлении текста реферата.

Перспективными в процессе обучения являются такие принципы, как принцип активности участников (например, студенты вовлекаются в обсуждение вариантов реферирования), принцип исследовательской позиции (студентам необходимо самим найти решение и обосновать его), принцип объективации поведения (наличие обратной связи, т. е. реакция членов группы на результат реферирования и форму его представления) [3].

Мы представляем примеры комплекса упражнений из методического пособия, применяемого для поэтапного обучения реферированию иноязычного текста на кафедре «Русский и иностранный языки» ПГУПС. В пособие входит 20 текстов с упражнениями, частично представленных ниже.

1) Составьте предложение из набора слов. 2) Объясните значение выделенных слов. 3) Соедините два предложения, используя соединяющее слово в скобках. 4) Измените предложения, используя простые обороты вместо сложных конструкций. 5) Ответьте на вопросы, используя простые предложения. 6) Используйте соединяющие элементы. 7) Сгруппируйте факты под одно общее название. 8) Опишите в 3–10 предложениях, используя простые конструкции. 9) Составьте предложения, начиная с фраз... 10) Какая фраза может служить заглавием. 11) Разделите текст на логические части, объедините несколько абзацев. 12) Предложите заглавие к каждой части, т. е. составьте план текста. 13) Объедините ключевые предложения с помощью вводных слов в рассказ. 14) Разделите текст на вступление, основную часть и заключение. Перегруппируйте материал, если необходимо.

Тренинг может продолжаться несколько месяцев, занятия проводятся один раз в неделю по 15–20 минут, что вполне соотносится с режимом обучения студентов в неязыковом вузе.

## Литература

1. *Вейзе А. А.* Реферирование текста. Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1978. 128 с.
2. ГОСТ 7.9-95 Реферат и аннотация. Общие требования и правила составления // Стандарты по издательскому делу. М., 1998. С. 132–137.
3. *Лукуцкая О. В.* Система обучения реферированию устной речи с использованием приемов тренинга // Журнал «Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса». № 2. 2011. С. 20–25.

## ЧТЕНИЕ ДЕВНИКОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ АВТОРОВ И ВЕДЕНИЕ СОБСТВЕННОГО ДНЕВНИКА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ

*N. Ya. Madorskaya*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### READING THE FOREIGN-LANGUAGE LITERARY DIARIES, AND WRITING A DIARY OF THEIR OWN AS AN EFFECTIVE TEACHING TECHNIQUE

**Abstract.** *The article focuses on the subject of teaching English through reading, translating, and writing a diary, one of the less investigated and yet exceedingly eloquent literary genre. The author analyzes stylistic, structural, and grammatical peculiarities of writing a diary in a foreign language.*

Обращаясь к вопросу выбора литературно-художественного текста для обучения чтению, переводу и в дальнейшем письму, стоит подробно остановиться на произведениях, к которым реже всего обращаются при обучении иностранным языкам как студентов гуманитарных, так и неязыковых специальностей. Наряду с художественными произведениями, написанными в традиционных жанровых формах, особого внимания для практики перевода заслуживают произведения автобиографического характера, а именно, дневники. С методической точки зрения, работа над литературными произведениями в форме дневника, одного из наиболее удивительных и неповторимых, но исчезающих в эпоху современности жанров, интересна по причине композиционных, повествовательных и языковых особенностей. С одной стороны, чтение, перевод, художественный и лексико-грамматический анализ дневников позволяет студентам выделить индивидуальные художественные приемы, стилистические особенности, тематическую направленность и манеру повествования, характерные для конкретного автора, исходя из его социальной принадлежности, возраста, рода занятий, национальной принадлежности, вероисповедания и многих других факторов. С другой стороны, позволяет найти общие композиционные приемы, выразительные средства, грамматические формы, присущие данному литературному жанру: соблюдение хронологии, периодичности записей, краткость и обрывочность записей, преимущественная монологичность повествования,

категоричность оценок и суждений, ярко выраженная экспрессивность и импульсивность в изложении собственных впечатлений, смешение временных форм, своего рода грамматический «хроматизм». Чтение и перевод произведений дневникового жанра таких авторов, как Уильям Сомерсет Моэм (“The summing up” «Подводя Итоги»), Агата Кристи (“Autobiography” «Автобиография»), Грэм Грин (“Journey without Maps” «Путешествие без карты»), Джон Стейнбек (“A Russian Journal” «Русский дневник»), Джеймс Хэрриот (“Vet in Harness”, “Vet in a Spin” из серии «Записки ветеринара»), Кристофер Хэдфилд («Руководство астронавта по жизни на Земле» “An Astronaut’s Guide to Life on Earth”) может помочь в формировании не только грамотного и всесторонне развитого специалиста в той или иной области, но эмоционально и духовно богатого человека.

Обращение к жанровой форме дневника при обучении иностранному языку преследует цель не только отточить навыки чтения и письма на изучаемом языке, но и максимально раскрыть индивидуальные личностные качества автора, в процессе сложного диалога с самим собой прийти к важным заключениям, найти ответы на противоречивые, волнующие автора вопросы. Ведение дневника, по сути своей очень личной и открытой формы повествования, позволяет снять языковой барьер, помогает литься мысли естественно и неторопливо, полностью отвлекаясь от фактора внешней оценки.

Исходно, цель написания дневника состояла не в художественной обработке действительности, а в точной передаче, фиксации событий. Первые дневники имели узконаправленный, говоря современным языком, профессионально-ориентированный характер: бортовые записи, случаи из врачебной практики, путевые заметки бродячих поэтов и актеров, хроники военных действий. Именно эта особенность данного жанра литературы позволяет максимально адаптировать разнообразные по тематике тексты дневников для изучения их студентами различных специальностей.

Перевод преимущественно нехудожественных дневников открывает перед преподавателем неограниченные возможности для реализации нестандартных видов работы, связанных одновременно с анализом исходного произведения и созданием нового, собственного текста.

В качестве одного из видов заданий творческого характера применительно к изучению данного рода литературы, может выступать написание собственного дневника, особая организация повествования которого будет служить итоговой, обобщающей формой работы для студентов самых разных специальностей. Для студентов, обучающихся по специальности физика и химия, дневник может представлять собой ежедневные записи в ходе проведения лабораторного опыта или эксперимента. Дневник студента-географа может принимать форму хронологического описания наблюдаемого природного явления.

Форма ведения дневника имеет четкую возрастную обусловленность. Для современных студентов, которым свойственно письменное или визуальное отображение личных переживаний, личного опыта, повседневной жизни прежде всего посредством переписки в социальных сетях, более актуальной формой как аудиторной, так и внеаудиторной работы может служить ведение онлайн дневника или заметок, коротких записей на изучаемом языке, связанных с настоящим или недавним прошлым. Для более старшей возрастной категории наиболее приемлемой, эффективной и увлекательной формой работы для овладения навыками устной и письменной речи может служить написание дневников-воспоминаний, более близких по своей характеристике мемуарному жанру и жанру автобиографии.

С точки зрения грамматического и стилистического оформления как дневники-воспоминания, заметки, очерки, так и онлайн дневники особо интересны. Имитация разговорной речи с самим собой или воображаемым собеседником, которая скорее напоминает поток мыслей, не подчиняющийся грамматическим законам, приводит к смешению временных форм. Для одновременной передачи событий и эмоций невозможно ограничиться строго определенными временными рамками. Постоянное пересечение описываемых событий и эмоционального состояния, переживаемого в момент написания дневника, приводит к нарушению грамматической сочетаемости времен. В рамках одного предложения, например, время прошедшее (как простое, так и длительное) может сменяться настоящим и будущим, либо внезапно прерываться междометиями, восклицательными или вопросительными предложениями, эмфатическими конструкциями.

## Литература

1. *Богданова Е. В.* Языковые особенности жанра дневника // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2008. № 1 (1): в 2 ч. Ч. I. С. 28–33.
2. *Гильманова А. А., Никитина С. Е., Даминова Э. Р.* Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 4 (46). Часть 3. С. 24–27.
3. *Клеменцова Н. Н.* Текст в обучении иностранному языку // Вестник МГИМО. 2012. № 5 (26). С. 204–208.
4. *Ромашкина М. В.* Дневник: Эволюция жанра // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15447>
5. *Jossua J.-P.* The diary as a literary form and an itinerary of life. 2003. 87. 703–714. URL: <https://www.researchgate.net/publication/288406685>

## К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ЗНАКОМСТВА ШКОЛЬНИКОВ С ОККАЗИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. О. Mashina  
Education Center “Moscow-98”

### ON THE ISSUE OF USEFULNESS OF PRESENTATION OF THE OCCASIONAL VOCABULARY IN SCHOOL FOR STUDENTS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**Abstract.** *In the article, the problems connected with the students' lack of knowledge on occasional vocabulary, its word-building, and semantics are considered. Special attention is paid to the proposed classification of the occasional units according to their compulsory and optional characteristics.*

Словарный состав английского языка чрезвычайно чувствителен к жизни народа-носителя. Связанный с деятельностью и интересами людей, он непрерывно меняется. Не вошедшие в узус языка лексические единицы возникают не только в художественной литературе, но и во всех сферах жизни: они служат лингвокреативным элементом бренд-нейминга и средством экономии речевых усилий. В данный период развития лингвистической науки под незуальной лексической единицей понимают окказионализм — индивидуальный неологизм, не соответствующий общепринятой словообразовательной норме, с семантикой, обусловленной его специфическим контекстом, созданный в рамках авторского словотворчества для придания образности художественному тексту (Ю. А. Бельчиков, Е. А. Земская, В. Н. Телия, Н. И. Фельдман, Э. И. Ханпира).

Обучающиеся средней и старшей ступени обучения систематически встречаются с результатами окказионального словотворчества за просмотром фильмов (“Devirgent”) и сериалов («Доктор Хауз»: “no taksies-baksies”), чтением таблоидов (‘t-air-ifying’) [3], произведений зарубежных “The Monstrumologist” Р. Янси) и отечественных писателей («Любовь к трем цукербринам» В. О. Пелевина). Подростки также узнают новые слова, слушая музыку (песня “Sadnecessary” группы Milky Chance). Отсутствующие в языковой традиции неологические производные единицы сложны для трактовки, перевода и дифференциации. Однако парадокс в том, что подростки сами — неосознанно — становятсядемиургами англоязычной окказиональной лексики, воспроизводя такие незуальные единицы, как «изи» (от англ.



easy) или «рофлить» (от англ. ROFL). Таким образом, создается ситуация непонимания молодыми людьми роли речевых изображений как когнитивно-прагматических моделей в дискурсе [2].

Оптимальным выходом из ситуации дефицита знаний у обучающихся по данной теме становится знакомство последних с примерами лексических аномалий, вкрапленных в язык современных янг-эдалт бестселлеров Дж. Грина, С. Кинга, Т. Пратчетт и т. д.) и лучших образцов фонда британской и американской литературы (Л. Кэрролла, Дж. Оруэлла, У. Теккерея, К. Дойла, О. Хаксли, О. Генри и т. д.).

Целью нашего исследования является разработка классификации англоязычных окказиональных лексических единиц по ряду облигаторных и факультативных свойств для обучающихся 2–3 ступени в ходе иноязычного образования в общеобразовательной школе.

В предложенной классификации в качестве первого параметра выступает степень окказиональности, их скалярная категория. Лингвисты выделяют окказионализмы *первой степени* — новообразования, созданные в соответствии с деривационными нормами современного английского литературного языка, без нарушения законов лингвистической валентности (термин doublethink Дж. Оруэлла); *второй степени* — отчасти специфические новообразования, где отступление от литературной нормы не создает трудностей в интерпретации смысла слова (dream-haunted С. Кинга, parkscapе О. Генри); *третьей степени* — исключительно незуальные, в полной мере самобытные образования, не имеющие прецедентов в использовании (Jabberwocky Л. Кэрролла, Minitruthful Дж. Оруэлла, lordolatry У. Теккерея).

Вторым параметром в классификации является наличие иноязычного источника заимствования, что не является облигаторной чертой незуальных единиц. Многие окказионализмы создаются путем заимствования целых иностранных слов или их морфем. Например, *латынь и греческий язык* являются безграничным источником заимствований с древних времен. Дж. К. Роулинг создала свой собственный мир на заимствованиях из латинского и греческого языка (зелье amortenia от лат. amor — ‘любовь’ и tentatio — ‘соблазн’; заклинание morsmordre = лат. mors — ‘смерть’; заклинание anapneo — от греч. αναπνέω — ‘я дышу’; episkey — от греч. ‘episkevi’ (ἐπίσκεψί) — ‘чинить’) [2]. *Французский язык* не исключение в словотворчестве английской писательницы: заклинание glisseo получено от глагола glisser — ‘скользить’. *Немецкий язык*, являясь родственным языком для английского, стал источником морфем для создания уникальных лексических единиц. Например, глагол Л. Кэрролла ausgewent образован при помощи двух немецких приставок aus- и ge- и англ. глагола went.

Третьим определяющим признаком является прагматика назначения в речи. Окказионализмы следует разделить на стилистические и номинативные. Первые являют собой конструктивные компоненты состава языка

художественной литературы и создаются для экспрессивной окраски существующего факта, предмета или явления через воссозданный автором неповторимый образ (Hogswatchnight Т. Пратчетт). В художественной речи все чаще можно увидеть окказионализмы, осложненные стилистическими тропами и фигурами речи (оксюморон *hard-soft bodies* Р. Брэдбери). Вторая группа, *номинативных окказионализмов*, выполняет собственно сигнификативную функцию (*fuffywump sickywicky* Дж. Грина).

Четвертым параметром выступает прагматика способа образования. В основном авторы создают окказионализмы *по продуктивным словообразовательным линейным моделям*: (обратная) деривация, словосложение, блендинг, конверсия, сокращение. Однако не исключение и *семантические окказионализмы*, т. е. результат присвоения узуальным словам новых значений и обертонов смысла для придания экспрессивности, связи с контекстом. Например, прил. *scintillating* А. К. Дойля, ‘мерцающий’, приобрело значение ‘блистающий умом’.

Однако наибольшей популярностью пользуются синтаксические окказионализмы — поликомпонентные незузальные слова. Семантика этих лексических единиц характеризуется относительной ясностью, а их значение может быть извлечено обучающимися без детального изучения контекста, поскольку новообразование являет собой ряд узуальных слов или целое предложение. Данный способ образования наиболее продуктивный, поскольку помогает автором реализовать экспрессивно-эстетическую и текстосвязующую функции. Они фигурируют в языке романов С. Кинга (*a small-town-america way, a rake-and-lawnmower guy*), Ш. Алекси (*night-of-the-broken-trophies, a do-gooder, Mr. Mouth-Full-of-words; If-I-don't-Go-Now-I'm-Going-to-Explode-Face*), Дж. Грина (*an as-yet-thermally-unforeseeable fall, pity-the-one-armed-kid thing, I-can't-make-my-daughter's-dreams-come-true sad face, so-red-they-were-pink highlights*).

Знакомство с нетривиальной окказиональной лексикой, вкрапленной в язык современных романов на уроках английского языка в рамках существующего расписания (аутентичный раздаточный материал по теме урока, аудиокнига, круглый стол, диспут) или внеурочной деятельности (Reader, внеклассное мероприятие), способствует формированию лингвистической и речевой компетенции школьников, повышению интереса к чтению зарубежной литературы и укреплению их мотивации к изучению иностранного языка в целом.

## Литература

1. Баталов О. Г. Когнитивно-функциональный аспект окказионального словообразования в художественном тексте: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / О. Г. Баталов. Н. Новгород, 2004. 242 с.
2. Harry Potter Wiki // URL: [https://harrypotter.fandom.com/wiki/Main\\_Page](https://harrypotter.fandom.com/wiki/Main_Page)
3. The Sun. URL: <https://www.thesun.co.uk/news/10671984/air-hostess-breaks-leg-turbulence/>

## АРГУМЕНТАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*M. V. Mashinskaya*  
*EGO University*

### THE PERSUASIVE COMPETENCE AS A PURPOSE OF TEACHING ENGLISH FOR LAW FACULTIES STUDENTS

**Abstract.** *The paper analyses the term of persuasive competence and its practice in teaching English for law faculties' students. The most serious attention is given to the role of oratory and speaking skills within the persuasive competence.*

Сегодня под риторикой понимается «теория и мастерство целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речи» [8: 15], владение эффективной речью требуется во многих областях деятельности. В. И. Аннушкин отмечает, что риторика особенно востребована в области «гуманитарного знания, поскольку всякая интеллектуальная профессия связана с речевым мастерством» [3]. Знание риторики, как и владение красноречием, формирует мышление, развивает психологическую устойчивость и уверенность в себе, помогает лучше понять собеседника, способствует достижению целей успешной коммуникации [8: 49].

Юридическая риторика определяется как совокупность знаний, умений и навыков, используемых в любой устной коммуникации, сопровождающей практическую деятельность юриста [9]. Для юриста умение хорошо говорить — это прямая профессиональная необходимость, которая обоснована рядом ситуаций: потребностью разъяснить гражданам нормы права; умением правильно оценить информацию, принять нужное решение и убедить в правильности своей точки зрения; необходимостью аргументировать, ясно, грамотно и логично выражать свои мысли [7: 10].

Целью любого профессионального образования является достижение будущим специалистом, в том числе юристом, высокого уровня профессиональной компетентности. Формирование профессиональной компетенции юриста на современном этапе развития высшей школы немыслимо без интеграции в общую систему подготовки языкового образования. С. М. Азизова в качестве специфики содержания обучения профессионально-

ориентированному общению на иностранном языке называет ориентацию на реальные интересы и потребности обучаемых, учет требований, предъявляемых к будущей профессиональной деятельности [1].

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «40.03.01 — Юриспруденция» указаны следующие требования к результатам освоения программы бакалавриата — «у выпускника должны быть сформированы общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК)». С точки зрения обучения иностранному языку, особенно значимы следующие компетенции: способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-4); способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6); способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОПК-5); способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК-7) [11]. Это дает основание говорить о том, что профессиональные компетенции могут быть сформированы параллельно с формированием иноязычной коммуникативной компетенции.

По мнению Д. Хаймса, который в 70-х гг. XX в. ввел термин «коммуникативная компетенция», знание языка подразумевает четкое представление о том, в каких речевых ситуациях он может употребляться. Принимая во внимание существующие варианты рассмотрения структуры иноязычной коммуникативной компетенции, А. С. Даниленко считает необходимым включение в ее состав «профессионального уровня» с целью формирования необходимых знаний и умений, важных для применения иностранного языка в профессиональной деятельности. Сущность профессионального уровня заключается в том, чтобы формировать умения, необходимые для узкоспециального применения иностранного языка в профессиональной деятельности [5].

Говоря об обучении иностранному языку студентов юридических специальностей, А. А. Тептева использует понятие аргументативной компетенции, включающей «совокупность языковых, речевых, коммуникативных, социолингвистических, риторических и ораторских знаний, умений и навыков на иностранном языке; что позволяет логически выстроить, грамотно оформить, доходчиво и убедительно изложить свои доводы на иностранном языке» [10].

Овладев навыками и умениями аргументативной компетенции, одновременно являющейся и частью общекультурной компетенции в составе профессиональной компетентности юриста, и узкопрофессиональной предметной компетенцией, будущий юрист овладевает навыками критического мышления, способностью к анализу, красноречием, которые так необходимы в любом направлении юридической специальности [10]. Аргументативная компетенция связана с предметной (специальной) компетенцией,

так как в лингвистический ее аспект входят знание терминов, профессионализмов, клише и частотной в данной специальности лексики, наряду с грамматическими структурами и правилами их употребления, а также навыки и умения применения этих знаний при осуществлении профессионально-направленного общения [2: 17].

Сущность проблемы сводится к тому, что вопрос развития аргументативной компетенции в составе иноязычной профессиональной компетентности студентов юридических специальностей недостаточно проработан в отечественной лингводидактике. Исследованием вопроса занимались такие современные российские ученые, как А. Н. Гаврилова, В. В. Дацюк и др., но, несмотря на большое количество исследований, посвященным вопросам профессионально ориентированного обучения юристов иностранному языку, исследований, посвященных теории аргументации, на данный момент нет.

Перспективы данного исследования состоят в возможности дальнейшей проработки проблемы обучения будущих специалистов умениям аргументации в сфере профессионального поля юриспруденции, в разработке системы обучения различным аспектам юридического дискурса.

## Литература

1. *Азизова С. М.* Особенности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 251–260.
2. *Аитов В. Ф.* Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Аитов Валерий Факильевич; РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2007. 49 с.
3. *Аннушкин В. И.* Спорные вопросы риторического образования // Материалы XIV Международной научной конференции «Риторика и культура речи: наука, образование, практика», 2010. С. 3–8.
4. *Гаврилова А. Н.* Формирование письменноречевой аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 277 с.
5. *Даниленко А. С.* Структура иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 1. С. 187–189.
6. *Дацюк В. В.* Обучение студентов восточного факультета аргументативным стратегиям англоязычного делового дискурса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Василиса Витальевна Дацюк; СПбГУ; науч. рук. Л. П. Гарнаева. СПб., 2016. 233 с.
7. *Ивакина Н. Н.* Основы судебного красноречия (риторика для юристов). М.: Юристъ, 2007. 464 с.
8. *Михалкин Н. В.* Риторика: учебник для прикладного бакалавриата. М.: Юрайт, 2017. 322 с.
9. *Сагирян И. Г., Василенко М. А.* Юридическая риторика в профессиональной деятельности будущего юриста // Молодой ученый. 2017. № 22.1. С. 23–26.

10. *Тептева А. А.* Формирование иноязычной профессиональной аргументативной компетенции студентов юридических специальностей // Герценовские чтения. Иностранные языки. 2019. С. 447–449.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/news/3/2138>
12. *Hymes D.* On Communicative Competence: Sociolinguistics. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Harmondsworth, Penguin, 1972.

*Т. В. Михайлова, А. Навий*

*Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова*

## СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

*T. V. Mikhailova, L. Naviy*

*Sh. Ualikhanov Kokshetau state University*

## MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

**Abstract.** *The current paper concentrates on some modern pedagogical technologies which aimed at fostering the development of Intercultural Professional Communicative Competence of undergraduate students enrolled in natural science programs (Biology, Chemistry, Physics, etc.) at pedagogical universities in the Republic of Kazakhstan.*

В настоящее время изучение иностранных языков признают социально значимым фактором, способным обеспечить практическую и профессиональную жизнедеятельность человека в условиях современного мультилингвального и мультикультурного мира. В «Концепции развития иноязычного образования Республики Казахстан» (далее — РК) стратегическим курсом развития образования определено качественное обновление отечественного иноязычного образования и подготовка «профессиональных кадров, квалификационно отвечающих общемировым стандартам» [1].

Актуальность настоящей статьи определяется необходимостью формирования высокого уровня межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата, обучающихся в вузах Казах-

стана на педагогических специальностях естественно-научного направления («5В011300 — Биология», «5В011200 — Химия», «5В011000 — Физика», «5В010900 — Математика», «5В011100 — Информатика»), специфика которой в контексте иноязычного профессионального образования РК подразумевает готовность выпускника к осуществлению профессиональной (в том числе педагогической) деятельности на иностранном языке в рамках своей специализации, желание самосовершенствоваться в избранной профессии, а также способность решать задачи межличностного и профессионального взаимодействия в ситуациях межкультурного профессионального общения.

На сегодняшний день вхождение Казахстана в европейское образовательное пространство, направленность проводимых государственных реформ на интегрированное языковое образование, совершенствование методики преподавания целевых языков (казахского, русского, английского) в контексте реализации программ трёхязычного и полиязычного обучения предполагают большую динамику и системность в реализации задач модернизации профессионального образования, требуют пересмотра системы ориентиров в преобразовании иноязычного профессионального высшего образования, которое может быть выражено в развитии новых инициатив, моделировании нового предметного содержания и внедрении новых технологий в сфере обучения иностранному языку (далее — ИЯ).

В рамках данной статьи кратко остановимся на современных педагогических технологиях, используемых в иноязычном профессиональном образовании в вузах РК для формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции (далее — МПКК), которая в русле проводимого исследования определяется нами как способность выпускников, бакалавров педагогического естественно-научного направления к установлению личных, культурных и научных контактов, а главным образом — как инструмент налаживания профессионального общения в иноязычной межкультурной среде с целью эффективного обмена опытом в будущей практической деятельности.

Термин «педагогические технологии» обозначает совокупность «приёмов и способов работы преподавателя на занятиях. Его можно рассматривать как обобщающее понятие для характеристики приёмов работы педагога с различными средствами педагогического воздействия на учащихся, в том числе техническими средствами» [2: 354].

К наиболее эффективным педагогическим технологиям формирования МПКК можно отнести следующие: обучение в сотрудничестве; диалоговые технологии обучения иностранному языку; метод проектов; игровые технологии, игровое моделирование; проблемное обучение; технология создания портфолио, языкового портфеля; компьютерные технологии; технология case study; интерактивные технологии обучения.

В процессе иноязычной подготовки студентов факультета естественных наук для межкультурной и профессионально ориентированной коммуникации

хорошие результаты в обучении речевому общению, рост заинтересованности и мотивированности при изучении ИЯ даёт использование таких форм педагогических технологий, как групповая дискуссия, обучение в малых группах сотрудничества, а также включение в содержание авторских педагогических технологий заданий, направленных на анализ конкретных межкультурных и профессионально ориентированных ситуаций.

Использование в учебном процессе проектной технологии представляет особую ценность, так как позволяет студентам примерить на себя разные социальные роли, формирует положительные морально-этические и деловые качества обучающихся. Как подчеркивает А. Н. Щукин, проектная технология «связывает процесс овладения языком с овладением определенным предметным знанием и возможностью реально использовать это знание», что делает процесс овладения предметным знанием личностно значимым и личностно мотивированным для обучающегося [3: 265].

Применение современных компьютерных технологий в иноязычном профессиональном образовании студентов естественно-научного направления позволяет преподавателю ИЯ с успехом решать многие задачи, среди которых «увеличение времени общения с изучающим язык (прежде всего в письменной форме), организация самостоятельной работы учащихся, моделирование среды обучения на иностранном языке» [2: 365].

Необходимо отметить, что в приведённом ряду современных педагогических технологий важное место принадлежит группе интерактивных технологий: кластерный метод или ассоциограмма (англ. mind mapping), методы развития критического мышления, которые позволяют обучающимся выйти на более высокий уровень познания и самостоятельности.

Эффективность использования данных технологий в учебном процессе для развития интеллектуальных и аналитических способностей, необходимых выпускнику вуза для успешной интеграции в профессиональную среду, реализации межличностной и межкультурной коммуникации в рамках предстоящей практической деятельности, получает подтверждение как опытным путем в процессе иноязычной подготовки бакалавра, так и в ряде опубликованных работ по методике обучения ИЯ [4].

Достижение высокого уровня МПКК будет возможным только в том случае, если в образовательном процессе будут применяться различные технологии в обучении ИЯ, основанные на принципах проблемности, интерактивности, автономности, межкультурной и профессионально-коммуникативной направленности, ситуативности: моделирование межкультурных и профессионально-контекстных ситуаций, максимально связанных с будущей профессионально-практической деятельностью обучаемых.

В заключение отметим, что использование какой-то одной технологии обучения, какой бы совершенной она ни была, не создаст максимально эффективных условий для раскрытия и развития способностей обучающихся



и творческого поиска преподавателя иностранного языка. Лишь вдумчивая интеграция современных педагогических технологий позволит создать наиболее продуктивные условия для оптимизации процесса иноязычного обучения и формирования МПКК студента в вузе.

## Литература

1. Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан. Алматы, 2006.
2. *Щукин А. Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2017. 454 с.
3. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
4. *Черемнова Н. В., Черемнов В. С.* Английский язык. Технология освоения иностранных языков НЕОС. Издательство «Современное слово», 2004. 608 с.

*А. А. Москалева, Г. Н. Кулиш*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*А. А. Moskaleva, G. N. Kulish*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## WEB-QUEST TECHNOLOGY IN THE INDEPENDENT FOREIGN LANGUAGE TRAINING

**Abstract.** *The article reviews the use of web quest technology for organizing effective students' independent work in teaching foreign languages for specific purposes in the context of blended learning.*

В современном мире расширение международных контактов способствует росту многостороннего сотрудничества с зарубежными коллегами в различных сферах профессиональной деятельности, повышает необходимость прибегать к разнообразным зарубежным источникам информации, все это делает иностранный язык необходимым ресурсом для карьерного роста любого квалифицированного специалиста.

Подготовка специалиста, обладающего достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, чтобы решать профессиональные задачи, а также владеющего навыками самостоятельного поиска, анализа, и синтеза информации на иностранном языке в рамках своей профессиональной деятельности на должном уровне, остается одной из важнейших задач современной высшей школы. В то же время малое количество аудиторных часов, выделяемое на курс иностранного языка (особенно в сфере профессиональной коммуникации) на неязыковых факультетах вузов, серьезно препятствует выполнению этой задачи, и требует от преподавателей постоянного совершенствования процесса обучения, поиска новых современных подходов и методов к организации аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Среди существующих в настоящее время подходов к обучению иностранным языкам нам бы хотелось выделить смешанное обучение (*blended learning*). Данный подход появился уже довольно давно, но активно стал внедряться с развитием информационных и коммуникационных технологий. Смешанное обучение представляет собой интеграцию двух основных подходов: традиционного аудиторного (*face-to-face learning*) и онлайн-обучения с помощью телекоммуникационных технологий (*online learning*). Это ни в коей мере не означает, что аудиторное обучение вытесняется или заменяется дистанционным, наоборот, происходит именно сочетание преимуществ и восполнение недостатков этих двух подходов за счет друг друга, в результате чего возникает отдельный вид — смешанное обучение [4].

В виду недостаточного количества аудиторных часов, важно максимально эффективно использовать часы, выделенные на самостоятельную работу студентов. Изучение иностранного языка в вузах начинается с первого курса обучения, при этом, как показывает практика, студенты-первокурсники ни практически, ни психологически не готовы к самостоятельной работе с интернет-ресурсами на иностранном языке. Как показывают опросы, главную роль здесь играет даже не столько уровень владения языком, сколько отсутствие опыта подобной работы во время обучения в школе. На наш взгляд, решением данной проблемы может стать одна из проблемно-поисковых технологий смешанного обучения — веб-квест.

В научной литературе нет единого определения веб-квеста. Б. Додж и Т. Марч, разработавшие данную технологию, представляют веб-квест как «исследовательское задание, для выполнения которого учащие используют информацию из онлайн источников» [2]. Исследователи рассматривают Веб-квест также как «сценарий организации проектной деятельности учащихся» [3: 97] с использованием онлайн ресурсов. Изначально данная технология была разработана не для обучения иностранным языкам, но постепенно перешла и в эту сферу. В языковом образовании веб-квест рассматривается как «вид проблемно-ориентированных заданий», нацеленных на «формирование и развитие навыков самостоятельной, поисковой

и исследовательской деятельности учащихся в процессе освоения, исследования, обработки и презентации языкового учебного материала» [1: 73].

Здесь мы не будем останавливаться на подробном описании веб-квестов, но расскажем о преимуществах применения данной технологии в организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку на начальном этапе. Главным образом веб-квесты способствуют формированию навыков поисковой работы с электронными информационными ресурсами на иностранном языке по профилю специальности, такими как электронные библиотечные системы, информационно-образовательные и научные порталы, различного рода учебные ресурсы и пр. При этом веб-квесты помогают формировать у учащихся навыки обработки, анализа и систематизации информации на иностранном языке.

Включение данной технологии в организацию самостоятельной работы студентов по иностранному языку предполагает, что роль преподавателя в ней будет минимальной, он будет выступать в качестве помощника, который лишь направляет процесс самостоятельного поиска ответов.

Из самой природы веб-квеста очевидно, что применение данной технологии в обучении иностранному языку может в значительной степени способствовать не только формированию информационно-аналитических навыков, но и развитию иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере, поскольку его можно использовать и в междисциплинарном контексте.

Следует также отметить, что включение веб-квестов в организацию самостоятельной работы, способствует формированию критического мышления, стимулирует самостоятельное творческое мышление, а также повышает интерес учащихся к выполнению заданий.

## Литература

1. *Волкова О. В.* Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2010. С. 73.
2. *Климова А. Б.* Веб-квест технология как средство развития информационно-аналитических умений студентов при обучении английскому языку для специальных целей // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 4 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvest-tehnologiya-kak-sredstvo-razvitiya-informatsionno-analiticheskikh-umeniy-studentov-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-dlya>
3. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. С. 97.
4. *Schmitt, Christie Pratt.* "Effects of eLearning and blended instruction on student learning." University of Georgia, 2016. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Effects-of-eLearning-and-blended-instruction-on-Schmitt/5b266963b7325355e67f9ed64b0165a2ec728d3e#paper-header>

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ SELKOUUTISET НА УРОКАХ ФИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ

J. G. Nilova  
Herzen State Pedagogical University of Russia

### FEATURES OF USING “SELKOUUTISET” IN FINNISH LANGUAGE LESSONS FOR ELEMENTARY STUDENTS

**Abstract.** *The article is intended for teachers of the Finnish language. It tells about the history of creating the Selkouutiset news site, the peculiarities of Simple Finnish selkokieli and how to use Selkouutiset in Finnish lessons.*

В современный век информационных технологий люди привыкли быстро получать многообразную информацию через интернет. Интернет-ресурсы помогают преподавателю в организации уроков иностранного языка. Однако начинающим студентам, изучающим финский язык, не хватает знаний, умений и навыков для чтения аутентичных текстов. Именно для таких студентов был создан упрощенный вариант финского языка, созданный в специальных учебных целях, которые получил название *selkokieli* (селкокиели, дословно «простой язык»).

Селкокиели — это грамматически, стилистически и лексически упрощенный вариант финского языка. Он предназначен для людей, которым по разным причинам трудно понимать обычный финский язык [2]. Это могут быть люди с ограниченными интеллектуальными возможностями (например, аутисты), люди с трудностями чтения и письма (дислексия), пожилые люди, дети, а также иностранцы, изучающие финский язык.

Особенностями селкокиели являются: простая для понимания и для запоминания лексика, конкретность, простые предложения, иллюстративность, краткость содержания [3].

С 1992 года на финском радиоканале YLE стали выходить Selkouutiset — новости на простом финском языке. Диктор читал их медленнее и четче обычного.

С 2015 года новости на селкокиели ежедневно идут и по телевидению на канале YLE TV1. Видеоряд сопровождается субтитрами. Так же подобные новости с той же регулярностью выходят на интернет-странице: <https://yle.fi/uutiset/osasto/selkouutiset/> [1]

Новости, написанные на селкокиели, являются полезным материалом для изучения иностранного языка студентами начального уровня. Работа с но-

востным сайтом формирует интерес к чтению у учащихся. Новости рассказывают о реально происходящих событиях, поднимают актуальные вопросы.

Работа с новостным сайтом Selkouutiset возможна на любом этапе изучения иностранного языка. На начальном уровне изучения языка возможно слушание и повторение новостей вслед за диктором для развития фонетических и слуховых навыков. Преподаватель может давать новости на селкокиели в качестве диктантов.

По мере увеличения знаний студентов возможна работа с сайтом с грамматической точки зрения. Так, преподаватель может выбирать предложения из новостей в качестве примеров определенных грамматических конструкций. (*Pietarissa on Euroopan korkein pilvenpiirtäjä (01.09.2019) — В Санкт-Петербурге — самый высокий в Европе небоскреб*) превосходная сравнительную степень прилагательных).

После прослушивания новостей на селкокиели студент может самостоятельно ответить на отдельной странице на предложенные авторами статей вопросы по содержанию. Это помогает студентам самостоятельно работать со статьями и контролировать их понимание.

Новости на селкокиели расширяют словарный запас студента. Регулярно повторяющиеся слова легко запоминаются. Студент постепенно изучает специальные социальные, политические и экономические термины, например, *lakko* — забастовка, *äitiysvapaa* — декретный отпуск.

Новости на селкокиели помогают студенту получить дополнительную лингвострановедческую информацию. Так, читая новости, студенты узнают о финских праздниках (*Suomessa vietetään ystävänpäivää (14.02.2020) — в Финляндии празднуют день друга*), событиях (*Kaupan lakko peruuntuu (14.02.2020)– Забастовка в магазинах отменена*), новостях спорта (*Suomi on jäänyt sijalle 4 jääkiekon nuorten MM-kilpailuissa (05.01.2020) — Финляндия осталась на 4 месте в молодежном Чемпионате мира по хоккею*), новостях культуры (*Musiikintekijöitä palkittiin Emma-gaalassa (09.02.2020) — Музыкантов наградили премией Эмма*), особенностях социальной жизни (*Noiin 30 prosenttia suomalaisista miehistä ei käy armeijaa. (13.02.2020) — Около 30% финских мужчин не пошли в армию*), политических новостях (*Suomen pääministeri Sanna Marin on vierailut tänään Ruotsissa (08.01.2020) — премьер-министр Санна Марин посетила Швецию*), биографиях известных людей (*Näyttelijä Juha Muje on kuollut (10.02.2020) -актер Юха Муёе умер*).

Преимущества использования новостей на селкокиели на уроках финского языка очевидны. Однако существуют задачи, требующие решения. Так, техническая составляющая очень важна. Тем не менее сейчас в учебных заведениях есть беспроводной Интернет, которым можно пользоваться для выхода на интернет-сайт. Часто бывают однотипные новости, неинтересные учащимся (слишком много политики, слишком много новостей на одну тему, например, коронавирус). Однако эта проблема решается наличием архива

новостей. Так же на базе новостей селкокиели учащиеся могут сами создавать новости, например, новости Санкт-Петербурга.

Новости на языке селкокиели являются промежуточной ступенью от учебных до аутентичных финских текстов. Они показывают учащимся, как можно формулировать сложные мысли на простом языке. Это мотивирует учащегося рассуждать на современные актуальные темы, давать свои оценки происходящему, сравнивать точки зрения западных СМИ и российских СМИ на одни и те же события.

Когда новости на селкокиели будут казаться студенту достаточно простыми, он может начинать читать аутентичные новости и лучше их понимать. Это психологически поможет студенту выйти на новый уровень владения языком.

Таким образом, использование материалов новостей на простом финском языке помогает студентам начального уровня при обучении финскому языку, увеличивая эффективность обучения всем видам речевой деятельности, развивая мотивацию обучения, расширяя кругозор.

### Литература

1. Ежедневные новости на селкокиели URL: <https://yle.fi/uutiset/osasto/selkouutiset/>
2. Сайт национального центра по работе с селкокиели URL: <https://selkokeskus.fi/>
3. *Orispää O., Etbeide E.* Eetu Pietarinen. Hei, etkö ymmärrä selvää suomea? Kuulut ehkä Suomen suurimpaan kielelliseen vähemmistöön, 05.11.2019. URL: <https://yle.fi/uutiset/3-11043407>

**А. О. Овсянников**  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

**A. O. Ovsianikov**  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## ON THE ISSUE OF TEACHING READING IN FSL AT NONLINGUISTIC DEPARTMENTS IN HUMANITARIAN HIGHER SCHOOL

**Abstract.** *The article is devoted to intensive teaching of reading in a second foreign language. The focus of the article is directed to activation of compensatory skill in informative reading in a second foreign language for students of nonlinguistic faculties of the humanitarian universities.*

В отечественной методике накоплен значительный опыт в обучении *второму иностранному языку* (ИЯ2) как в школе, так и в вузе, написано много работ, освещающих проблемы, возникающие при формировании трилингвальной личности и показывающие пути их преодоления. Так, психолингвистические и методические проблемы преподавания ИЯ2, в частности вопросы, связанные с субординативным искусственным трилингвизмом, межъязыковой интерференцией и транспозитивным переносом, достаточно подробно освещались в работах таких отечественных учёных, как М. Г. Аствацатрян, Н. В. Баграмова, Н. В. Барышников, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, М. А. Дарская, И. А. Жучкова, А. А. Залевская, Б. А. Лapidус, А. В. Щепилова, У. К. Юсупов и др. Однако в большинстве случаев теоретические положения, разработанные в рамках данного направления, не находили должного применения в практике обучения чтению на ИЯ2.

Исключением и особенно значимыми в свете исследуемой нами проблемы являются 2 работы — теоретически обоснованная методика обучения когнитивно-коммуникативному умению читать аутентичные тексты в условиях несовершенного владения *иностраннным языком* (ИЯ), созданная Н. В. Барышниковым [1] и методика обучения информативному чтению на французском языке как второму иностранном (начальный этап) А. Л. Тихоновой [4]. Несмотря на беспорную значимость этих исследований и их безусловный вклад в теорию и практику обучения чтению на ИЯ2, воспользоваться ими в полном объёме при обучении чтению на ИЯ2 на неязыковых факультетах гуманитарного вуза не представляется возможным. Дело в том, что комплексы заданий и упражнений для развития компенсаторных навыков и умений, разработанные авторами, подразумевают в первую очередь развитие навыка пользования двуязычным словарём, а также навыка поиска информации в грамматическом справочнике и лингвострановедческом комментарии. Возможность достижения данных целей, безусловно, отвечает условиям протекания процесса обучения чтению в старших классах специализированных школ, где на данный курс отводится 4 года.

Однако на неязыковых факультетах гуманитарного вуза, где в большинстве случаев на весь курс отводится всего 1–1,5 года (от 72 до 144 часов соответственно, в зависимости от факультета), «стратегия обучения» неизбежно смещается в сторону интенсификации процесса обучения и вынуждена развивать компенсаторный навык в чтении преимущественно с опорой на межъязыковую догадку, оснащению, развитию и совершенствованию которой в методике обучения ИЯ2 уделяется недостаточно внимания. Как следствие, в данных условиях возникает необходимость в целенаправленном обучении информативному чтению на ИЯ2, под которым в общих чертах понимается чтение с пониманием основного содержания смысла небольшого оригинального текста (до 250 слов) без словаря.

Компенсаторным стратегиям в области чтения на ИЯ посвящены работы М. К. Колковой [2], М. В. Копыриной [3] и др. Однако во всех случаях

речь идёт о догадке с опорой только на *родной язык* (Я1), поскольку рассматриваются ситуации, связанные с преподаванием базового ИЯ (ИЯ1). Использование же лингвистического опыта учащихся в ИЯ1 для обучения ИЯ2 в рамках данных компенсаторных стратегий не рассматривается.

Преодолеть сложившуюся ситуацию и обеспечить процесс обучения чтению на ИЯ2 на неязыковых факультетах гуманитарного вуза единым интегративным подходом можно только в результате устранения следующих противоречий, выявленных нами в процессе исследования данной проблемы:

- между усилением значимости чтения в реальных условиях иноязычного общения и недостаточным вниманием, уделяемым развитию информативного чтения в системе иноязычного образования;
- между необходимостью оперативно добывать информацию из письменных иноязычных источников и отсутствием технологий в области обучения информативному чтению на ИЯ2;
- между накопленным обучающимися лингвистическим опытом при изучении Я1 и ИЯ1 и недостаточным использованием этого опыта при обучении ИЯ2 на неязыковых факультетах гуманитарного вуза;
- между необходимостью формирования когнитивно-компенсаторной компетенции в информативном чтении на ИЯ2 и отсутствием методик, нацеленных на её формирование;
- между накопленным в педагогике большим опытом создания новых образовательных технологий, направленных на развитие творческих способностей личности, и недостаточным проявлением этой тенденции в практике обучения чтению на ИЯ2.

Перечисленные противоречия, а также наличие противоречий между объективной потребностью в теоретических и практических разработках в обозначенном направлении и уровнем исследования данной проблемы в теоретико-методологическом и практическом планах позволяют говорить об **актуальности и перспективности** разработки теоретических основ обучения информативному чтению на втором иностранном языке и их практической реализации в вариативных условиях, под которыми мы понимаем, с одной стороны, условия протекания процесса преподавания второго иностранного языка на различных неязыковых факультетах различных гуманитарных вузов, а с другой — различные режимы работы («учитель-ученик» и «самоучитель-ученик»).

## Литература

1. *Барышников Н. В.* Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: французский как второй иностранный, средняя школа: дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск: ПГЛУ, 1999. 530 с.



2. *Колкова М. К.* Обучение контекстуальной догадке о значении слова при чтении иноязычных текстов в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973. 18 с.
3. *Копырина М. В.* Лингвистическая диффузия как одно из средств воспитания интереса к изучению иностранного языка // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Шадринск, 2001. С. 37–42.
4. *Тихонова А. Л.* Обучение чтению на французском языке как втором иностранном с использованием компенсаторных умений учащихся и компенсаторных возможностей текста в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2000. 16 с.

*Н. А. Осмак*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ОБУЧЕНИЕ В ФОРМАТЕ PEER-TO-PEER НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИНСКОГО ЯЗЫКА

*N. A. Osmak*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## PEER-TO-PEER LEARNING AT THE BEGINNING LEVEL OF FINNISH LANGUAGE STUDYING

**Abstract.** *The article describes main advantages of using Peer-to-peer technology at the beginning level of Finnish language learning as well as represents experience which was held in Herzen State Pedagogical University.*

Широко известно, что ведущей целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, представляющей из себя целый комплекс навыков, умений и знаний. Можно сказать, что коммуникативная компетенция — «это совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных видов дискурсов; это способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания» [1]. Неоспоримым является тот факт, что для максимально эффективного

и успешного достижения этой цели необходимо практиковать использование языка в реальных коммуникативных ситуациях.

Изучение финского языка традиционно пользуется популярностью в Санкт-Петербурге в связи с географическим соседством, экономическим и культурным сотрудничеством, а также легкостью организации практики языка во время поездок за границу. Однако изменившиеся экономическая и политическая ситуации привели к тому, что возможности практики языка с носителями существенно сократились. Так, был проведен опрос среди студентов Института иностранных языков, изучающих финский язык, результаты которого показали, что 33,3% опрошенных лишь иногда практикуют финский язык вне учебной аудитории, в то время как 66,7% вообще не имеет такого опыта. При этом имеющие определенный практический опыт даже на начальном этапе обучения отмечали его положительный эффект. Источником такого общения для студентов все чаще становится интернет-пространство, что неудивительно, ведь в современном обществе с каждым годом увеличивается доля коммуникации, реализуемой в Интернете или посредством различных гаджетов и мессенджеров.

Учитывая все вышесказанное, целесообразным кажется обращение к формату Peer-to-peer, суть которого заключается во взаимном обучении учащихся [2: 32]. Особенно эффективным кажется использование этой технологии, в том числе на начальных этапах обучения, что может способствовать предотвращению возникновения психологического барьера при общении на иностранном языке.

Кроме этого, среди преимуществ использования Peer-to-peer технологии можно отметить:

- 1) эффективность развития навыков устной речи и аудирования;
- 2) усвоение особенностей невербальной коммуникации;
- 3) неформальное общение с носителями языка одной социальной группы;
- 4) освоение актуальных для обучающегося конструкций и лексических единиц;
- 5) повышение мотивации к изучению языка.

В Институте иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена проект Peer-to-Peer реализуется с 2017 года на кафедре языков Северной Европы среди студентов направления «Лингвистика», профиль «Теория и методика обучения иностранных языков и культур», изучающих финский язык как первый иностранный. Партнером выступает Университет Ювяскюля, от которого в проекте принимают участие студенты, изучающие русский язык как один из иностранных. Важно отметить, что перед нами не стояла задача ограничить круг участников только лингвистами с финской стороны, поэтому среди студентов, изучающих русский, можно встретить тех, чей профиль не связан даже с гуманитарными науками.

Если говорить о численности обучающихся, то она из года в год остается примерно на одном уровне — 30 участников от каждого из университетов. Это позволяет преподавателям эффективно управлять процессом и осуществлять мониторинг успеваемости.

Структура проекта подчиняется модульному принципу обучения в Финляндии, т. е. продолжительность сессии и задания вписаны в один из модулей изучения русского языка. Студенты РГПУ им. А. И. Герцена впервые присоединяются к проекту в начале второго семестра. В течение 2,5 месяцев обучающиеся в парах выполняют три задания, каждое из которых состоит из 2 этапов. В ходе первого этапа необходимо побеседовать на предложенную тему («Знакомство», «Рассказ о доме», «Хобби»/«Город, откуда ты родом») при помощи программы Skype или любого другого мессенджера, поддерживающего видео и аудио связь. Вторым этапом является подготовка письменного отчета о беседе для представления преподавателю. Также при организации сессий соблюдались следующие принципы:

- 1) запрет на использование английского языка;
- 2) нет ограничения по времени на общение;
- 3) общение происходит во внеурочное время, что обеспечивает максимальный комфорт обучающихся.

Результаты проекта на протяжении двух лет показывают постоянный рост интереса к нему среди студентов (100% опрошенных хотят продолжить участие в следующем году), а также повышение мотивации к изучению, особенно на начальном уровне. Среди других положительных аспектов, отмечаемых обучающимися, можно упомянуть исчезновение страха перед ошибками, погружение в другую культуру, установление дружеских отношений, освоение лексики и грамматики с опережением программы.

## Литература

1. *Литвинко Ф. М.* Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. Минск, 2009. Вып. 9. URL: <https://www.bs.u.by/Cache/pdf/230533.pdf>
2. *Нагаева И. А.* Сетевое обучение: становление и перспективы развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. Вып. 3–4 (16–17). Челябинск, 2013. С. 31–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-obuchenie-stanovlenie-i-perspektivy-razvitiya/viewer>

*А. В. Пантелеева  
РГПУ им. А. И. Герцена*

## НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ

*L. V. Panteleeeva  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

## RESEARCH COMPETENCE AS COMPONENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF POSTGRADUATE STUDENTS

**Abstract.** *This paper discusses the problem of developing postgraduate research competence through teaching English. The competence is regarded as a complex concept, which has its own structure. A special emphasis is put on the integral character of its components.*

Одним из видов профессиональной деятельности, к которой готовятся обучающиеся по образовательным программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, является научно-исследовательская деятельность в выбранном научном направлении. Квалификация «Исследователь. Преподаватель-исследователь», которую получают выпускники аспирантуры, требует достаточно высокого уровня сформированности научно-исследовательской компетенции. Возможность достижения этого уровня в значительной мере зависит от степени владения иностранным языком. И вполне обоснованно дисциплина «Иностранный язык» включена в базовую часть программы подготовки кадров высшей квалификации. В соответствии с требованиями ФГОС ВО выпускник, освоивший программу этой дисциплины, должен обладать следующими универсальными компетенциями: готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3); и готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4). Таким образом, молодому ученому необходимо уметь использовать навыки иноязычной коммуникации для приобретения и распространения знаний по специальности и повышения своего профессионального уровня и академического статуса.

Иноязычная научно-исследовательская компетенция представляет собой достаточно сложную структуру, которую можно представить как набор следующих субкомпетенций:

- лингвистической, включающей языковой и речевой компоненты;
- социокультурной;
- учебно-познавательной;
- информационной;
- дискурсивной;
- компенсаторной.

Каждая из этих субкомпетенций имеет содержательные характеристики, отражающие знания, навыки и умения, которые аспирант получает в процессе обучения иностранному языку. Так, например, учебно-познавательная субкомпетенция нацелена на получение аспирантами знаний алгоритма анализа собственных учебных потребностей в области изучения иностранного языка, планирования самостоятельного учения, процедур самоконтроля и критериев оценивания результатов своей учебной деятельности, технологий использования различных иноязычных ресурсов для получения новых научных знаний. В процессе овладения этой компетенцией также формируются навыки и умения:

- анализа и оценивания потребностей в овладении иноязычным материалом; постановки задач, нацеленных на реализацию определенного учебного результата;
- оценивания и выбора средств обучения;
- отбора и составления банка индивидуальных ресурсных материалов;
- использования усвоенного языкового материала в познавательной, учебной и профессиональной деятельности;
- применения различных методов изучения иностранного языка в зависимости от поставленных целей и учебной ситуации.

Как отмечает Ю. А. Комарова, эти знания, навыки и умения resultируются в сформированной способности обучающегося к управлению своей учебной деятельностью путем использования индивидуальных когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий, использования рефлексивной оценки, а также самостоятельного регулирования качественного содержания и количественного объема этой деятельности [2: 121].

Анализируя выделенные составляющие научно-исследовательской компетенции, следует подчеркнуть, что все они тесно связаны между собой, и только их одновременное развитие дает обучающимся возможность представить свои научные достижения на международных конференциях, форумах, симпозиумах; открывает перспективу проводить научно-исследовательскую деятельность в интернациональной команде. Рассмотрим в качестве примера взаимосвязь развития информационной и лингвистической составляющих. Чтобы грамотно использовать иноязычные интернет-

ресурсы для поиска новой научной информации в конкретной области знаний, необходимо владеть терминологическим аппаратом этого поля исследований, который используется зарубежными учеными. Значительные трудности возникают в случаях, когда термины не имеют однозначного понимания в отечественной и зарубежной научной литературе. Главным образом это характерно для гуманитарной области знаний, и в частности педагогики и методики преподавания различных дисциплин. Соотнесем, например, термин «непрерывное образование» с его передачей в терминосистемах Великобритании и США. Е. В. Игнатович в результате поиска соответствий этому русскоязычному термину в различных поисковых системах вышеупомянутых стран зафиксировала три активно функционирующих термина: “lifelong learning”, “lifelong education” и “continuous education”. При этом она отметила, что обозначенный синонимический ряд может быть также дополнен такими близкими по семантике терминами, как permanent education, recurrent education и adult education, которые в определенных контекстах используют как абсолютные синонимы предыдущих трех терминов [1]. Возможные терминологические разночтения, как отмечают многие лингвисты, носят социально-культурный характер. Умение выявлять общее и специфическое в использовании терминологических единиц, провести анализ того, что составляет предмет профессиональной языковой коммуникации — это одна из задач развития социокультурной субкомпетенции. Этот компонент научно-исследовательской компетенции также тесно взаимодействует с информационным, являясь необходимым для осуществления успешной работы с профессионально-направленной информацией.

Практика преподавания иностранного языка в аспирантуре показывает, что необходимо уделять пристальное внимание развитию всех составляющих научно-исследовательской компетенции. И хотя они имеют разную значимость в структуре целого, недостаточный уровень сформированности любой из них может вызывать значительные трудности в процессе межкультурного научного взаимодействия.

## Литература

1. *Игнатович Е. В.* Англоязычные термины со значением непрерывного образования: современный контекст // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1. URL: <http://ИИ21.petsu.ru/journal/article.php?id=1950>
2. *Комарова Ю. А.* Основы формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами иностранного языка. СПб.: НП «Стратегия будущего», 2008. 163 с.

*А. В. Рубцова*  
Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого

## ПРОДУКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*A. V. Rubtsova*  
Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University

## PRODUCTIVE METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER SCHOOL

**Abstract.** *The article shows conceptual content of the productive method of teaching foreign languages in higher school. This method support immersion of students in the professionally-communicative context which provides students opportunity to self-determination, self-realization and self-learning.*

Умение продуктивно использовать иностранные языки является одним из главных для выпускника высшей школы. Однако, как показывает практика, современный подход к обучению иностранным языкам в вузе не может обеспечить полноценный лингвистический и межкультурный базис для эффективной профессиональной коммуникации, так как существует целый ряд серьезных методологических проблем:

- как правило, широко применяемые методы обучения иностранным языкам в высшей школе не соответствуют требованиям современных образовательных стандартов;
- проявляется не достаточная связь практики изучения иностранного языка с профессиональной ориентированностью обучающихся;
- сокращение аудиторных учебных часов, отводимых для изучения иностранных языков, негативно сказывается на эффективности иноязычной коммуникативной подготовки студентов;
- прослеживается не достаточное использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку в плане практического использования иноязычных знаний [1].

Анализ современных образовательных стандартов высшей школы приводит нас к выводу о наличии тенденции к практической направленности формирования иноязычной компетенции студентов, которая позволяет современному специалисту создавать собственный иноязычный профессионально-коммуникативный продукт, обеспечивающий полноценную межкультурную коммуникацию. Это методологическое направление

определяет внедрение продуктивного подхода в сфере преподавания иностранных языков в высшей школе, а, следовательно, определяет качественно иную парадигму иноязычной профессиональной подготовки студентов.

Анализ научно-методической литературы и собственный педагогический опыт позволил определить продуктивный метод обучения иностранным языкам как метод, основанный на погружении обучающихся в профессионально-коммуникативный контекст, в котором обучающейся получает возможность самоопределения, самореализации и самообучения. Данный метод в полной мере способствует формированию профессиональной компетенции обучающихся и развитию их личностных качеств.

Синтезирование теории и практики изучения иностранных языков на основе продуктивного метода позволяет сделать вывод, что основными критериями эффективного обучения иностранному языку в вузе являются:

- высокий уровень формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся;
- развитие профессионально-коммуникативных умений межкультурного иноязычного общения;
- развитие умений самообучения и учебной саморегуляции обучающихся.

В связи с этим можно констатировать особую значимость продуктивного метода изучения иностранного языка, который позволяет решить проблему формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности студентов и их личностных качеств. Кроме того, развитие продуктивной учебной деятельности студентов позволяет оптимизировать самостоятельное изучение иностранного языка на основе информационно-коммуникационных технологий в условиях, сокращения аудиторных учебных часов. Таким образом, следует отметить, что продуктивный метод изучения иностранного языка может стать основой для организации эффективной профессионально-коммуникативной подготовки обучающихся.

## Литература

1. *Rubtsova A. V., Almazova N. I., Eremin Yu. V.* Innovative productive method of teaching foreign languages to international students // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS 18th PCSF 2018. Professional Culture of the Specialist of the Future. С. 1–12. DOI: 10.15405/epsbs.2018.12.02.1



**Ю. М. Соколова**  
Санкт-Петербургский государственный университет  
телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича

## К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Yu. M. Sokolova**  
State Saint-Petersburg Bonch-Bruyevitch  
Telecommunications University

### ON THE SYSTEM OF METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN MORAL ASPECT

**Abstract.** *The article is devoted to the problem of selecting methods of teaching a foreign language in moral aspect. Their main criteria are identified, on the basis of which methods of teaching are systematized into: 1) educating morally, 2) providing the acquisition of experience of moral behavior, and 3) stimulating demonstration of moral behavior.*

Иноязычное образование осуществляется с учетом ряда закономерностей, одна из которых выражена в принципе воспитывающего обучения, согласно которому в процессе овладения иноязычными коммуникативными компетентностями формируется личность обучающегося. Принцип воспитывающего обучения наиболее отчетливо выражен в содержании и методах обучения, нацеленных на овладение обучающимся «нормами нравственного поведения» [1: 240, 3: 53, 8: 145–146]. Однако не каждый метод (способ), используемый в лингводидактике, предоставляет возможность приобретения опыта адекватного социального поведения [7: 105–110]. Преподаватель встречается с трудностями организации учебного процесса в нравственно-воспитывающем аспекте, что ставит перед педагогом-исследователем задачу выделения критериев отбора воспитательных методов обучения.

В основе нравственного поведения обучающегося лежат его ценностные взгляды и принципы, привитые ему, в том числе, средствами иностранного языка. Анализ методической литературы показал, что одним из критериев отбора предметного содержания обучения речевым умениям является воспитательная ценность текста [4: 198], что обеспечивает не только формирование и совершенствование *оперативных языковых навыков и рецептивных речевых умений* обучающегося, но и способствует оформлению его картины мира. Данная стадия воспитательного процесса является нравственно-

просветительской, а используемые для ее реализации **методы** организации учебного процесса — **нравственно-просветительские**, так как информируют об аксиологических установках и образцах поведения в обществе [2, 5]. На основе этого подготовительного по сути этапа воспитания возможна основная воспитательная деятельность, отвечающая главной задаче следующей стадии воспитательного процесса, а именно, обеспечению приобретения обучающимся опыта нравственного поведения [7: 105–110].

Формирование и развитие *продуктивных речевых умений и коммуникативных умений на иностранном языке* предполагает организацию преподавателем ситуаций, имитирующих аутентичное общение [3: 130–131], в которых студенты взаимодействуют друг с другом и с преподавателем в предложенных обстоятельствах. Чтобы обеспечить обучающемуся приобретение опыта нравственного поведения [7: 105–110], преподавателю необходимо смоделировать такую ситуацию, в которой обучающийся должен производить речетворческую деятельность от имени личности, наделенной высоконравственными качествами. Используемые при этом в обучении **методы** наделены свойством **обеспечения приобретения опыта нравственного поведения**.

Осуществление контроля над достигнутыми результатами обучения и воспитания является важным компонентом современной системы обучения. В целях осуществления проверки достигнутого уровня воспитанности обучающийся должен предъявить продукт своей речетворческой деятельности, выполненный от первого лица в ситуации морального выбора. Условием для осуществления данной ступени воспитания является использование лингводидактических **методов, стимулирующих демонстрацию нравственного поведения**.

Как видим, основным критерием отбора методов воспитывающего образования является выполнение им одной из воспитательной функций: нравственно-просветительской, функции обеспечения приобретения опыта нравственного поведения и функции воспитательной функции обеспечения стимулирования проявления результата нравственного воспитания в поведении [6].

Таким образом, представленная система воспитательноценных методов обучения языку подчинена как прагматическому, так и педагогическому аспекту учебной цели. Система представлена следующими методами: 1) нравственно-просветительскими, 2) обеспечивающими приобретение опыта нравственного поведения и 3) стимулирующими демонстрацию нравственного поведения.

## Литература

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Еремин Ю. В. Идеи гуманистичности в профессионально-ориентированном иноязычном образовании с позиции продуктивного подхода // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2012. № 7 (Июль). ART 1823. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1823.htm>

3. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. Ф., Акимова Н. В. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2017. 350 с.
4. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О. И. Трубициной. М.: Юрайт, 2017. 384 с.
5. Никитенко З. Н. Духовно-нравственное воспитание в начальном иноязычном образовании // Оптимизация иноязычного образования в школе и вузе в контексте современных требований: материалы X Всероссийской конференции 22–23 апреля 2016 года, г. Уфа — г. Бирск / отв. ред. В. Ф. Аитов. Бирск, 2016. С. 3–10.
6. Соколова Ю. М. К вопросу о функциональной классификации воспитательных иноязычных упражнений // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2019. № 6 (Июнь).
7. Титова Е. В. Если знать, как действовать. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
8. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам. М.: ИКАР, 2018. 336 с.

***Н. В. Стрельникова***

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 947»*

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ЛИДЕРСТВА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ АРГУМЕНТАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***N. V. Strelnikova***

*State Budgetary General Education Institution of Moscow "School № 947"*

## FORMATION OF COMMUNICATIVE LEADERSHIP OF THE LANGUAGE PERSONALITY THROUGH ARGUMENTATION IN ENGLISH

**Abstract.** *Discussions are an inseparable part of everyday life. The art of argumentation is necessary in the formation of communicative personality. The article presents the analysis of the concept of communicative leadership through the prism of different ways of English argumentation.*

Стремление сформировать языковую личность, обладающую навыками коммуникативного лидерства и умениями отстаивать собственную точку зрения, — это метапредметная задача методики современной школы. Обществу нужны лидеры, владеющие профессиональными коммуникативными навыками, способные к эмпатии, диалогу и дискурсу. Следовательно, актуальность данного исследования определяется острой необходимостью в создании системной

методики обучения правилам аргументированной речи и формированию техники дебатов у обучаемых на всех ступенях школьного образования.

Диалог и интеракция пронизывают все сферы нашей жизни, и каждому необходимо согласиться с тем, что точки зрения участников общения в чём-то могут не совпадать и даже расходиться. Современные стандарты школьного образования свидетельствуют о полном отказе от ненужного авторитаризма и диктата в обучении предметам учебной программы. Однако, несмотря на то, что взаимодействие и принцип информационной интеракции всех участников образовательного процесса приоритетен, это вовсе не означает появления автоматического навыка коммуникативного грамотного речевого поведения в рамках дискуссий, дебатов и переговоров.

Следовательно, исходя из того, что в эпоху глобальных катаклизмов и противоречий все мы нуждаемся в культуре паритетного диалогического взаимодействия, возрастает необходимость в формировании иноязычной способности, в основе которой лежат качества высоконравственного и интеллектуального коммуникативного лидерства.

Коммуникативное лидерство понимается нами как интегративное свойство личности, которое включает в себя следующие когнитивно-лингвистические аспекты: 1) высокую мотивацию к коммуникации; 2) сформированную дискурсивную компетентность; 3) развитые лингвистические и паралингвистические аргументативные навыки и умения; 4) креативность; 5) владение компенсаторными речевыми приёмами; 6) социокультурные познания; 7) активное слушание; 8) способность эффективного управления своей речью и жестами в рамках той или иной коммуникативной ситуации.

Проанализировав личностные качества коммуникативного лидера, мы пришли к выводу, что ведущими являются: уверенность, артистизм, эрудированность, заинтересованность, объективность, дружелюбие и толерантность.

Вслед за Ю. В. Данюшиной, мы считаем целесообразным рассмотреть коммуникативное лидерство в институционально-социальном применении и разделяем теорию о вербальном инжиниринге как о языковом инструментарии вышеуказанной лидерской деятельности [1]. На наш взгляд, главным составляющим вербального инжиниринга являются дискурсивные умения (рефлексия, импровизация, прогнозирование, анализ) и навыки аргументации. Термин «аргументация» имеет множество интерпретаций. В философии данное понятие рассматривается как всеобщий мыслительный процесс, в рамках которого приводятся доказательства [3]. В своих работах лингвисты определяют аргументацию как: «активную речевую деятельность, цель которой — изменить позицию какого-либо субъекта с помощью рассуждений» [2: 20]. Все трактовки неизменно указывают на то, что аргументация тесно связана с коммуникативным лидерством.

Для продуктивного формирования аргументативных способностей коммуникативного лидера на иностранном языке, нами была разработана ме-

тодическая система. Она включает изучение логико-психологической структуры аргументирующей речи (тезис, сильные и слабые аргументы, примеры, вывод), алгоритм подготовки аргументирующей речи (осмысление темы, определение собственной позиции, анализ аудитории, отбор аргументов и иллюстраций, прогнозирование контраргументов, работа над опровержением контраргументов) и практику презентации аргументов от лица коммуникативного лидера, полностью владеющего коммуникативной ситуацией (интонационная постановка речи, тонкости невербального поведения при выступлении, активация навыка слушания собеседников).

Как показывает педагогическая практика, применение вышеуказанной системы работы на уроках английского языка имеет смысл, если языковой материал, взятый за основу для формирования ситуации-вызова, имеет проблемный, метапредметный характер. Именно этот факт способствует рождению настоящего дискурса, где все его участники смогут проявить свои лидерские коммуникативные качества.

Социальные сети являются одним из основных инструментов общения для обучающихся, поэтому целесообразно выбирать чаты для составления системы упражнений по формированию навыка аргументированного высказывания. Подобный комплекс упражнений должен основываться на определенном алгоритме. Основу заданий составляют отдельные высказывания обучающихся в переписке друг с другом на английском языке, которые стимулируют реакции собеседника и мотивируют к дальнейшему общению. Приведем примеры следующих реплик-стимулов из чатов:

**1. Penalties for crimes against the environment should be tougher.**

2. Foreign language instruction should begin in kindergarten.

3. Banning some books and movies can help society.

4. Both parents should assume equal responsibility in raising a child.

Цель данного комплекса упражнений сформировать у обучаемых способность участвовать в общении на английском языке, при том аргументировано и корректно реагировать на любые реплики-стимулы своих собеседников.

На основании всего вышесказанного мы можем констатировать, что представленные в данной работе методики несут в себе глубокий развивающий и воспитательный потенциал и служат для продуктивного формирования креативно мыслящей, самоопределяющейся, готовой к диалоговому взаимодействию языковой личности будущего коммуникативного лидера.

## Литература

1. Данюшина Ю. В. Лингвистические коммуникации в управлении: вербальный инжиниринг коммуникативного лидерства // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 248–256.
2. Зайцев Д. В. Теория и практика аргументации: учебное пособие. М., 2007. 230 с.
3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 2006. 719 с.

*Н. Г. Урванцева*  
*Петрозаводский государственный университет*

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
ПРАГМАТОНИМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО  
(на материале лексико-тематической группы  
«Кондитерские изделия»)**

*N. G. Urvantseva*  
*Petrozavodsk State University*

**LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF PRAGMATONYMS  
IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN  
(on the material of the lexico-thematic group «Confectionery»)**

**Abstract.** *The article discusses the possibilities of using authentic materials in the practice of teaching Russian as a foreign language on the material of confectionery nominations. The relevance of the study is due to the need to use innovative methods in the study of the Russian language in a foreign audience. The experience of using lexical and grammatical exercises for the formation of linguistic and regional competence is presented.*

В последнее время в практике преподавания иностранных языков происходит поиск новых инновационных методов обучения. При обучении иноязычному общению целесообразным представляется использование креолизованного текста, который представляет текст на вербальном и языковом уровне. Извлечение информации посредством двойного декодирования помогает более глубокому и целостному пониманию аутентичного текста [3: 156].

В практике преподавания русского языка на начальном этапе обучения довольно часто используются разные аутентичные креолизованные тексты: объявления, прогноз погоды, реклама, афиши, карты, визитные карточки, расписания, телевизионные программы, вывески, счета и меню. Прагматонимы могут рассматриваться как аутентичный дидактический материал, являющийся источником лингвокультурологической информации о стране изучаемого языка.

Под прагматонимом обычно понимается «номен для обозначения сорта, марки, товарного знака» [1: 81]. Прагматоним представляет собой аутентичный креолизованный текст. Знакомясь с русскими продуктами питания, иностранцы ежедневно читают на упаковке их названия и видят вербальное

изображение. В естественной языковой обстановке происходит процесс усвоения новой русской лексики и активизация познавательной деятельности. Визуальная наглядность помогает лучше усваивать новый языковой материал и активизирует процесс обучения различным видам речевой деятельности.

Анализ научной литературы по данному вопросу свидетельствует, что ономастическое пространство и его составные единицы — прагматонимы — не используются для формирования языковой картины мира иностранцев [2]. Между тем разработка учебных игр и лексико-грамматических упражнений с прагматонимическими единицами на уроках русского языка как иностранного, воспроизводящими значимые для русской культуры понятия, которые формируют лингвострановедческую компетенцию у иностранных студентов, представляется особенно актуальной.

При работе с названиями кондитерских изделий преподавателю необходимо раскрыть национально-культурную семантику слова, описать его культурно-лексический фон, дать культурологические сведения, лингвострановедческий комментарий, информацию о природе, истории, картине, произведении, персоне, фольклорном произведении и т. д.

В зависимости от уровня владения русским языком используются разные упражнения с фантиками / упаковками от кондитерских изделий. Приведем некоторые примеры учебных игр и упражнений с культуромаркированной лексикой на разных уровнях владения русским языком.

**Упражнение. Назовите, что изображено на фантике / упаковке.**

1. Матрешка. 2. Балалайка. 3. Медведь. 4. Малина. 5. Пряник. 6. Береза.

**Упражнение. Прочитайте названия фантиков. Распределите их по двум группам: одушевленные (кто?) и неодушевленные (что?) существительные.**

*Образец:* медведь → кто, береза → что.

**Упражнение. Найдите пару. Назовите объект и город, используя конструкцию «что находится где».**

*Образец:* Шоколад «Невский проспект». → Невский проспект находится в Санкт-Петербурге.

1. Карамель «Кремлевская». 2. Конфеты «Медный всадник». 3. Конфеты «Адмиралтейские». 4. «Русский музей». 5. «Третьяковская галерея».

**Упражнение. Прочитайте названия фантиков. Найдите географические названия на карте России. Скажите, где находится данный объект.**

*Образец:* Вафли «Амурские». Амурские → Амур. Река Амур находится на Дальнем Востоке в России.

1. Карамель «Сибирская ягода». 2. Конфеты «Волжские просторы». 3. Конфеты «Вологодская сказка». 4. Конфеты «Кавказские». 5. Конфеты «Крымское яблоко». 6. Конфеты «Челябинские». 7. Пряник «Тульский». 8. Пряники «Воронежские».

### **Упражнение. Расскажите о человеке, изображенном на фантике.**

- 1) А. С. Пушкин. 2) Н. Н. Гончарова. 3) Н. В. Гоголь. 4) Екатерина I.
- 5) Петр I. 6) Ф. И. Шалапин.

Используются обертки от конфет «Сказки Пушкина», «Портрет Пушкина», «Портрет Гончаровой», «Портрет Шалапина», «Басни Крылова», «Гоголь. Поэма в сливочном соусе».

### **Учебная игра. Угадайте объект по описанию.**

Ведущий рассказывает об объекте, изображенном на фантике / упаковке. Студентам нужно отгадать, что на нем изображено. Отгадавший игрок становится ведущим.

### **Учебная игра. Найдите пару.**

Учебная игра «Найдите пару» организуется на основе игрового принципа «Мемори». Игра может проводиться по темам «Растения», «Животные», «Времена года», «География России» «Русское искусство», «Известные люди России», «Русские праздники», «Русский этикет».

### **Учебная игра. Соберите разрезанный фантик по образцу.**

Иностранные студенты рассматривают образец картины и собирают фантик, разрезанный на 4–6 частей. Образцом для сборки является, например, целый фантик и репродукция картины (картина И. И. Шишкина и К. А. Савицкого «Утро в сосновом лесу» и конфеты «Мишка косопалый», конфеты «Три охотника» и картина В. Г. Перова «Охотники на привале»). После сборки нужно сравнить собранный фантик с оригиналом.

Продуманная система учебных заданий позволяет быстро усваивать страноведческую информацию, запоминать новую лексику, правильно использовать грамматические конструкции, позволяет совершенствовать навыки устной и письменной речи иностранных студентов.

## **Литература**

1. *Подольская Н. В.* Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А. В. Суперанская; АН СССР, Ин-т языкознания. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 188 с.
2. *Урванцева Н. Г.* Формирование лингвострановедческой компетенции на уроках русского языка как иностранного (на материале номинаций кондитерских изделий) / Н. Г. Урванцева // Слово. Грамматика. Речь: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного» (г. Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г.) / под ред. О. В. Чагиной; МГУ им. М. В. Ломоносова. М.: ОАО «МАКС Пресс», 2019. Вып. XX. С. 426–428.
3. *Чернышенко О. В.* Лингводидактический потенциал креолизованного текста в рамках компетентностного подхода // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 155–158.



*Н. В. Урсул*  
Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
РГПУ им. А. И. Герцена

*И. М. Гасанова*  
Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

*N. V. Ursul*  
National Research University 'Higher School of Economics'  
Herzen State Pedagogical University of Russia

*I. M. Gasanova*  
National Research University 'Higher School of Economics'

## CULTURAL ASPECTS OF ESP READING ACQUISITION

**Abstract.** *The article examines the role of the culturological approach to teaching academic reading skills based on business texts. This approach is frequently applied to fiction and is traditionally ignored to academic texts. However, the conducted survey show that students face considerable difficulties with culture-specific vocabulary, valency and interlanguage homonyms.*

В последние десятилетия в методике преподавания иностранных языков наблюдается активный поиск новых подходов. В настоящее время акцент, *a priori*, делается на применение коммуникативных и интерактивных методик преподавания, которые, как показывает практика, обеспечивают достаточно высокую степень владения языковой формой. Однако изучение лишь языкового кода без учета культурного компонента неизбежно приводит к искажению восприятия иноязычного текста, и, как результат, к возможным сбоям в коммуникации.

В современной методике преподавания культурологический подход используется преимущественно в филологических аудиториях для обучения видам речевой деятельности (Е. С. Большакова 1994, А. Райхель 1992), формирования лингвострановедческой компетенции и развития анализа художественного текста в вузе (Л. Г. Веденина 2015, Г. А. Крюкова, Лю Хун 2001, М. В., Сухих 2000) и в школе (А. В. Ульянов 1990, О. Д. Кузьменко 1991, Р. Мильруд 1999). Таким образом, основное внимание уделяется изучению и восприятию культурологической информации в художественных

текстах, что объясняется многозначностью используемых лексических единиц, ассоциативностью и наличием коннотативных значений. Однако данный подход игнорируется при обучении академическому чтению, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

До 60-х гг. XX в. культура в рамках обучения иностранным языкам выступала как самостоятельный элемент, с вкраплениями страноведческих знаний о стране изучаемого языка. Десятилетием позже понятие «культура» входит в содержание обучения иностранным языкам, однако область применения социокультурных аспектов ограничивается прагматическими целями — развитие умений социального поведения в ситуациях повседневного общения. В 90-е гг. происходит осознание необходимости актуализации личности учащегося на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры [1: 98–99]. Сейчас акцент делается не только на фундаментальные и прикладные знания и умения по предмету, но и принципы, соответствующие профессиональной культуре при обучении иностранному языку. При этом особое внимание уделяется развитию культурологической компетенции, под которой подразумевается комплекс экстралингвистических знаний, умений и навыков, а также приемов адекватного поведения в области иноязычной культуры.

Средства выражения культурологической информации могут проявляться на всех языковых уровнях. В рамках данного исследования был рассмотрен лишь лексический уровень. В частности, было проведено анкетирование 92 студентов старших курсов по специальности «Экономика и управление» англоязычной образовательной программы. Были предложены три блока вопросов, направленных на выявление перцепции культуры окрашенных лексических единиц в академическом тексте.

Анализ результатов показал, что наибольшую сложность составляют безэквивалентная терминология (69%) и лексико-фразеологическая сочетаемость (23%). В то же время так называемые ложные друзья переводчика не вызвали сложности в понимании и интерпретации (8%).

Результаты эксперимента также показали, что обучение академическому чтению с позиций культуроведческого подхода эффективно, если предварительно подготовить систему гипертекстов для снятия трудностей понимания различных видов культуронимов; разработать комплекс гибкого комбинирования приемов извлечения информации, адекватных конкретной задаче академического чтения; а также разработать комплекс упражнений, выполняемых в определенной последовательности.

## Литература

1. Будник А. С. Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. С. 98–101.

## ИЗУЧЕНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА РАБОТЫ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

*V. S. Fedotova*

*Pushkin Leningrad State University*

## STUDYING FOREIGN PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

**Abstract.** *The author of the article characterizes the possibilities of using foreign pedagogical experience in the digital educational environment in teacher training at a Russian university.*

Вне школы обучающиеся используют цифровые устройства не только как современные технические средства, а как культурные формы, часть своего повседневного опыта. Педагогам не следует пренебрегать этим опытом, поскольку цифровая среда — это естественная среда жизнедеятельности современного поколения, в которой они чувствуют себя комфортно. Учителя наоборот могут воплотить в педагогическую практику эффективное использование цифровых технологий в образовательных целях. Современные тренды развития образования, связанные с его цифровизацией и в целом направленные на повышение качества и доступности образования за счет перехода к персонализированному и ориентированному на результат образовательному процессу, предполагают формирование готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности в цифровой образовательной среде, использование цифровых технологий в решении профессиональных задач, организацию педагогического взаимодействия в новых условиях распространения интернет-технологий. Цифровая трансформация образования предполагает использование онлайн-обучения, создание адаптивных систем обучения, индивидуализацию обучения, установление эффективной коммуникации и сотрудничества между участниками образовательного процесса на основе цифровых технологий. Предъявляются новые требования к цифровым компетенциям педагога, цифровой грамотности обучающихся [2].

Следует заметить, что в Российской Федерации вопросы цифровой трансформации образования активно разрабатываются [4, 5, 6], однако, пока еще

не накоплен богатый опыт конкретных методических решений подготовки учителя к работе в цифровой образовательной среде. Есть ряд до сих пор недостаточно полно разработанных аспектов. Прежде всего, в данном случае речь идет о развитии цифровой грамотности школьников, о составе цифровых компетенций учителя, модернизации образовательных технологий в школе в условиях цифрового образовательного пространства, способах применения цифровых технологий в преподавании школьных предметов.

В силу того, что в зарубежном пространстве инновационные процессы по цифровизации образования начались раньше, то в иностранной научной литературе по различным аспектам формирования цифровых компетенций учителя, вопросам использования цифровых технологий в образовании имеется ряд интересных разработок. Известно, что в иностранной научной литературе можно найти разноаспектные наработки ученых по цифровизации образования [3]. Так отмечается [3], что Комитетом по образованию Европейского союза разработан профиль цифровых компетенций учителя Digital Competence of Educators (DigCompEdu), который включает шесть областей цифровых компетенций учителя: 1) использование цифровых технологий в профессиональной педагогической среде; 2) развитие профессиональных навыков поиска, создания и совместного использования цифровых образовательных ресурсов; 3) формирование у учителей необходимых навыков использования цифровых инструментов в обучении и преподавании; 4) владение цифровыми инструментами для оценки результатов обучения; 5) использование цифровых инструментов для расширения образовательных возможностей учащихся; 6) сопровождению процесса развития цифровой грамотности обучающихся. Отмечается, что по мере развития образования в цифровую эпоху, в период четвертой промышленной революции обучение будет адаптивным и индивидуализированным для удовлетворения потребностей отдельных учащихся [1].

Опыт работы со студентами педагогических направлений (с будущими учителями информатики) позволил нам сделать вывод, что знакомство будущих педагогов как с положительным, так и отрицательным опытом использования учителем цифровых технологий в образовании может оказаться полезным для их практической деятельности. При работе с будущими учителями информатики нами был использован следующий подход к знакомству с зарубежным опытом использования цифровых технологий в образовании. При изучении дисциплины «Методика обучения предмету (информатике)» студентам предлагалось ознакомиться с научно-педагогическим наследием известного зарубежного педагога и его разработками. Интересными для студентов были задания, требующие обращения к иностранной научной периодике в целях освещения различных аспектов образования в цифровой среде. Например, был организован научный поиск статей на иностранном языке по ключевым словам и перевод их аннотаций: например, *digital literacy*, *digital competency*, *digital educational environment*, *digital*

*education, digital educational resources* и т. д. Обучающимся предлагалось использовать для анализа публикации методического, организационного, аналитического характера за последние десять лет, которые позволяли проследить динамику развития понятия, проанализировать различное толкование одного и того же понятия разными авторами на основе аннотированного обзора содержания статей. При этом научный поиск был организован не только в Академия Google, но и в базах международного цитирования Web of Science и Scopus.

Возможность обнаружения в сети Интернет полнотражных книг зарубежных авторов на английском языке позволила выполнять студентам задания по поиску интересных методических систем обучения конкретному предмету. При этом полезные учебно-методические разработки в последующем, по-нашему мнению, смогут найти применение в практической деятельности будущих учителей.

Интересными оказались задания, связанные с анализом содержания сайтов образовательных организаций, которые являются передовыми в области внедрения цифровых технологий в образовании. Выполнение такого вида задания способствовало расширению представлений у студентов о возможностях цифровых технологий в образовании.

Выполнение предложенного спектра заданий в рамках дисциплины «Методика обучения предмету (информатике)» обеспечивает знакомство будущих педагогов с зарубежным педагогическим опытом работы в цифровой образовательной среде. Стоит надеяться, что это будет способствовать развитию информационной компетентности обучающихся, обеспечит формирование навыков коммуникации на иностранном языке, таких цифровых компетенций как эффективное использование цифровых технологий для организации общения с учащимися и родителями, обмен знаниями и опытом между учителями для совместного внедрения инноваций педагогической практики, поиск, создание и совместное использование цифровых образовательных ресурсов, осознанный выбор цифровых ресурсов в зависимости от цели, контекста обучения и педагогического подхода; разработка и модернизация цифровых ресурсов; управление, защита и обмен цифровыми ресурсами для организации цифрового контента и др. В целом приобретенный зарубежный педагогический опыт использования цифровых технологий в образовании позволит будущему учителю обозначить новые перспективные направления своего профессионального развития в современных условиях цифровизации образования.

## Литература

1. *Ally M.* Competency Profile of the Digital and Online Teacher in Future Education // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2019. Т. 20. №. 2.
2. *Buckingham D.* Defining digital literacy // Medienbildung in neuen Kulturräumen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. С. 59–71.

3. *Martinovic D. et al.* The Roles of Digital Literacy in Social Life of Youth // *Advanced Methodologies and Technologies in Library Science, Information Management, and Scholarly Inquiry*. IGI Global, 2019. С. 103–117.
4. *Гордиенко О. В., Соколова А. А., Симонова А. А.* Аксиологические характеристики цифровой трансформации образования // *Педагогика и психология образования*. 2019. № 3. С 9–21.
5. *Терелянский П. В., Кузнецов Н. В., Екимова К. В., & Лукьянов С. А.* Трансформация образования в цифровую эпоху. Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22(6(118)). С. 36–43.
6. *Уваров А. Ю.* Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // *Исследователь/Researcher*. 2019. №1–2(25–26). С. 22–37.

*М. Д. Фрис, А. И. Шрамко*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

## МЕТОД ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ ТЕТРАДИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ В ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В XXI ВЕКЕ

*M. D. Freese, L. I. Shramko*

*Saint-Petersburg State University*

## DIALECTICAL NOTEBOOK AS A MEANS OF ESL TEACHING AND 21<sup>ST</sup> CENTURY SKILLS DEVELOPMENT

**Abstract.** *The article describes dialectical notebook — a technique of ESL teaching that enhances students' language skills and fosters the development of such soft skills as critical thinking, teamwork, and creativity. The use of this method adds to class interactivity and has a significant motivational value.*

One of the significant challenges of modern ESL instruction nowadays is the necessity to adapt it to such requirements of the modern world that presuppose not only the possession of profound linguistic competencies, but also the development of the skills and abilities that enable the person to be a valuable member of the modern society. Referred to as 21st century skills or soft skills these abilities enhance human adaptability and flexibility and increase a person's employability potential. P. Griffin, a leading expert in the field, named critical thinking, abilities to collaborate and communicate effectively, and creativity as the most valuable abilities of the present century [2]. Liberal Arts principles of education encourage us to add developed learner's skills and teamwork to the list of the essential soft skills.

As the modern ESL class should combine language instruction and soft skills development we should apply such methods of teaching that would be efficient in both ways. With the trend in education focused on the implementation of interactive methods, new possibilities have emerged that further emphasize student oriented learning. The interactive methodology of dialectical (dialogical) notebooks is an excellent example of how students can interact with texts while also developing their critical thinking and reflective writing skills upon having read a text. Dialectical notebooks have been employed at the Faculty of Liberal Arts and Sciences (FLAS) in ESL courses with first year students precisely due to the skills which they develop. The following article examines this interactive method and describes its benefit in the liberal arts educational environment.

The ESL program at FLAS based on an aspect approach is primarily aimed at preparing students to expand their academic prowess by taking academic discipline classes taught in English. Furthermore, the ESL program ensures that students have sufficient English language skills to pursue study abroad. FLAS adheres to the principles of liberal arts education, which espouse critical thinking, discussion based classes, and emphasize the importance of writing. These principles are evident in the Faculty's ESL program, specifically the aspect of 'Critical reading and writing.'

Dialectical notebooks have been utilized in the 'Critical reading and writing' aspect with a great degree of success. FLAS' main partner, Bard College, strongly encourages such interactive methods through its Institute for Writing and Thinking (IWT) that developed a set of challenging and engaging activities that unite reading and text interpretation, various forms of writing and speaking tasks.

Dialectical notebook is an interesting and highly inspiring technique that combines text work, writing text fragments, and critical interpretation of text excerpts. Dialectical notebooks are used at the beginning of a class with students having read a text as a home task. According to the recommendations of the IWT specialists, students are encouraged to read the text critically paying attention to certain parts that might be intellectually or emotionally noteworthy or valuable. In class, they are instructed to divide their notebooks into three columns and label the columns 'Comment, Response, and Reply' [1: 95]. In their notebooks, they first write a comment to the passage they have noted in the text. Students may provide their own reflection or interpretation of the passage, question the argumentation, or expound upon the importance of what they have identified. Upon having completed their commentary, students exchange their notebooks with a partner. Students write a response to what their partners have written and may engage each other with questions or provide an alternative analysis of the passage selected. The challenge of this task lies in the necessity to combine the ideas about the original text and the classmate's vision of it in one commentary. Finally, notebooks are exchanged to write a reply. The 'reply' often allows the student to reevaluate their original interpretation of the passage and perhaps find associations with other notions or concepts that are referred to in the text. Students

are allotted approximately five minutes for each section of their notebooks. The task can be continued to include other text passages identified by the students during their home reading or can be executed in mini groups, in which case the notebook goes to several students in a row, thus being an excellent teamwork activity.

The uniqueness of the interactive method of dialectical notebooks is that the exercise is conducted prior to any class discussion or instruction from the teacher. Students, through dialectical notebooks, engage the author of a text through writing as well as their peers. One of the first versions of dialectical notebooks was referred to as a double entry journal by Huges, Kooy, and Kanevsky [3]. The authors noted “that ‘students’ talk enables them to monitor their thoughts, reshape them, and see issues and concepts from broader and different vantage points” [3: 188]. The idea was that students first provide a summary of key points in their journal on one side and then enter a subjective reflection to the material on the right side of their paper.

In contrast to the double entry journal, dialectical notebooks require that students re-read identified passages and explore their meaning through writing in class. Students are informed that they should not be simply agreeing or disagreeing with a portion of the text, but engaging the author in dialogue initially. A different viewpoint is provided by their peers once notebooks are exchanged.

It has been found that dialectical notebooks are extremely beneficial for first year ESL students precisely due to the method’s motivational value. Russian first year students at FLAS encounter a new educational approach that emphasizes self-discipline, effective use of free time, and ultimately self-learning. This is evident with the amount of home readings later used for further detailed in-class analysis and discussion. As found by Ilushin, Azbel, and Freese, the large amount of homework Russian schoolchildren face leads to an avoidance of completing it or completion that is not addressed by the teacher in class through further discourse. With the readings assigned at FLAS, Russian first year university students must adapt to the new system of home tasks which are more important than what they encountered in school [4: 135].

Furthermore, dialectical notebooks allow students to provide their own interpretation in a safe-manner, rather than orally when they may feel unconfident in their abilities to coherently express their ideas in English.

Upon conclusion of completing dialectical notebooks, students are able to share conclusions they have arrived at with their partners and further examine questions that arose from their written discourse. Oftentimes, this allows for a rich class discussion that is led by the teacher. The method of dialectical notebooks is also a good example of the usage of writing to analyze a text in a free writing format. Notebooks are not collected by the teacher, additional motivation for students as there is no evaluation of grammar or writing by the teacher; the emphasis is analysis and engaging the text and one’s partner in discussion.



## References

1. *Bledsoe M. R.* Dialectical Notebooks / M. R. Bledsoe // Writing-based Teaching. Essential Practices and Enduring Questions / ed. T. Vilardi, M. Chang. State University of New York Press, Albany, 2009. 186 p.
2. *Griffin P., McGaw B.* Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills. NY: Springer, 2011.
3. *Hughes H. W., Kooy M., Kanevsky L.* Dialogic Reflection and Journaling // The Clearing House. 1997. Vol. 70, No. 4. P. 187–190. URL: <https://jstor.org/stable/30189281> Accessed: 20.01.2020.
4. *Ilyushin L., Azbel A., Freese M.* Preparation of Russian Schoolchildren for Liberal Arts Model of Education // Kazan Pedagogical Journal. 2019. No. 1. P. 129–136.

*Л. Швинк*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

## ФУНКЦИИ АРТИКЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*L. Schwink*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## THE FUNCTION OF ARTICLES IN CONTEMPORARY ENGLISH

**Abstract.** *For Russian students of the English language, the proper use of articles is one of the biggest hurdles they have to overcome. Many consider it insurmountable. The traditional strategy based on memorizing a host of rules does not seem to work. This paper proposes the use of the more natural approach of a common focus.*

Consider the following “three statements. “She has a short, brown hair.” “I’ve just read the interesting article about smartphones.” “She arrived at the party with child.” In each of them, there is a serious misuse of articles. Can you spot them? If you can’t, I hope that by the time you finish reading this short paper, you will be able to do so.

It is not surprising that mastering articles is particularly hard for Russian speakers who are trying to learn English, since there are not only no articles in the Russian language, but there are no equivalents. There is nothing to take their place. Many students leave them out entirely. When challenged, some even say that native English speakers are beginning to drop them, so why can’t they?

But that is just wishful thinking. And it could lead to some confusion. Articles are here to stay; after all, they do have meaning. There is a difference between going to the country (leaving the city for your dacha) and going to a country (one other than your own, say for a vacation). Between making a noise (only one) and making noise (a lot of it). Between being on top of the world (very happy) and being on the top of the world (very cold). So, if you want to learn the English language, you have to admit that articles do exist.

Once you have accepted them, then you have to learn how to distinguish between an indefinite article, a definite article and no article at all. Is it one of many, and we don't know which one? ("I need to buy a new belt.") Is it something we both know about? ("I need to walk the dog.") Is it something we can't count? ("I need to get lost in nature — that's how I find myself.")

Then you have to make a conscious effort to use them. You will undoubtedly make many mistakes, but you shouldn't be discouraged. It may seem like madness, but there is a method to these articles.

What are the biggest problems that Russian speakers have with articles? From my experience, which includes 28 years of teaching at Herzen University in St. Petersburg, Russia, there are five of them.

1) The first and most prevalent lapse is to leave them out entirely. It has always amazed me that, when reading a text out loud, students very often skip the articles that are right in front of them. Evidently, they don't even see them. Or consider them unimportant. I stop them and ask, "*What* was that you said?"

2) If they do use articles, and those who have been working on the language for some time usually do, they invariably overuse the definite article. Think back to the article about smartphones. Do you think it is the only interesting one that has ever been written on the subject? You have to remember that if, when you are talking to me or writing to me, you mention a countable noun, you can only use the definite article if I know which one it is you are referring to — or it is the only one in the world.

3) I don't remember exactly when, but ten or twelve years ago, I began to hear and see a very strange phenomenon: the use of "a" with an adjective in front of a plural noun. A student recently wrote, "Today, kids can play a special educational video games." This is quite mystifying, and even more so when, as often happens, this comes from a student who hardly ever uses articles. I remind them that "a" means "one" and ask, using Russian to make the point, "Is it okay to say 'одна игры'?" I have yet to figure out where this comes from.

4) Another very common mistake is to use an article where we would never do so, in front of a bare uncountable noun: "the nature", "the love", "the life". Unless you are talking about the nature of a bulldog, the love of your life or the life of a student, i. e., unless you narrow it down, that article needs to go.

5) The last frequent error involves the use of the definite article in a generic statement with a plural countable noun: "The students hate to do homework." When I hear this, I caution the speaker that it refers to a small group of students

that we know, and we either need to leave out the article or tack on something to make it specific: “Students hate to do homework, but the students in *this* group can’t get enough of it.”

So, how can we, as teachers, help you who are students? First, we need to tell you that the whole system (and yes, it is a system with its own patterns) is much simpler than you have been led to believe. Instead of the maze of rules that you have probably been taught, there is one overriding principle that governs the use of articles, and it is the idea of a common focus. When using singular, countable nouns (and this is where many of the problems arise), you need to remember that to use the definite article in front of a noun it has to be something that both the speaker and the listener, the writer and the reader, know about. There are actually four possibilities: only the speaker/writer is informed (“I saw a weird mushroom in the forest yesterday.”), only the listener/reader is privy (“I hear you’ve bought a new cellphone.”), neither of them have the foggiest idea (“I need a new pen. This one has run out of ink.”), or they both are in the know (“Could you pass the salt?”). There are ten or eleven different ways of arriving at this common focus. Some of them are universal, for example when we talk about *the* sun (this won’t change until the day that aliens who have their own sun land on Earth); some are local, for instance if we hear somebody coming up *the* stairs; some are contextual, such as “I’m talking about the horned toad I gave you last year for your birthday.” It is not simple, but this concept is much easier to internalize than all of those rules, especially when we are in the middle of a conversation. (Non-Russian speakers have to go through the same mental gymnastics with verbal aspect in Russian, though we at least have a rough equivalent in English.) I am grateful to *The Grammar Book* and its authors, Diane Larsen Freeman and Marianne Celce-Murcia, for pointing out this approach.

It is one thing, however, to grasp the idea and another thing to put it into practice. How can we help students to do this? We need, first of all, to veer away from the traditional ways of teaching articles. Individual sentences that have no context are, of course, not very helpful. When I started teaching articles, I realized this, but I made a different mistake. I would take whole texts, say stories from newspapers, remove all of the articles and put gaps in front of every noun. That was unnatural, confusing and unfair. Nobody ever does this in real life. It does not hurt to use an occasional text from which you have removed the articles, but it is better to make students be more active. We can analyze texts with them and get them to explain the articles that they see, or don’t see. Better still, we can have them write their own texts or tell their own stories about events from the past. Telling jokes, on paper or aloud, is a good choice. Even more important, we need to keep them focused on articles through constant prompting when they either neglect to use them or do so improperly: “*What* was that? *Where* did you go and *what* did you see?” It is like raising awareness about recycling to save the environment, except that here it is the preciseness and clarity of the language that are at stake.

There are two basic ways that we can learn another language. We can study it in a formal, cognitive way, and that certainly has its advantages, or we can use it, we can absorb it. In the end, it is those who take the second route who have a better chance of making that language “theirs”, of becoming fluent. Back in the 90s, for six years, I got together once a week with the general manager of an up and coming pharmaceutical business. He had learned English by reading all of Stephen King and watching films. And he had no serious problems, either with the language itself or with articles. Of course, as he always points out, he was highly motivated. I always encourage students to get as much contact with the language in as many ways as they can. They can chat with native speakers, on the Internet or in real life, or they can play computer games, but, best of all, they should read, read, read. And pay attention to what they are reading.

If only articles were as addictive as, say, chocolate, there would be no problems. But that, too, is wishful thinking.

---

ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

HERZEN'S READINGS

FOREIGN LANGUAGES

Корректурa *И. Л. Климович*

Верстка *Д. В. Лантухиной*

Подписано в печать 14.09.2020. Формат 60 × 84 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 40,75. Тираж 135 экз. Заказ № 194к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.  
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена.  
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48