

**ФГБОУ ВО «САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

**КАФЕДРА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И  
МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**



**Материалы  
V международной научно-практической конференции  
«Языковые и культурные контакты: лингвистический и  
лингводидактический аспекты»  
(16–17 ноября 2020 года)**

**Саратов  
2020**

УДК [81'1+37.016:81](082)

ББК 81.1я73

Я 41

Я Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: материалы V Международной научно-практической конференции (16–17 ноября 2020 г.): сборник научных статей. Саратов : Издательство «Саратовский источник», 2020. – 315 с.

ISBN 978-5-6045687-2-9

Сборник объединяет научные работы, посвященные развитию германистики, взаимодействию языков и культур в условиях глобализации, формированию межкультурной компетенции при обучении иностранным языкам. В сборнике представлены работы как российских, так и зарубежных исследователей, а также молодых ученых – аспирантов и студентов.

Для преподавателей, аспирантов и студентов, практических работников, а также всех заинтересованных лиц.

Редакционная коллегия:

*Шилова С. А.*, декан факультета иностранных языков и лингводидактики,  
канд. филос. наук, доцент (отв. редактор);

*Минор А. Я.*, зав. каф., доцент, канд. филол. наук (зам. отв. редактора);

*Полянина Е. В.*, канд. филол. наук (тех. редактор);

*Леонова Е. В.*, канд. филол. наук,

*Острикова Г. Н.*, доцент, д-р филол. наук

УДК [81'1+37.016:81](082)

ББК 81.1я73

ISBN 978-5-6045687-2-9

© Коллектив авторов, 2020

## Оглавление

### РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ .....	7
Минор А. Я. ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ЭТНОСА..7	
Москвина Т. Н. ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И КУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТОВ В ЛЕКСИКЕ ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРОВ .....	13
Спиридонова Т. А. ТВИТПЛОМАТИЯ КАК ОСОБЫЙ ВИД КОММУНИКАЦИИ .17	
Katharina Meng SPRACHBIOGRAFIEN ZU EINER RUSSLANDDEUTSCHEN FAMILIE: DIE GROSSELTERN (ЯЗЫКОВЫЕ БИОГРАФИИ ОДНОЙ РОССИЙСКО-НЕМЕЦКОЙ СЕМЬИ: ПОКОЛЕНИЕ БАБУШЕК И ДЕДУШЕК)..23	
Oyunsuren Tsend АНАЛИЗ ОШИБОК МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ В СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	38
Александрова Т. А. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ...41	
Богачева Е. А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА .....	45
Борисова М. Е. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ТЕЛЕСНОГО ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. ЭШЕРА «13 ПРИЧИН ПОЧЕМУ») .....	50
Горбунова Е. Н., Пискун Я. В., Сергиенкова К. В. ПОСТИЖЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ.....	55
Елисеева Е. А. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕКСТА НЕМЕЦКОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО ПРАВИЛА .....	60
Ильичева Е. Г. РЕАЛИЗАЦИЯ ФАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В СТИЛИЗОВАННОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ (на материале английского языка XX века) .....	64
Илюхин Н. И., Максимова С. Ю., Мацюпа К. В. О ТИПАХ ВОПРОСОВ, ХАРАКТЕРНЫХ ДЛЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ АДВОКАТА И ПРОКУРОРА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КИНОФИЛЬМОВ) .....	68
Каминская Е. В., Макшанцева Е. А. LEGALESE ИЛИ ЮРИДИЧЕСКИЙ СТИЛЬ ИЗЛОЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	73
Кудряшова С. В. ТРАНСФОНЕМИЗАЦИЯ АНГЛО-АМЕРИКАНИЗМОВ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ.....	79
Ларионова Е. В. СИНОНИМИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ МЕТАФОРЫ КАК ОСОБЕННОСТЬ ЭЛЕКТРОННОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ) .....	86
Матяшевская А. И. СРЕДСТВА УБЕЖДЕНИЯ В РЕЛИГИОЗНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ.....	89
Павленко А. Н. НАУЧНОЕ И ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДИАЛЕКТНЫХ СЛОВАРЕЙ .....	93

Полуйкова С. Ю. СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕМОТИВАЦИОННЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОСТЕРОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ.....	97
Филатова А. В. МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ БИОЛОГИЧЕСКИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ДИСКУРС (НА МАТЕРИАЛЕ СФЕРЫ-ИСТОЧНИКА ЧАСТИ КОМПЬЮТЕРА).....	102
Яшина Е. В., Варшамова Н. Л., Данилов К. В. ГРАММАТИКА, ЗНАЧЕНИЕ И ПРАГМАТИКА .....	107
РАЗДЕЛ 2	
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ .....	116
Бартель В. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В РАМКАХ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА .....	116
Власова В. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИСКУССИИ НА CLIL-УРОКЕ: ГЕОГРАФИЯ И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК .....	119
Воронова Е. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	123
Захарова Е. Н. ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE .....	127
Золотарёв М. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ВУЗА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	130
Клименко Г. А. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	134
Кубракова Н. А. РАЗРАБОТКА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....	137
Просина А. С. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В 9-х КЛАССАХ .....	142
Шаповалова Л. И., Хоруженко Н. А. ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКА: ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ .....	148
Шилова С. А., Крючкова А. А. ЭЛЕКТРОННЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ КОРПУСЫ И СПОСОБЫ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	152
РАЗДЕЛ 3	
МОЛОДАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ НАУКА .....	155
Арешина Е. Г., Минор А. Я. НЕМЕЦКОЯЗЫЧНАЯ ПРЕССА В СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ В ПЕРИОД С 1917 ПО 1941 ГОДЫ: ТЕМАТИКА И ЖАНРЫ.....	155
Васильченко С. В., Минор А. Я. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОЗДАНИИ КЛАССИФИКАЦИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ.....	160
Грачев Н. Д., Квашнёва Н. А. ЮМОРИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС АНЕКДОТОВ О СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ СИЛЕЗСКОГО РЕГИОНА .....	167
Душков А. А., Никитина Г. А. ФОНЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ И РУССКОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ.....	173

Краснов М. М., Полянина Е. В. ИССЛЕДОВАНИЕ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА В ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ ИСТОЧНИКАХ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ.....	180
Макуцевич К. Г., Леонова Е. В. ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО И РУССКОЯЗЫЧНОГО ЖЕНСКОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА .....	185
Михайлова В. А., Сычалина Е. В. АББРЕВИАТУРЫ В ГАЗЕТЕ НЕМЦЕВ ПОВОЛЖЬЯ «NACHRICHTEN» .....	191
Мокроусов Д. Е., Назарова Р. З., Ланцова Л. К. ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ ПРЕЗИДЕНТОВ США .....	195
Мухомедьярова Л. Н., Тупикова С. Е. ДОМИНАНТНЫЕ ТАКТИКИ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ .....	205
Омельченко Ю. А., Тупикова С. Е. МОДАЛЬНОСТЬ И ТОНАЛЬНОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	209
Сорокина В. С., Квашнёва Н. А. ФОНОСЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АДЕКВАТНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ СТИХОТВОРЕНИЙ О. МАНДЕЛЬШТАМА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК .....	215
Тупикова С. Е., Гаранина П. Ю. ЭВФЕМИЗМЫ В ВЫСТУПЛЕНИЯХ ВЕДУЩИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ НАЧАЛА XXI ВЕКА .....	220
Шишенина Д. И. ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РОМАНА М. СТЕДМАН "СВЕТ В ОКЕАНЕ" .....	225
Хохлова, М. Р., Никитина Г. А. НЕОЛОГИЗМЫ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ .....	232
Якунина С. В. КОНЦЕПТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ .....	236
<b>РАЗДЕЛ 4</b>	
МОЛОДАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ НАУКА .....	244
Авдеева Л. И., Тернова Н. В. КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.....	244
Борисова А. С., Тупикова С. Е. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	249
Гареева П. А., Сычалина Е. В. ПРИМЕНЕНИЕ ВУОД-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	255
Д Анджело Сальваторе МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	263
Левицкая А. Д., Елисеева Е. А. ИНСТРУМЕНТЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ .....	268

Неежлева Э. А., Полянина Е. В. ЗНАЧЕНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ПРИНЦИПА КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	272
Неежлева Э. А. РОЛЬ ГОВОРЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОМ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ.....	276
Потапова М. Д., Горбунова Е. Н. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	279
Рогоза Н. А., Клименко Г. А. МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ АУТЕНТИЧНОГО АУДИРОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....	285
Свистунова Д. А., Полянина Е. В. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	290
Свистунова Д. А. ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА В ВУЗЕ КАК ПЛАТФОРМА ДЛЯ ИННОВАЦИЙ .....	295
Сураева Н. В., Леонова Е. В. СОЧЕТАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО И СУГГЕСТОПЕДИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	300
Царева Ю. А., Клименко Г. А. КОММУНИКАТИВНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ФОНОВОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	304
Список авторов .....	310

# РАЗДЕЛ 1

## Теоретические аспекты изучения английского и немецкого языков

Минор А. Я.

Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского

### ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ЭТНОСА

**АННОТАЦИЯ.** В статье предлагается проект периодизации истории немецкого языка в России. В качестве первого периода определяются время создания массовых поселений на Волге и в Причерноморье, рассматриваются основные лингвистические и экстралингвистические процессы, начавшиеся в связи с тесным взаимодействием носителей разных диалектов, привезенных колонистами из Германии, в первые годы их пребывания на новой родине. Кроме того, определяется временной промежуток и основные характеристики языка на втором и третьем этапах истории немецкого языка в России/СССР.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** поволжские немцы, периодизация истории немецкого языка в России, смешение диалектов, формирование единого языка общения российских немцев.

**ABSTRACT.** The article offers a project for periodization of the history of the German language in Russia. The first period is defined as the time of the creation of mass settlements on the Volga and in the Black Sea region, and the main linguistic and extralinguistic processes that began in connection with the close interaction of speakers of different dialects brought by colonists from Germany in the first years of their stay in their new homeland are considered. In addition, the time interval and main characteristics of the language at the second and third stages of the history of the German language in Russia/USSR are determined.

**KEY WORDS:** Volga Germans, periodization of the history of the German language in Russia, mixing of dialects, formation of a common language of communication of Russian Germans.

Язык является важнейшим средством общения, язык объединяет людей, регулирует их межличностное и социальное взаимодействие, координирует их практическую деятельность, обеспечивает накопление и хранение информации, являющейся результатом исторического опыта народа и личного опыта индивида. Язык формирует сознание индивида (индивидуальное сознание) и сознание общества (общественное сознание), служит материалом и формой художественного творчества.

Любой живой язык находится в постоянном развитии. На изменения в его системе оказывают значительное влияние как чисто лингвистические, так и экстралингвистические факторы. Язык аллохтонного этноса, то есть язык народа, находящегося и развивающегося в условиях иноязычного окружения, испытывает на себе мощное воздействие языка окружения. Данное влияние может в одних случаях привести к вытеснению родного языка, в других случаях к формированию своеобразных языков-пиджинов.

В случае с немецким языком в России мы имеем дело с такой ситуацией, когда язык, вернее, многочисленные языковые варианты (диалекты), привезенные из Германских земель, не только не исчезли из употребления, не были заменены на язык мажоритарного окружения, но и сохранили потенциал для дальнейшего развития, совершенствования и полноценного использования языка во всех сферах коммуникации.

История развития немецкого языка в России и его взаимодействия с русским языком, знает несколько периодов. Она начинается с глубокой древности, когда два племени, славяне и германцы поделили между собой территорию Европы и начали совместное развитие, взаимодействуя и обогащая друг друга. В языках обоих народов сохранились слова, которые свидетельствуют об их торговых связях, войнах, о культурном обмене и т.д.: *granica*, чешское *hranica* – нем. *Grenze*; во всех славянских языках *malina* – нем. *Maline* (Himbeere); *Hamster* (хомяк), *Zobel* (соболь), *Ziesel* (суслик), *Kürschner* (скорняк), *Stieglitz* (щегол), *Zeisig* (чиж), *Gurke* (огурец) и мн. др.

Большое значение для знакомства русских с иноземными нравами и культурой имели иностранные слободы, в которых проживало много немцев. Немецкая слобода в Москве возникла еще в 16 веке. Во времена реформ Петра 1 влияние иностранцев, среди которых было много немцев, на развитие культуры, науки было очень сильным. Петр использовал знания иностранцев при создании мануфактур, металлургических, горных и других заводов, верфей, пристаней, каналов [hist.rf]. Московская немецкая слобода оказала большое влияние на молодого Петра.

Велика роль немцев и других иностранцев в развитии системы образования, прежде всего, в создании университета в Москве. По словам А. Келлера, при создании Московского университета и гимназии при нем в 1755 г., как впрочем, и при создании Академии наук и гимназии при ней в 1725 г. в Петербурге, почти все вакантные места в нем были заняты немецкими профессорами. При этом проект и штаты университета были составлены самим М. В. Ломоносовым и утверждены президентом Академии наук графом Иваном Шуваловым [Келлер: 72].

Однако настоящая история немецкого языка в России начинается с массового поселения немецких колонистов на Верхней и Нижней Волге в 1760-х годах. За весь период иммиграции немцев в Российскую империю они организовали свои поселения также в Причерноморье, в Западной Украине, Волыни. Всего, по данным Карла Штумпа за более чем сто лет из Германских земель в Россию переселилось более 41 646 колонистов [Stumpp: 65].

На Волге колонисты образовали в период с 1764 по 1768 гг. 106 поселений, основным принципом заселения колоний была принадлежность колонистов одного поселения к одной и той же конфессии: как правило, католической или протестантской (лютеранской). С данного времени начинается **первый период** развития немецкого языка в России в рамках компактных поселений. На данный период приходятся активные процессы

смешения диалектов, выравнивания междиалектных различий и формирование единых местных колониальных языков общения.

Лексико-фонетический состав новых смешанных языковых вариантов зачастую сохранил многие признаки диалектов, которые участвовали в его формировании. Так, в диалекте колонии Екатериненштадт, для которого характерны основные черты восточно-средненемецкого территориального диалекта, обнаруживаются некоторые признаки гессенского, баварского и других диалектов.

Большая часть поволжских диалектов немецких колонистов относится к средненемецкому и к верхненемецкому типу. В качестве различительного признака, позволяющего дифференцировать средненемецкие и верхненемецкие диалекты, еще В. М. Жирмунский предлагал ориентироваться на различные отражения древнего *p* – в южнонемецком *pf*, в средненемецком *p/f* (западносредненемецкий – *p*, восточносредне-немецкий – *f*): *pfeffer* – *peffer* – *feffer*, а также на различия в уменьшительных суффиксах – в южнонемецком *-le (-la)*, в средненемецком – *-ch(e), -cher, -erche(e)*: *schòfle (schòfla)* – *schòfche, schòferche* „Schdflein“ [Schirmunski: 76].

Интересный материал в данном плане можно найти в диалекте одной из немецких колоний в Поволжье, в Прайсе, основанной в 1767 году представителями 129 населенных пунктов Германии, Австрии, Лотарингии, Люксембурга [Дульзон: 82]. Среди первых поселенцев примерно четверть составляли выходцы из Гессена. По данным А. Я. Минора, несмотря на сравнительно низкий удельный вес гессенцев в структуре населения данной колонии, сформировавшийся к середине XIX века диалект данной колонии имел ярко выраженные черты гессенского диалекта с небольшими отклонениями и элементами других диалектов [Минор: 144].

Таким образом, новый языковой вариант сохранил основные лингвогеографические сведения о первых поселенцах, которые основали данную колонию.

Касаясь лексических заимствований из контактного языка, следует заметить, что по данным Георга Дингеса, до 1876 года в язык немецких колонистов было заимствовано около 800 лексических единиц. При этом Г. Дингес делает оговорку, что большинство из этих заимствованных слов были известны только чиновникам и не вошли в массовый обиход крестьян. В крестьянской среде можно было с трудом найти около 100 таких заимствованных слов [Дингес: 59]. В качестве источников заимствований Г. Дингес анализирует художественные и публицистические тексты литераторов из числа поволжских колонистов. Так, у Людвиг фон Платена, который первым описал путешествие немецких иммигрантов из Германии в Россию, в качестве русских заимствований встречаются типичные российские слова реалии: *Kapusta, Kwas, Batschka* (батюшка), *Matschka* (матушка) и др. [Дингес: 28]. Интересным заимствованием, показывающим, какие слова колонисты заимствовали из языка окружения, стало слово табун (*Tabonen*). Появление этого слова обусловлено новой хозяйственной обстановкой: при земельной тесноте Центральной Германии и малом

количестве лошадей нечего было и думать о табунах, наличие которых естественно для степных просторов юго-востока России 18 и 19 вв. в пределах поселения немцев. По результатам исследования влияния языка окружения автор делает вывод, что чем сильнее влияние русского языка в какой-либо области материальной культуры, тем сильнее и влияние русского языка на язык немцев.

В частности это касается одежды колонистов. Будучи выходцами из территории с мягким климатом, немцы уже в первые годы переняли элементы теплой зимней одежды и самую одежду у русских. Так были заимствованы слова *Tulup* (тулуп), *Bikesch* (бикеш), *Kaftan* (кафтан), *Kartus* (картуз) и др. Аналогичную картину можно наблюдать в кулинарии и в области сельскохозяйственных продуктов. Одним из первых слов, заимствованное колонистами, было слово *арбуз*. А производные от него, *арбузная патока* имело довольно большое количество вариантов: *Arbusesaft*, *Arbusehonig*, *Melonesaft*, *Arbusemuss*, *Arbusesirop* и др.

**Второй период истории немецкого языка в России** начинается со времен реформ российского императора Александра 2, а именно с 1876 года, который стал заметной гранью в истории немецкого языка в России, и заканчивается с победой Октябрьской революции.

Суть данных реформ кратко можно обозначить как русификация нерусских народов России. Реформа образования и введение русского языка как языка преподавания должны были способствовать интеграции немецких колонистов в российское общество. Делопроизводство также переводится на русский язык. Были отменены все льготы, которые немцам обещала Екатерина Великая, в том числе освобождение от несения воинской службы. Реформы делали российское общество более универсальным и в этом плане они напрямую коснулись немецких колонистов. Важнейшую роль в судьбе немцев России сыграл принятый 4 июня 1871 г. Указ Александра II, который отменил все привилегии колонистов, имевшиеся у них ещё со времён Екатерины II.

Прежде всего, отменялся колонистский статус и особое управление колонистами. Немецкие крестьяне переводились под общее российское управление и получали статус поселян-собственников – точно такой же, что был у русских крестьян после их освобождения от крепостного права. Немецкие сёла, округа и волости переходили в прямое подчинение органов государственной власти тех уездов, губерний и областей, на территории которых они располагались. В 1876 году всё делопроизводство в немецких селениях было переведено на русский язык. Последовала русификация судов и всего делопроизводства. Поселяне-собственники обязались содержать в колониях школы для обучения русскому языку. Кроме того, колонисты были поставлены и в более жёсткие экономические условия. В частности, у них могла быть отображена земля, которую они не обрабатывали и не использовали в сельскохозяйственном производстве.

Все эти реформы должны были способствовать интеграции немецких крестьян в российское общество. Однако для развития и сохранения

немецкого языка они сыграли отрицательную роль. Так, в связи с переходом на русский язык преподавания в школе и перевода делопроизводства на русский язык немецкий язык утрачивал два важных домена для своего развития, в первую очередь для формирования всего набора функциональных стилей. С переходом немецких колонистов в разряд поселян-собственников они юридически перестали отличаться от русских крестьян, освобожденных от крепостного права. Таким образом, такой важный раздел функционирования языка как деловое общение, перестало подпитывать разговорный немецкий язык.

В связи с призывом немецких мужчин на службу в армию и участие в боевых действиях в лексикон солдат проникали новые заимствования, которыми солдаты по возвращении домой старались щеголять, показывая свои знания русского языка *der Sprouch* (так немцы называли русский язык).

Таким образом, реформы оказали двойственное воздействие на язык немецких колонистов. С одной стороны, немцы включились в общее гражданское общество, вынуждены были преодолевать свою замкнутость, которая к этому времени воспринималась как анахронизм. Но, с другой стороны, язык утратил несколько областей, жизненно важных для своего сохранения и развития. Первым следствием этого интеграционного процесса стало увеличение количества заимствований из языка окружения.

**Третий период** истории немецкого языка в России приходится на время существования Автономной республики немцев Поволжья с 1918 по 1941, то есть до депортации немцев в Сибирские регионы и в Казахстан. Данный период становится наиболее благоприятным для развития немецкого языка, так как язык в это время имеет статус государственного наряду с русским и казахским. В первое десятилетие существования республики партия провозгласила курс на коренизацию, то есть подготовку национальной интеллигенции и управленцев. В Республике выстраивается стройная система образования на родном языке, открываются детские сады и школы, техникумы, училища и высшие учебные заведения, в том числе педагогический институт, в котором готовят учителей для преподавания в национальных школах. К концу данного периода в общих чертах сформировался литературный немецко-поволжский язык, который, однако, еще не стал общенациональным языком общения. По итогам анализа различной литературы можно предположить, что в данный период существовали четыре типа языковой личности.

Формированию нескольких типов языковой личности поволжских немцев способствовала полностью выстроенная культурная инфраструктура Автономной республики немцев Поволжья. Наиболее многочисленной языковой группой было сельское население, которое в качестве основного средства коммуникации пользовалась родным диалектом. Кроме того, через различные религиозные тексты и посещение школы представители данной группы были знакомы с литературным немецким языком. Таким образом, для языка данной группы была характерна внутриязыковая диглоссия. Новый тип языковой личности поволжских немцев был представлен молодым

поколением поволжских немцев, которое окончило школу на немецком языке, и было знакомо с двумя регистрами немецкого языка: литературным немецким языком и родным диалектом.

Следующей группой является молодая интеллигенция поволжских немцев, которая могла бы оказать решающее влияние на развитие поволжского варианта немецкого языка и способствовать формированию единого языка общения поволжских немцев, так как именно они определяли языковую и культурную жизнь поволжских немцев.

Однако начавшаяся война и депортация немецкого населения из Республики немцев Поволжья в восточные регионы страны прервала естественный процесс развития поволжского варианта немецкого языка.

В настоящее время можно говорить о следующем, **четвертом периоде** истории немецкого языка в России (с 1941 по настоящее время), Это период перехода российских немцев к билингвизму (а в некоторых случаях к трилингвизму), и утрате родного языка, то есть переход к русскому монолингвизму. Однако этот период характеризуется также в последние тридцать лет возрастанием интереса к изучению родного языка, хотя логичнее говорить об изучении немецкого языка как иностранного, в крайнем случае, как второго родного.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что наиболее ярко и однозначно историческая память этноса передается через единицы двух основных уровней языковой системы. Во-первых, это – лексика, которая напрямую свидетельствует о тех процессах, которые были характерны для определенного этапа развития этноса. Во-вторых, это – звуковой состав языка, то есть, взаимовлияние звуковых систем контактирующих языковых вариантов.

#### *Список использованной литературы*

1. Дингес, Г. Г. О русских словах, заимствованных поволжскими немцами до 1876 года // Наследие и региональные исследования: Сб. науч. трудов. Саратов: Изд-во Торгово-промышленной палаты Саратовской области. 2005. 188 с. С. 24–77.
2. Дульзон, А. П. Проблема скрещения диалектов по материалам языка немцев Поволжья // Изв. АН СССР. Отд-ние литературы и языка. 1941, № 3. С. 82–96
3. Жирмунский, В. М. Процессы языкового смешения в франко-швабских говорах южной Украины // Язык и литература. – Л., 1931. т. VII, с. 93–109.
4. Келлер, А. Немцы в Москве XVI – начало XX вв.: их культурная и общественная жизнь//keller\_1997.pdf// [elar.urfu.ru](http://elar.urfu.ru).
5. Минор, А. Я. Звуковой состав немецко-поволжского диалекта колонии Прайс// Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2018. Т.18, вып.2. С.141–144. DOI: 10.18500/1817-7115-2018-18-2-141-144.
6. hist.rf. История. РФ, <https://histrf.ru/lichnosti/biografii/p/pietr-i>
7. Stumpp, K. Die Auswanderung aus Deutschland nach Russland in den Jahren 1763 bis 1862. – Landsmannschaft der Deutschen aus Russland. 8. Auflage. 2004 – 1018 S..

## ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И КУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТОВ В ЛЕКСИКЕ ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРОВ

**АННОТАЦИЯ.** Смешанные островные немецкие говоры обладают множественными признаками исходной диалектной области и элементами русского языка как доминирующего языка окружения. Языковые контакты затрагивают все уровни языковой системы. В статье рассматриваются процессы заимствования и интерференции на примере островных немецких диалектов в Алтайском крае.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *диалектология, островной немецкий говор, языковая вариативность, языковые контакты, заимствование, интерференция*

**ABSTRACT.** Mixed insular German sub-dialects preserve numerous features of their source dialects as well as elements of the Russian language as the dominant language of the area. Language contacts have led to considerable changes on all language levels. This paper describes processes of borrowing and interference with the examples of insular German dialects in Russia.

**KEY WORDS:** *dialectology, insular German dialects, language variations, language contacts, borrowings, interference*

В начале XX века в Западной Сибири были созданы многочисленные немецкие поселения (Томская и Омская области, Алтайский край, частично Красноярский край). Основателями этих немецких сел были переселенцы из Поволжья, Украины и других регионов европейской части России. Эти поселения характеризуются разнообразием представленных в них немецких диалектов и смешанных говоров: северобаварский говор (Алтайский край), верхнегессенский диалект в Омской области, нижненемецкие диалекты на Урале, в Казахстане, в Западной Сибири. Первые поселения были достаточно гомогенными в языковом отношении, поскольку села образовывались выходцами из одного региона, частично сохранились даже исходные названия (Ябмург, Гальбштадт, Розенгоф и др.). Миграционные процессы, языковые и культурные контакты привели к дальнейшему смешению диалектов и образованию смешанных островных немецких говоров. Несмотря на снижение уровня владения диалекта, многие говоры сохраняют свой статус языка семейного общения: 20% активно используют диалект в повседневной коммуникации, 38% понимают диалект, на котором говорят в семье, но говорят плохо или не говорят [Смирнова 2016: 75]. Большинство представителей старшего и часть среднего поколения являются естественными билингвами. Особый интерес для диалектологии представляют явления, вызванные контактированием диалектов с русским языком и смешением говоров между собой. Поэтому процессы контактирования немецких говоров и русского языка нельзя свести только к процессу заимствования, т.е. простому переносу из русского языка каких-то определенных лексических единиц. Процессы языковой интерференции гораздо глубже и не всегда поддаются однозначному толкованию.

Один из основоположников контактной лингвистики У. Вайнрайх выделял следующие процессы языковых контактов: языковой сдвиг, при котором в языковом репертуаре билингва начинает доминировать какая-то одна языковая система (напр. русский), переключение языкового кода (code-switching) в рамках одного речевого действия (события, акта) или слияние (merging) [Вайнрайх 1999: 10]. О слиянии или взаимопроникновении элементов контактирующих языков могут свидетельствовать случаи заимствования значения из русского языка к немецкому слову, обладающему сходной семантикой, что приводит к сужению или расширению исходного немецкого слова.

Применительно к языковым островам немецкого языка К. Фельдеш предлагает несколько иную классификацию типов языковых контактов. Трактует языковые контакты в широком смысле как смешение языков (Sprachenmischung), что не является традиционно принятым в лингвистике, исследователь выделяет следующие подтипы: интерференция (Interferenz), трансференция (Transferenz), переключение кода (Kodeumschaltung, code-switching). При этом понятие трансференции не сводится в его концепции исключительно к заимствованию единицы языка. По мнению автора, в результате трансференции происходит не просто перенос единицы из системы одного языка в другую, а возникает что-то новое, перенимаются также структуры и модели [Földes 2005: 73]. При изучении контактных явлений диалектных островов в Венгрии Э. Книпф-Комлози выделяет 3 категории языкового варьирования: количественные изменения (исчезновение/выход из употребления слов или, наоборот, появление новых слов путем словообразования или заимствования) и возникновение и распространение новых гибридных форм [Knipf-Komlosi 2011: 171]. При некоторых отличиях во взглядах на суть языковых контактов можно выделить общие подходы: количественные и качественные изменения в лексической системе островных немецких говоров, вызванные как внутренними закономерностями развития немецкого языка, так и интерферирующим влиянием русского языка.

Очень интересны явления языковой интерференции и переключения кода. Многие факторы оказывают влияние на ход и характер коммуникации: языковая компетенция носителей немецкого говора (диалект и русский язык), речевая ситуация и адресат-собеседник, степень влияния русского языка на тот или иной говор. Так, нижненемецкие говоры наименее всего подвержены влиянию и проникновению русского языка. Нижненемецкие говоры характеризуются большей сохранностью исходных языковых форм, их носители отмечают более высоким уровнем владения диалекта до сих пор. Переключение языкового кода вызывают, как правило, события, пережитые совместно с русскими или связанные непосредственно с русской культурой, при столкновении с реалиями нового времени и т.д.

Однако изменения в лексической системе островных диалектов нельзя объяснить исключительно влиянием доминирующего русского языка.

Иноязычное влияние и контакт с другими говорами является важным внешним мотиватором языкового развития островных говоров. В теории языковых контактов выделяют внутренние и внешние аспекты. Б. Гавранек отмечает, что следует учитывать и внутренние, заложенные самой системой языка законы его развития. «Речь идет не только о чуждом, идущем извне влиянии, но прежде всего о том, как проявляется это влияние в воспринимающем языке, а это уже вопрос, связанный с внутренним развитием данного языка, которое и определяет, какие черты заимствуются, а какие нет. Необходимо поставить вопрос о причинах того, почему одни черты заимствуются, а другие нет. Часто ответ на него бывает найти трудно, но многое зависит от того, насколько иноязычное влияние соответствует возможностям внутриязыкового развития» [Гавранек 1999: 57].

Так, например, словообразование «по аналогии» как продуктивный способ можно отнести к внутренним возможностям языкового развития. В исторической семантике это можно соотнести с понятием «путь развития» (*Entwicklungspfad*), под которым понимаются характерные возможности языкового развития, когда одна и та же семантическая модель реализуется многократно или характерна для целой семантической группы [Fritz 1998: 55]. Так, по аналогии с *Abendessen/ Abendmahl* в верхненемецких говорах в Алтайском крае встречается и *Morgenesse*. Общенемецкое слово *Frühstück* трансформировано в *Morgendesse*. Мы наблюдаем корреляцию временных номинаций *früh/ Morgen*, когда для обозначения одного явления, содержащего в себе темпоральную сему, используются сходная по семантике, но при этом данная сложная лексическая единица является нехарактерной для литературного немецкого языка. При этом встречаются и случаи обратного метонимического переноса «время → характерное для него действие», *Mittag – Mittagessen*:

*Vor e halb Stunn hoste e Schüssel vol Kraut un Dicke wegg'schlage un jetzt aach den ganze Brote, wu ich **uf dr Mittag** in Ofe g'schubt hatt. = лум. Vor einer halben Stunde hat sie eine Schüssel voll Kraut und Brühe weggeschlagen und jetzt auch den ganzen Braten, was ich zum Mittag in den Ofen geschoben hatte.*

Аналогичным является и метонимический перенос в выражении «Owent koche» по принципу «время – выполняемое действие». Другим примером образования по аналогии является *Spätjahr/Herbst* по аналогии к *Frühjahr/ Frühling*. В данном примере наблюдается также интерферирующее влияние русского языка «на обед», ср. также «*zwei Jahr zurick*», «*eine Woche eher*».

Помимо прямых заимствований из русского языка наблюдаются и лексические кальки. Наиболее характерным для диалектной лексики является семантическое заимствование, когда заимствуется реалия или предмет, а форма слова формируется из значений аналогов из немецкого языка, как, например, *Sommerküche/ Sommerstube* (летняя кухня) в их фонетических вариантах. При этом исследования показывают, что заимствуются, как правило, слова с конкретным значением, часто вместе с обозначаемым предметом. Заимствования в области абстрактной лексики достаточно редки.

Так, в семантической группе «чувства и эмоции» заимствования скорее исключения. Объяснить это можно значимостью эмоциональной сферы для человека, поэтому наблюдается сохранность, «лексическая разработанность» данной группы лексики и ее семантическая стабильность, включая случаи архаизации значения.

Проявления языковых контактов многогранны. В группе заимствованной лексики можно выделить две подгруппы. К первой можно отнести русские лексемы, которые используются наряду с немецкими и имеют схожее значение. Очень часто в островных говорах происходит вытеснение немецкого слова русским, при этом носители диалекта не осознают его русское происхождение и считают его исконно немецким. Это приводит к лексическому разнообразию и вариативности. Так, например, для обозначения гриба в верхне- и нижненемецких говорах встречаются *Piltsge*, *Pilz*, *Schwamm*, *Grip*. Последнее является прямым заимствованием. Во многих случаях заимствование приводит к дифференциации значения (сужению или расширению), например, глагол *sich kümmern* получил дополнительную сему «*sich in fremde Angelegenheiten einmischen*» и употребляется в большинстве случаев в этом значении. В процессе заимствования русские слова встраиваются в грамматическую систему говора. Одной из продуктивных моделей использования русских глагольных заимствований является конструкция с глаголом *tun*. Русский суффикс инфинитива -ть заменяется немецким -e (-n отпадает).

*Sie tut immer nervnitschaje – Sie regt sich immer auf.*

Это можно интерпретировать, с одной стороны, как внутриязыковую закономерность (распространённая в средневерхненемецкий период конструкция сохранилась и в австрийских диалектах) с другой стороны, это может быть следствием распада парадигмы спряжения и процессом выравнивания глагольных окончаний.

Нередки случаи интерференции в области грамматических характеристик, так, глагол *warten* употребляется, как и русский, преимущественно по типу переходных глаголов.

Другую группу составляют семантические заимствования, например, вместо *anrufen* говорят *klingleln* (русс. звонить) und *rappeln* (от франц. *rappeler*). Заимствования из французского достаточно частотны (*kuroschig* (frz. *courage*):

*Sie is eine kuroschige Fraa. Sie kommt iwerall durch.*

Некоторые попали в говоры возможно опосредованно через русский язык или были заимствованы непосредственно из французского еще на момент переселения из Германии в Россию, напр. *Putel/ Butel* (франц. *Bouteille* и др.)

Можно сделать вывод, что в диалектной лексике отражаются различные процессы контактирования языков и их внутреннего развития. Сохранившиеся архаичные элементы (лексемы-архаизмы и сохранившиеся более ранние значения) свидетельствуют о внутренней устойчивости

языковой системы островных диалектов и сохранении заложенных ранее принципов внутреннего развития языка.

Некоторые случаи изменения значения (сужение, расширение) можно объяснять интерферирующим влиянием русского языка, при котором заимствуется значение слова русского языка для слова со сходной семантикой в немецком говоре. Таким образом, действует процесс вхождения в немецкий диалект отдельных черт лексической системы русского языка при сохранении базовой леммы диалекта. Заимствования при полном отсутствии немецкого варианта предназначены для восполнения т.н. «лексического дефицита», который определяют как правило внешние социальные и культурные факторы существования диалекта на данной территории в данный отрезок времени.

#### *Список использованной литературы*

1. Смирнова, Т. Б. Мониторинг общественных организаций российских немцев. Материалы Международной научно-практической языковой конференции, 30 марта – 2 апреля 2015, Москва: МСНК-Пресс, 2016: 75-81.
2. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика III. М.: Издательская группа «Прогресс», 1999. – С. 7-42.
3. Földes, C. Kontaktdeutsch: Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen und Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. - 399 S.
4. Knipf-Komlosi, E. Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache: Am Beispiel des Deutschen in Ungarn. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 2011. - 294 S.
5. Гавранек, Б. К проблематике смешения языков // Зарубежная лингвистика III. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1999. – С. 56-73.
6. Fritz, G. Historische Semantik. – Stuttgart, Weimar: Metzler, 1998. – 196 S.

**Спиридонова Т. А.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **ТВИТПЛОМАТИЯ КАК ОСОБЫЙ ВИД КОММУНИКАЦИИ**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме формирования новой разновидности социо-коммуникативного пространства публичной дипломатии и рассмотрению понятия «Твиттер-дипломатия» как особой разновидности дипломатической коммуникации. Анализируется связь означивания нового типа публичной дипломатии с процессом использования современных Интернет-технологий, приводится описание основных дискурсивных характеристик Твиттер-дипломатии, которые рассматриваются как персонально-глобальный вид дискурса.

**Ключевые слова:** *твиттинг, Твитпломатия, коммуникация, персональный дискурс, Интернет-дискурс*

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of forming a new kind of socio-communicative space of public diplomacy and is considering the concept of "Twitter diplomacy" as a special kind of diplomatic communication. The article analyzes the connection between the signification of a new type of public diplomacy and the process of using modern Internet

technologies, and describes the main discursive characteristics of Twitter diplomacy, which are considered as a personal-global type of discourse.

**Key words:** *twitting, Twiplomacy, communication, personal discourse, Internet discourse*

Стремительно изменяющиеся требования коммуникативного взаимодействия в современном мире порождают формы и виды коммуникации, свидетельствующие о трансформации дискурсивного пространства в разнообразных видах его проявления, как на персональном уровне, так и в его глобальном измерении. Одним из значимых примеров недавно зародившегося и завоевавшего большую популярность вида современного взаимодействия является Твиттер-дипломатия, представляющая собой синергетическое сцепление различных видов дискурса. *Актуальность* исследования Твиттер-дипломатии как особого вида коммуникации не вызывает сомнений, поскольку она обусловлена востребованностью работ, направленных на выявление и описание синергетического потенциала коммуникативных процессов, опосредованных интернет коммуникацией, с одной стороны, и глобальным масштабом их влияния, направленного на рассредоточенного массового адресата, с другой.

*Цель* данной статьи – раскрыть особенности синергетического сопряжения и взаимовлияния дискурсивных образований различного статуса в рамках коммуникации в пространстве Твиттер-дипломатии. *Задачами* статьи являются: рассмотрение понятия «Твиттер-дипломатия» как особой разновидности дипломатической коммуникации, порожденной процессом эволюционной трансформации публичной дипломатии, и описание основных дискурсивных характеристик Твиттер-дипломатии.

*Материалом исследования* послужили твиттер-сообщения из личных Твитов Президента США Д. Трампа. В ходе исследования применялись следующие *методы*: описательный метод, методы дискурс-анализа, такие как контент-анализ и интент-анализ, а также метод концептуального моделирования.

Твиттер-дипломатия представляет собой инновационную форму публичной дипломатии, которая стала возможной в эпоху информационных технологий. Ее главной задачей является осуществление коммуникативного влияния на уровне мирового взаимодействия посредством сообщений, размещенных в социальной сети Твиттер. Считается, что толчком к развитию нового типа дипломатии послужил твиттер американского Президента Б. Обамы, созданный в 2007 году.

Концептуальный поиск означивания нового типа дипломатической коммуникации, опосредованной интернет-технологиями, начался задолго до появления понятия «*Твиттер-дипломатия*» и прошел несколько этапов, сопровождавшихся появлением значительного количества вербальных вариантов: *цифровая дипломатия (digital diplomacy)* [Зиновьева 2012], *электронная дипломатия (e-diplomacy)* [Кулик 2020], *кибер-дипломатия (cyber diplomacy) tech-diplomacy, net-diplomacy*, [DiploFoundation 2020], *интернет-дипломатия* [Марчуков 2014] *облачная дипломатия (cloud*

*diplomacy*), *виртуальная дипломатия (virtual diplomacy)* [Shubhajit Roy 2020]. Не вдаваясь в подробное рассмотрение семантических различий предложенных терминов, подчеркнем, что их общим базовым компонентом служит указание на пользование дипломатическими инструментами в интернет-пространстве.

Опираясь на мнения исследователей данного вопроса [Cull 2013, Марчуков 2014], отметим, что другим объединяющим началом можно считать соотнесенность терминов, относящихся к публичной дипломатии в интернет-пространстве, с поколением используемых интернет-технологий *Web 1.0* и *Web 2.0*, что позволяет говорить о разных поколениях публичной дипломатии. Хотя термин *public diplomacy 2.0* не получил широкого распространения, он ярко отображает суть эволюционных перемен в публичной дипломатии, которые Н. Кулл суммирует следующим образом: в отличие от вертикальной подачи информации в интернете от источника к реципиенту в случае технологий *Web 1.0*, технологии второго поколения предполагают, во-первых, создание он-лайн сообществ и совместную работу в социальных сетях; во-вторых, зависимость публичной дипломатии от контента, создаваемого получателем информации; в-третьих, создание горизонтальной схемы распространения информации, предполагающей ее передачу и переработку в противоположность вертикально спускаемой информации пользователю в нижней точке доставки [Cull 2013: 3 – 4].

Как отмечают исследователи, социальные сети обеспечивают возможность диалога по внутри- и внешнеполитическим вопросам, что делает их привлекательными для политических целей [Торреальба 2015: 153]. В этом смысле публичная дипломатия социальных сетей также прошла несколько этапов – от «*Facebook Diplomacy*» (*Facebook-дипломатия*) и «*Youtube-Diplomacy*» (*Youtube-дипломатия*), вызвавших много ожиданий в дипломатических кругах в начале их использования для передачи дипломатических посланий, но вскоре потерявших привлекательность для получателя, до *Twitter Diplomacy / Twiplomacy* (*Твиттер-дипломатии / Твитпломатии*), которая популярна в силу того, что активно используется мировыми лидерами.

При анализе рассматриваемых терминов важно отметить, что первый компонент в названии *публичная дипломатия* заменяется на название той социальной сети, с помощью которой она осуществляется, тем самым подчеркивая ее детерминированность возможностями и особенностями самой сети. Кроме того, в случае с *Facebook-дипломатией* и *Youtube-дипломатией* именование осуществляется посредством соположения основ, в то время как название *Твиттер-дипломатия* происходит процесс усечения основ, результатом которого становится словослияние. Заимствованные в русский язык, первые два термина сохраняют английские названия соответствующих сетей в силу их легкой узнаваемости пользователем. Что касается *Твиттер-дипломатии*, *Твитдипломатии* и далее *Твитпломатии*, процесс изменения означивания хорошо прослеживается в представленной

триаде. Во-первых, название сети передается транслитерацией. Думается, что это обусловлено более легкимприятием названия сети русскоязычными пользователями за счет предыдущего опыта знакомства с социальными сетями, которые перестали представлять собой уникальное новшество. Двухступенчатое слияние основ, на первом этапе которого происходит усечение конечной части первой основы, продолжается на втором этапе за счет усечения начальной части второй основы.

Отметим, что термин «*Твитпломатия*» (*Twitter + дипломатия*) был предложен Маттиасом Люфкенсом, который считается пионером в изучении дипломатии в социальных сетях [Википедия] и, как представляется, четко отображает сущностные характеристики самого явления. Исследователи отмечают, что Твиттер является гибридом социальной сети и микроблога, в котором коммуникация осуществляется посредством коротких сообщений до 280 знаков (изначально 140), которые мгновенно отображаются в сети. Гибридность как характеристика данного Интернет сервиса дает основание определить твиттинг как гибридный Интернет-жанр [Горошко, Полякова 2014: 241]. Две характеристики – гибридность и краткость – удачно передаются гибридным термином, образованным посредством модели синтаксического наложения, характеризующейся средней степенью сжатия информации (подробнее об этом см. [Спиридонова 2017]). Модель была выявлена в результате когнитивного моделирования процесса неологизации на основе определения степени дискурсивного сжатия. Применение этого критерия дает возможность рассматривать ответ на вопрос о многообразии форм неологизмов с точки зрения важности информационной нагрузки, которая заключена в ту или иную форму. Анализ демонстрирует преобладание тенденции к средней степени сжатия информации в дискурсивном пространстве, позволяющей сохранить информационную нагрузку в виде, удобном для ее распознавания и декодирования [Спиридонова 2017: 113]. Таким образом, термин *Twiplomacy / Твитпломатия* легко декодируется как в английском языке, так и в русском, который является для него языком-реципиентом.

Что касается твиттинга как отдельного Интернет-жанра, то исследователи отмечают важные разноплановые характеристики этого социо-коммуникативного вида. Он позволяет, во-первых, приблизить письменную речь к устной [Кобрин 2016: 219], что дает основание говорить о конвергенции в данном жанре персонального Интернет-дискурса и институционального в различных своих проявлениях. Персональный интернет-дискурс рассматривается как социо-коммуникативное пространство, где коммуниканты осуществляют интеракции, с одной стороны, как индивиды, с другой стороны – как члены сообщества [Митягина, Сидорова 2016: 105]. Во-вторых, твиттинг представляет собой механизм воздействия передаваемой и получаемой информации на социальную оценку сообщения. В случае Твитпломатии исследователи

отмечают, что она в значительной степени концентрируется на ценностях и оценках [Дживанян 2016: 48].

Рассмотрим пример, взятый из Твиттера Д. Трампа.



Приведенный твит содержит следующее послание: *«Мы едины в нашем порыве победить невидимый китайский вирус, и многие говорят, что патриотично носить маску, когда вы не можете социально дистанцироваться. Нет никого более патриотичного, чем я, ваш любимый президент!»* С одной стороны, послание носит персональный характер, на что указывает употребление личного местоимения «я», переданного разговорным вариантом «*me*». Фотография Президента в маске подкрепляет мысль о послании Президента как личном. С другой стороны, местоимение первого лица множественного числа «*we*» свидетельствует о том, что Президент обращается к американцам как к единой нации, с которой себя он мыслит как единое целое. Предмет послания – борьба с Covid – 19, что определяется как общенациональная (и шире – мировая) проблема. Указание на «национальную» принадлежность вируса – «*китайский вирус*» – свидетельствует о международной ориентированности послания, особенно при учете предыдущих твитов Д. Трампа, где он обвиняет Китай в распространении вируса. Послание содержит указание на социальные ценности (патриотизм), которые Президент полностью разделяет. Явно оценочный характер носит описание настроения нации «*мы едины в нашем порыве ...*». Далее дается самооценка личностных качеств самого Президента «*никого более патриотичного, чем я*» и предполагаемого отношения к нему со стороны американцев «*я, ваш любимый президент!*».

Таким образом, рассмотрение понятия *Твиттер-дипломатии* как особой разновидности дипломатической коммуникации приводит к выводу, что публичная дипломатия, наряду с традиционными каналами, активно использует новые формы, предлагаемые возможностями Интернета, создает виды дипломатического взаимодействия, представляющие собой особое, синергетическое переплетение персонального Интернет-дискурса и

институциональных (политического, экономического, медицинского и др.), переходя из зоны профессионального дипломатического взаимодействия в широкое социальное пространство, транслируя ценности и оценки ситуаций и событий, важных для решения глобальных проблем. Описание основных дискурсивных характеристик Твиттер-дипломатии подтверждает ее особый статус, который можно в определенном смысле рассматривать как «персонально-глобальный».

#### *Список использованной литературы*

1. Зиновьева, Е. 2012. Цифровая дипломатия, международная безопасность и возможности для России // Индекс безопасности. Т. 19. № 1 (104). С. 213—228.
2. Кулик С. А. Электронная дипломатия». URL: <http://www.ifap.ru/library/book532.pdf>. (дата обращения 05.10.2020)
3. Марчуков, А. Н. «Публичная дипломатия 2.0» как инструмент внешнеполитической деятельности // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 4, Ист. 2014. № 4 (28) – С.104-113
4. Shubhajt, Roy | New Delhi | Updated: May 27, 2020 7:29:46 am. Cloud diplomacy: Consular access, demarche move online <https://indianexpress.com/article/india/cloud-diplomacy-consular-access-demarche-move-online-coronavirus-lockdown-6428848/>(дата обращения 18.10.2020)
5. DiploFoundation <https://www.diplomacy.edu/e-diplomacy>(дата обращения 10.10.2020)
6. Cull, N. J. The Long Road to Public Diplomacy 2.0: The Internet in US Public Diplomacy / N. J. Cull // International Studies Review. – 2013. –№ 15. – P. 123–139. <https://ash.harvard.edu/files/cull.pdf> (дата обращения 28.10.2020)
7. Торреальба, А. Твитплатоматия: влияние социальной сети Твиттер на дипломатию // Вестник РУДН, серия Международные отношения, сентябрь 2015, том 15, № 3. – С. 152 -166
8. Твиттер-дипломатия // Википедия [ru.wikipedia.org > wiki >](http://ru.wikipedia.org/wiki) (дата обращения 20.10.2020)
9. Горошко, Е. И., Полякова Т. Л. Интернет-жанр твиттинг как предмет исследования нового направления Интернет-лингвистики – виртуального жанроведения // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. А. Г. Пастухов. Орел: Орловский государственный институт искусств и культуры, 2014. С. 238-249
10. Спиридонова, Т. А. Вопросы когнитивного моделирования процесса неологизации // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов IX Международной конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (21-22 февраля 2017 года). / Отв. ред. Т.А.Спиридонова. Саратов: Саратовский источник. 2017. - С. 105-113.
11. Митягина, В. А., Сидорова И.Г. Жанры персонального Интернет-дискурса: коммуникативные экспликации личности // Жанры речи. 2016.- № 2. - С. 105–115.
12. Кобрин, Н. В. Медиатексты твиттера в когнитивном аспекте (на материале английского языка) - дисс. ... канд. филол. наук. М., 2016. – 253 с.
13. Дживанян, Д. А. Публичная дипломатия РФ и США в Республике Армения: сравнительный анализ принципов и механизмов реализации - дисс. ... канд. полит. наук. М., 2016. – 144 с.

## **SPRACHBIOGRAFIEN ZU EINER RUSSLANDDEUTSCHEN FAMILIE: DIE GROSSELTERN**

### **ЯЗЫКОВЫЕ БИОГРАФИИ ОДНОЙ РОССИЙСКО-НЕМЕЦКОЙ СЕМЬИ: ПОКОЛЕНИЕ БАБУШЕК И ДЕДУШЕК**

**АННОТАЦИЯ.** В статье речь идет о языковом развитии, языковых биографиях двух больших семей российских немцев, одна из которых до 1941 года проживала в Автономной республике немцев Поволжья, другая – в Причерноморье. После войны, оказавшись в Сибири, дети депортированных родителей вступают в брак и создают свою семью. В статье рассматриваются основные языковые процессы и факторы, характерные, прежде всего для поколения бабушек и дедушек, в зависимости от этапа их жизни, в том числе и после их возвращения на историческую родину в Германию.

Статья снабжена многочисленными примерами, иллюстрирующими процесс утраты родного языка и его возрождения в новых условиях.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *языковая биография, поволжские немцы, немцы Причерноморья, выравнивание диалектных различий, эмиграция российских немцев в Германию, адаптация и интеграция российско-немецких переселенцев.*

**ZUSAMMENFASSUNG.** In dem Artikel geht es um die sprachliche Entwicklung, die Sprachbiografien zweier großer russlanddeutscher Familien, von denen eine bis 1941 in der Autonomen Republik der Wolgadeutschen und die andere in der Schwarzmeerregion lebte. Nach dem Krieg treffen sich die jungen Leute in Sibirien und gründen ihre Familie. Der Artikel behandelt die wichtigsten Sprachprozesse und Faktoren, die vor allem für die Generation der Großeltern charakteristisch sind, abhängig von der Phase ihres Lebens, auch nach ihrer Rückkehr in ihre historische Heimat nach Deutschland.

Der Artikel ist mit zahlreichen Beispielen versehen, die den Prozess des Verlustes der Muttersprache und ihrer Wiederbelebung unter neuen Bedingungen veranschaulichen.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** *Sprachbiografie, Wolga-Deutsche, Schwarzmeerdeutsche, Ausgleich der Dialektunterschiede, Auswanderung der Russlanddeutschen nach Deutschland, Anpassung und Integration der russlanddeutschen Auswanderer.*

**ABSTRACT.** The article deals with the language development and language biographies of two large families of Russian Germans, one of which lived in the Autonomous Republic of the Volga Germans until 1941, and the other in the Black sea region. After the war, once in Siberia, the children of deported parents marry and create their own family. The article examines the main language processes and factors that are characteristic, first of all, for the generation of grandparents, depending on the stage of their life, including after their return to their historical homeland in Germany.

The article is provided with numerous examples illustrating the process of loss of the native language and its revival in new conditions.

**Key words:** *language biography, Volga Germans, black sea Germans, alignment of dialect differences, emigration of Russian Germans to Germany, adaptation and integration of Russian-German immigrants.*

## Die Großfamilie Schumann

In der Großfamilie Schumann sind Wolgadeutsche und Schwarzmeerdeutsche vereinigt. Die Vorfahren müssen aus Westdeutschland, wahrscheinlich der Pfalz, gekommen sein. So wird es in der Familie berichtet, so legen es die in der Familie gesprochenen Varietäten des Deutschen nahe. Die schwarzmeerdeutschen Familienmitglieder mussten während des Zweiten Weltkrieges ihre Heimatdörfer verlassen und sich nach Deutschland begeben. Von ihnen blieben einige nach Kriegsende dort. Die anderen wurden in die Sowjetunion repatriert und betrieben teilweise bereits seit den 1970er Jahren energisch und schließlich erfolgreich ihre erneute Aussiedlung nach Deutschland. Die dann noch in der Sowjetunion lebenden Familienmitglieder entschlossen sich zur Gorbachov-Zeit, einen Ausreiseantrag zu stellen, erhielten zwischen 1989 und 1991 die Aufnahmebescheide aus Deutschland und nahmen sie umgehend in Anspruch. Seit 1991 befindet sich die ganze Familie in Deutschland.

### Familie Schumann

Alberts und Philips Großmutter mütterlicherseits Lidia Kühlmann geb. Mierau geboren 1936	Alberts und Philips Großvater mütterlicherseits Otto Kühlmann geboren 1938	Alberts und Philips Großmutter väterlicherseits Frieda Schumann geb. Schall geboren 1930	Alberts und Philips Großvater väterlicherseits Valentin Schumann geboren 1930
Alberts und Philips Mutter Ljudmila Schumann geb. Kühlmann geboren 1967		Alberts und Philips Vater Emil Schumann geboren 1965	
Albert geboren 1988 und Philip geboren 1990			

### Alberts und Philips Großeltern mütterlicherseits Lidia und Otto Kühlmann

Alberts und Philips Großmutter mütterlicherseits Lidia Kühlmann geborene Mierau wurde 1936 im wolgadeutschen Norka bei Balzer auf der Bergseite der Wolga geboren. Sie besuchte nur zwei Jahre die Schule und erhielt keine Berufsausbildung. Der Großvater mütterlicherseits Otto Kühlmann stammt aus dem gleichen Dorf. Er besuchte vier Jahre lang die Schule und arbeitete sein Leben lang ohne Berufsausbildung als Traktorist in der Landwirtschaft. Als ich Herrn und Frau Kühlmann kennenlernte, waren beide bereits Rentner. Ich hatte mit ihnen eine lange, einen ganzen Tag währende Begegnung, während derer ich sie im Umgang mit Kindern und Enkeln erlebte und mit ihnen über ihr Leben sprach. Alles, was mir in diesem Gespräch an ihrer Sprechweise auffiel, sind auch Beobachtungen zum Stand ihrer sprachlichen Integration im fünften Jahr ihres Lebens in Deutschland.

## Vor der Übersiedlung nach Deutschland

Als ich Frau Kühlmann nach ihrem Geburtsort und ihren Eltern frage, zeigt sie mir ihre durchgängig deutsch-russisch-zweisprachige<sup>1</sup> Geburtsurkunde, aus der ich hier den deutschen Teil zitiere:

Proletarier aller Länder, vereinigt Euch!

Volkskommissariat des Inneren der U.d.S.S.R.

Standesamt

Bürgerin Name *Mierau*

Vor- und Vatersname *Lidie des Konrad*

Geboren *Im Jahre ein tausend neun hundert sechs und dreißig 1936 den 5/V*

worüber im Buch für Zivilstandesakten über Geburten für das Jahr 1936 eine entsprechende Eintragung gemacht wurde.

Eltern Vater *Mierau Konrad d. Konrad*

Mutter *Mierau Katarina d. Johannes*

Geburtsort des Kindes Stadt, Rayon, Ortschaft *Norka Republik, Gau, Gebiet Balzer*

Registrationsort *Dorfsowjet zu Norka Balzerer Kanton*

Leiter des SAGS-Büros: Unterschrift

Schriftführer: Unterschrift

Aus dem nach russischer Tradition verwendeten und in eingedeutscher Form ausgedrückten Vatersnamen (*des Konrad*) erfahren wir, dass Lidias Vater Konrad hieß, wie auch der Großvater. Vater Konrad Mierau war bis zur Kollektivierung der Landwirtschaft Bauer: *Allererscht hann die ä Bauerei gehat. Die hunn Weizen gesät, hunn Ernde gemacht, die hunn ihr Brot geerndet.* Frau Kühlmann vermutet, dass die Familie nicht besonders wohlhabend war, denn der Vater hatte *acht Gebrieder und Geschwister*, unter denen nach wolgadeutscher Tradition das Land aufgeteilt wurde. Im Verlauf der Kollektivierung *hann sie alles abgebe misse*, und der Vater hat dann *uf der Muhl geschafft*, später *uf der Färberei* in Balzer, wohin die Familie geflohen war, als dem Vater in den 1930er Jahren Verhaftung drohte. (S. Kass. 226a.)

Der Vater und die Mutter hatten eine elementare Bildung erworben: Der Vater konnte auf deutsch lesen und schreiben, in *gotischer* und lateinischer Schrift; die Mutter konnte auf deutsch lesen; schreiben konnte sie nicht. Als die Eheleute später jahrelang getrennt waren – der Vater in der Arbeitsarmee, die Mutter in Kasachstan –, konnte die Frau ihrem Mann nur einen Brief schreiben, wenn ein 25 km entfernt lebender Verwandter den Brief nach ihrem Diktat aufsetzte.

In der Familie wurden neun Kinder geboren. Fünf wuchsen heran, die anderen starben früh. Eltern und Kinder sprachen miteinander den ortsüblichen wolgadeutschen Dialekt. So berichtet es mir Frau Kühlmann. Russisch-Kenntnisse besaß man in der Familie Mierau vor dem Zweiten Weltkrieg nicht. (S. Kass. 226a.)

---

<sup>1</sup>Die Autonome Sozialistische Sowjetrepublik der Wolgadeutschen (ASSRdWD) war offiziell dreisprachig. Kapitel IV ihrer Verfassung von 1926 lautet: "Über die Staatssprachen der ASSRDW Artikel 36. Die deutsche, die russische und die ukrainische Sprache sind auf dem Territorium der ASSRDW gleichberechtigt. In allen territorialen Teilen der Republik wird der Schriftverkehr in der Sprache der Mehrheit der Bevölkerung des jeweiligen Teils (des Kantons, der Stadt, des Dorfes) geführt. Der Schriftverkehr der übergeordneten administrativen Einheiten mit den untergeordneten wird in der Sprache abgefasst, die für den Schriftverkehr der letzteren festgelegt wurde." (S. Aumann/Chebotareva 1993, S. 88.)

1941 wurde die Familie nach Kasachstan deportiert, in ein winziges Dorf, das nicht einmal eine Schule hatte. Dort lebten Mieraus mit zwei anderen wolgadeutschen Familien unter Kasachen. Die Männer und die halbwüchsigen Kinder wurden bald in die Arbeitsarmee eingezogen. Die Frauen und die kleinen Kinder blieben zurück. Lidias Mutter und ein Bruder mussten 40 km vom Dorf entfernt auf den Feldern arbeiten: *uf de plantacii*, sagt Frau Kühlmann und nimmt dabei das russische Wort *плантация* (dt.: Plantage) zur Hilfe, das sie der russischen Grammatik entsprechend dekliniert. Wegen der Entfernung konnte das kleine Mädchen Lidia ihre Mutter nur selten sehen. Sie wurde von einer *Kasachefrau* (ein typisch russlanddeutsches Wortbildungsmuster!) betreut und lernte von ihr Kasachisch als ihre zweite Sprache – unter Tränen und mit unstillbarer Sehnsucht nach Mutter und Bruder, unter Beschimpfungen und Schlägen, weil sie immer wieder versuchte, fortzulaufen, zur Mutter. In dem kasachischen Dorf erlitt Lidia zusammen mit den anderen Bewohnern extremen Hunger und Malariaanfalle, dazu Einsamkeit – und ein allmähliches Schwinden ihrer Muttersprache Deutsch. Dies dauerte sieben Jahre. 1948 – Lidia war inzwischen 12 Jahre alt und noch Analphabetin – bekam die Familie die Erlaubnis, in die Udmurtische Autonome Republik, nordöstlich von Moskau, überzusiedeln, wo der Vater und die drei älteren Geschwister seit 1942 verpflichtet waren, in der Arbeitsarmee zu arbeiten. Lidia, die Mutter und der Bruder Johannes fanden sich nun ohne Russischkenntnisse – in dem kasachischen Dorf hatte niemand Russisch gesprochen – in einer zweisprachigen Gemeinschaft wieder: Die offizielle Sprache in den Ämtern, Betrieben, Geschäften und Schulen war Russisch; die Sprache der Arbeitsarmisten war Deutsch. Mit den Arbeitsarmisten wohnte die Familie Mierau zusammen: *Haben in einer großen Barack gelebt, langer, langer Gebäu, viel viel Betten, общежумие* (dt.: Gemeinschaftsunterkunft). *Und dort waren lauter Mannslait. Mir waren die erschte drei Familje, wo gekommen sind dorthin. Die andern Männer waren noch ohne Familje. Allein. Wir mussten grad da noch drin sein bei dene ganze Mannslait. Da war eine obsche Ki:che, eine große Ki:che, da hat Mama gekocht.* Später wurde die Wohnsituation ein wenig besser: Man bekam *eine grose Stube mit drei Familje.* (S. Kass. 226b.) Das von Frau Kühlmann hier verwendete Adjektiv *obsche* ist ein russisch-deutsch-gemischtes Wort. Es besteht aus dem russischen Stamm *obsch-* (dt.: gemeinsam, russ.: *обш-*) und einer deutschen Endung.

Die neue Umgebung verlangte von Lidia Lernen von und in zwei Sprachen. Lidia musste ihr fast vergessenes Deutsch wiedererwerben, und sie musste Russisch lernen. Eine große Anstrengung für ein fast tödlich erschöpftes Mädchen, das Monate brauchte, um die klimatische Umstellung vom heißen Südkasachstan auf das nordöstlich-kalte Udmurtien und die mitgebrachten Malariaanfalle zu bewältigen. Nach längerer Krankheit besuchte sie zunächst hospitierend die russischsprachige Schule. Sie erinnert sich noch gut, wie sie anfangs nichts verstand und der Lehrerin kasachisch auf die russisch gestellten Fragen antwortete und ein russlanddeutscher Mitschüler alles für sie übersetzen musste. (Frau Kühlmann sagt: *ieberfiehren*, sie drückt den Sachverhalt also entrundet-

russlanddeutsch und mit Lehnübersetzung des russischen Verbs *переводить* aus.) Schließlich wurde sie mit 13 Jahren eingeschult und lernte *quell, sehr schnell Russisch: Kinder lernen quell*. (Eine lexikalische Dublette – dialektal-wolgadeutsch: *quell* und standarddeutsch: *schnell*). Sie lernte so gut Russisch, dass man sie später an ihrer Aussprache nicht als Nichtrussin erkannte, wie sie sagt; und sie lernte auf russisch zu lesen und zu schreiben – *bissle schreiben, ja, heut noch*. Ihrer russischen Schreibfähigkeiten ist Frau Kühlmann nicht ganz so sicher wie ihrer Sprechfähigkeiten, denn sie ist nur zwei Jahre in die Schule gegangen. Sie hat zwar *arch gut gelernt, e scheenes Zeuchnis* gehabt. Aber die Mutter wollte sie nicht länger auf der Schule lassen, sie wollte nicht, dass Lidia in die sowjetischen Kinder- und Jugendorganisationen eintritt und also Pionier und Komsomolzin wird und ein *rotes Band*, das rote Halstuch der Pioniere, trägt. *Deswegen musste ich schmeißen*, sagt Frau Kühlmann, wieder mit einer Lehnübersetzung aus dem Russischen: Das russische Verb *бросить* bedeutet neben *werfen* und *schmeißen* u.a. auch *aufhören*. Frau und Herr Kühlmann und ihre Tochter Olga versuchen mir zu erklären, warum die Urgroßmutter Mierau diese Einstellung hatte. Olga sagt, die Urgroßmutter sei *gegen die Kommuni:sm* (sie spricht das Wort mit russisch halblangem i)<sup>2</sup> gewesen; Herr Kühlmann sagt, sie sei sehr fromm und deshalb gegen den Kommunismus gewesen; Frau Kühlmann bestätigt das und sagt, ja, Mutter und Vater seien sehr fromm gewesen, Vater habe sogar Gottesdienst abgehalten und Kinder getauft. (S. Kass. 226b.)

Nach dem Abbruch der Schule arbeitete Lidia Mierau in vielerlei Bereichen, ohne eine Berufsausbildung zu erfahren: auf Baustellen als Stukkateurin und Malerin, im Kolchos auf dem Feld, in einer Erdölraffinerie, später als Putzfrau im Kindergarten und im Krankenhaus.

1959 heiratete sie Otto Kühlmann. Der Bräutigam stammte, wie gesagt, aus dem gleichen wolgadeutschen Dorf wie Lidia. Dort war sein Großvater 1933 verhungert; dort musste sein Vater als junger Mann für seine Mutter, sieben Brüder und eine Schwester sorgen. In der Familie sprach man Deutsch, *Norkenskij dialekt*, d.h. den Dialekt von Norka, eine Varietät, die mit dem Pfälzischen Ähnlichkeit hat, wie Frau Kühlmann bemerkt. Die Eltern konnten Deutsch lesen, der Vater auch schreiben. Russisch konnten sie nicht. Der Vater arbeitete im Pferdestall. Als ihm bei einem Unfall ein Pferd starb, kam er vor Gericht und musste drei Jahre ins Gefängnis. Otto wurde 1941 mit seiner Mutter und seinem Bruder nach Sibirien, in den Altaj-Kreis deportiert. Der Vater war noch im Gefängnis. Sie lebten zusammen mit Russen und vielen Deutschen in einem Dorf. Dort sprachen die Deutschen in der Familie und mit einigen Nachbarn Deutsch und lernten im Umgang mit den russischen Dorfbewohnern Russisch, die einzig mögliche Sprache in der Schule und auf der Arbeit. Otto konnte die Schule nicht lange besuchen. Der Vater kam krank aus dem Gefängnis. Die Eltern mussten von den älteren Kindern verlangen, schnell Geld zu verdienen, um die große Familie zu ernähren.

Die Eltern von Lidia und Otto kannten sich aus der Zeit vor der Deportation und waren in Kontakt miteinander geblieben. Beide Elternpaare waren der

---

<sup>2</sup> Zur Notation: Ein Doppelpunkt nach einer Silbe zeigt eine besondere Hervorhebung dieser Silbe an.

Überzeugung, dass die Russlanddeutschen nach Deutschland zurückkehren werden. Ein alter Mann habe gesagt, so Herr Kühlmann: *Pass auf, es kommt die Zeit, da müssen alle wieder heim*. Davon sei auch er, Otto Kühlmann, überzeugt gewesen, denn das stünde doch in der Schrift. Und auf die Zeit der Heimkehr habe man sich vorbereiten müssen – indem man *sauber* bliebe, sich *nicht mische* und das heißt in jedem Fall einen Deutschen bzw. eine Deutsche heirate. Im Glauben an die Weissagung der Heimkehr wussten die Eltern es zu regeln, dass Lidia und Otto sich begegneten, als es für sie Zeit zum Heiraten war. Die erste Äußerung, die Otto je an Lidia richtete, war eine russische Frage: *Где была?* (dt.: Wo warst du?) *По-русску ging s besser*, kommentiert Herr Kühlmann heute diese erste Begegnung und lacht – wie mir scheint, ein wenig verlegen. (S. Kass. 226b.)

Lidia und Otto sprachen miteinander meistens *gemischt, russisch und deutsch*, so Herr Kühlmann. Lidia musste nach der Hochzeit den *Norkenskij dialekt* ihrer Schwiegereltern lernen. Sie selbst sprach, wie sie meint, eher Hochdeutsch. Denn in Udmurtien, wo sie zur Schule gegangen war, waren Russlanddeutsche mit verschiedenen Dialekten und auch Deutsche, die während des Krieges in Deutschland gelebt und dort etwas Hochdeutsch gelernt hatten. Der Anteil des Deutschen an der Kommunikation der jungen Familie war größer, solange sie mit Lidias Eltern zusammenwohnten und von Ottos Eltern häufig besucht wurden; beide Elternpaare kamen mit dem Russischen mehr schlecht als recht zu Rande. Auch lebte man in der ersten Zeit der Ehe im Altaj noch in einer relativ geschlossenen russlanddeutschen Sprachgemeinschaft: Ihr Dorf sei fast ein deutsches Dorf gewesen, sagt Frau Kühlmann. Darum wurde für die drei ältesten Kinder von Lidia und Otto auch Deutsch zur Muttersprache. Die sprachliche Situation änderte sich jedoch stark, als die Familie 1966 nach Kasachstan übersiedelte und dort vor allem unter Kasachen und Russen lebte. Lidias und Ottos Eltern waren nun schon betagt, und ihr Kontakt zu den Kindern und Enkeln lockerte sich, man sah sich nicht mehr täglich. Der Anteil des Russischen an der Kommunikation von Lidia und Otto wuchs; und die jüngeren ihrer acht Kinder begannen, sich dem Deutschen zu verweigern. Frau Kühlmann sagt, bezogen auf ihre zuhörende Tochter Olga: *Meine Olga wollt nicht Sprache Deutsch. Ihr hat die russische Sprache gefallen*. Sie habe das Deutsch der Großmutter veralbert und sich vor den anderen Kindern geschämt, dass ihre Großmutter so komisch spreche. Olga bestätigt, was die Mutter sagt (auf russisch): *Alles lief dort auf russisch ab. Die Leute fragten mich dauernd, warum spricht deine Oma nur deutsch? Kann sie sich gar nicht einleben? Das war immer wie ein Stich*. (S. Kass. 226b.)

Immerhin blieb das dialektale Deutsch für Otto und Lidia im Verkehr mit Gleichaltrigen und Älteren ein lebendiges Kommunikationsmittel, und ihre Kinder erwarben mehr oder weniger freiwillig eine wenigstens passive Kompetenz in ihm.

### **In Deutschland**

1991 kamen Lidia und Otto Kühlmann mit 15 Kindern, Schwiegerkindern und Enkeln nach Deutschland. Sie erinnern sich bewegt und belustigt an ihre erste Begegnung mit der deutschen Sprache: Sie fuhren im Bus und hörten die Leute

sprechen; und was sie hörten, war ihnen zugleich fremd und vertraut. Frau Kühlmann sagt: *Ich weiß nich, wie ich das sage soll. Wie ich im Bus gesosse ha, das war so bekannt. Тако:е родно:е, как говорят.* (Dt.: So: hei:matlich, wie man sagt.) Herr Kühlmann ergänzt: *Das war so ein Gefiehl. Die taten viel sprechen. Schschs. Wie ein Haufen Biee. Die Biee tue so machen – schsch. Manchmal versteh ich ein Wort, manchmal auch nich. Das war ande Dilekt(!). Und die tun den R nich raussage, un die tun die halbe We:rtter verschlucke. Bis ein halbes Jahr rum war, dann jetzt, wenn ich schon fahr, kann ich jede Mensch verstehn. Sie kann auch schwäbisch sprechen, aber ich versteh doch.* (Ich verstehe nicht immer gleich, was Herr Kühlmann meint. Ich vermute, dass das außer an der dialektalen Aussprache vor allem an den finiten Verbformen liegt, die hinsichtlich der Zeit und der Person gelegentlich in die Irre führen.) Auch Frau Kühlmann fühlt sich in der mündlichen Kommunikation jetzt sicher. Sie sagt, sie könne nunmehr alles gut verstehen und alles sagen. Deutsch in lateinischen Buchstaben lesen und schreiben, das hätten sie im Sprachkurs gelernt. *Ohne Sprachkurs wären wir dumm wie ein Schaf,* sagt Frau Kühlmann. *Le:se kannen mir, s merschte,* sagt Herr Kühlmann. Deutsch in gotischer Schrift zu lesen, das habe sie, sagt Frau Kühlmann stolz, schon früher gelernt, in Udmurtien und Sibirien, in der Bibelstunde, nicht in der Schule. Dort habe der Prediger ein Alphabet gehabt, in dem die gotischen Buchstaben mit ihren kyrillischen Entsprechungen aufgeführt waren; das habe sie sich abgeguckt; und sie holt, auf dass mir die Situation plastisch werde, ein abgegriffenes Blatt mit einem gedruckten Alphabet in gotischen und lateinischen Buchstaben hervor, neben die mit *Tintenblei*, wie Herr Kühlmann sagt, kyrillische Buchstaben geschrieben sind. Mit solchen Alphabeten hätten die Alten Kyrillisch lesen gelernt und sie, also die Jüngeren, Deutsch. Nach der Leseschulung im Sprachkurs fühle sie sich nun auch bald imstande zu lesen, was ihre Mutter ihr zur Hochzeit geschenkt habe, sagt Frau Kühlmann. Sie zeigt mir ein zerlesenes Schulheft mit handgeschriebenen Auszügen aus der Bibel auf deutsch. Freilich, mit dem Schreiben auf deutsch werde es wohl nichts mehr. Es müssten oft Anträge verfasst werden, aber das könnten Herr und Frau Kühlmann nicht selbst. Sie *gehen dann bei eine Frau und die stellt ihnen alles.* (S. Kass. 226b.)

In Deutschland haben Frau und Herr Kühlmann oft miteinander *Skandal*, so Frau Kühlmann. Es geht um die Sprache oder die Sprachen, die in ihrer Familie gesprochen werden und die die Enkel erlernen sollen. Frau Kühlmann kommt mir gegenüber mehrfach darauf zu sprechen: *Unser Vater, der is immer auf der Höh iewer der Sprach, ich versteh gar nich, hait tut er mich immer schimpfe, ich soll deutsch spreche.*

Ich habe auch Gelegenheit, solche *Skandale* zu beobachten. Siehe das folgende Beispiel.

Herr Kühlmann (zu seiner Frau): *Wir wohnen jetzt in Deutschland, musst Deutsch sprechen. Du ka:nnst doch Deutsch sprechen.*

Frau Kühlmann (zu ihrem Mann): *Die Kinder muss auch Russisch lernen.*

Herr Kühlmann: *Die ha:nn s gelernt. Das reicht.*

Frau Kühlmann: *Die Enkelkinder müssen auch Russisch lernen. Das is scheen, wie Elisabeth alles versteht. Aber Edja und Heinrich – keine Wort Russisch.*

Herr Kühlmann: *Sie sind keine Russen. Sie sind Deutsche.*

Frau Kühlmann (zu mir): *Vater, der bruddelt und bruddelt wie ä свекровка* (dt.: Schwiegermutter). *Aber Russisch muss ma au:ch spreche.*

Olga (zu mir): *Ich habe gestern Vater gesagt, dass wenn Kinder können zwei Sprachen sprechen, das ist gut. Das ist schon Arbeit. Geld kann man verdienen, ja? Aber er sagt: Nein. Я говорю* (dt.: ich sage): *Doch.*

Herr Kühlmann: *Ich bin satt von Russisch.*

(s. Kass. 226b, Kollage aus verschiedenen Stellen)

Da Herr und Frau Kühlmann sich nicht einigen können, verfährt jeder nach eigenem Ermessen. Auf Videokassetten, die die Familie von Begegnungen im russlanddeutschen Verwandten- und Bekanntenkreis für sich selbst aufgezeichnet hat, fällt auf, dass Herr Kühlmann auch im Verkehr mit Gleichaltrigen fast nur Deutsch spricht, während die anderen Erwachsenen, und zwar auch die älteren, untereinander hauptsächlich Russisch sprechen, mit gelegentlichen Wechseln ins Deutsche. In Frau Kühlmanns sprachlichem Verhalten gegenüber russlanddeutschen Erwachsenen ist ohne genauere Analyse keine eindeutige Strategie der Sprachenwahl zu erkennen.

Das Deutsch, das Frau und Herr Kühlmann an ihre Verwandten und Freunde, aber auch an mich richten, ist durch folgende für viele russlanddeutsche Varietäten charakteristische Merkmale markiert: entrundete Vokale (*Gebrieder* statt *Gebrüder*, *zwellef Haiser* statt *zwölf Häuser*), zu *o* verdumpftes *a*: (*do hab ich was durchgelosse* statt *da habe ich etwas ausgelassen*), nicht gesenktes *u* anstelle des hochdeutsch-gesenkten *o* vor Nasal (*kumme* statt *gekommen*), spirantisierte intervokalische Plosive (*gele:chen* statt *gelegen*, *bleiwe* statt *bleiben*), s-Palatalisierung (*allererschte* statt *allererste*), e-Apokope (*Mihl* statt *Mühle*), n-Apokope (*gewese* statt *gewesen*) und e-Synkope (*gange* statt *gegangen*).<sup>3</sup>

Außerdem finden wir in ihrem Deutsch Übernahmen russischer Lexeme, Lehnübersetzungen aus dem Russischen und Codewechsel ins Russische – Zeugnisse des lebenslangen Kontakts mit dem Russischen, für die bereits verschiedene Beispiele angeführt wurden.

Da sowohl die Prägungen durch das Russische als auch die russlanddeutsch-dialektalen Merkmale noch im fünften Aufenthaltsjahr deutlich vorhanden sind, ist zu erwarten, dass sie als Quintessenz ihrer gesamten Sprachbiografie und Merkmale ihrer Identität für immer Merkmale der Sprechweise von Herrn und Frau Kühlmann bleiben werden.

### **Alberts und Philips Großeltern väterlicherseits Frieda und Valentin Schumann**

Alberts und Philips Großmutter väterlicherseits Frieda Schumann geborene Schall wurde 1930 in Selz bei Odessa/Ukraine geboren. Sie besuchte fast vier

---

<sup>3</sup>Vgl. zu diesen Merkmalen Berend 1996, Kapitel 4.

Jahre lang die Schule. Eine berufliche Ausbildung erfuhr sie nicht. Alberts und Philips Großvater väterlicherseits Valentin Schumann wurde 1930 in Straßburg bei Odessa geboren. Er besuchte fast fünf Jahre lang die Schule und blieb zunächst ohne berufliche Ausbildung, erwarb aber später die Qualifikation eines Elektroschweißers und war lange als solcher tätig. Als ich Herrn und Frau Schumann kennenlernte, waren beide bereits Rentner.

Mit Herrn und Frau Schumann hatte ich im siebten Jahr ihres Aufenthaltes in Deutschland eine lange, mehrere Stunden umfassende Begegnung. Die dort bemerkten Besonderheiten ihres Sprachgebrauchs dürften ebenfalls eine nicht mehr veränderbare Quintessenz ihrer Sprachbiografie sein.

### **Vor der Übersiedlung nach Deutschland**

Frieda Schumann und Valentin Schumann verbrachten die ersten Jahre ihres Lebens in Dörfern, die ganz von Deutschen katholischen Glaubens bewohnt wurden, Frieda in Selz, Valentin in Straßburg. In unmittelbarer Nachbarschaft befanden sich noch weitere deutsche Dörfer und bildeten eine relativ kompakte Sprachinsel. Frau Schumann beschreibt es mir so: *Bei uns warn jetzt viel Derfer nebenann: Straßburg, Baden, Selz, Kandel, Mannheim, Elsaß, so liegen die Dörfer, s war alle Namen von hier ... Die Russe, die hann ih:re Derfer ghatt, die henn nich mit uns gwohnt. In je:ner Zeit hat noch nicht Russen und Deutsche gheirat.* (S. Kass. 252a.) Herr Schumann ergänzt: *Zu Haus, im Dorf, wo wir gebore sind, ging alles Deutsch, auf der Arbeit alles deutsche Menschen, ging alles Deutsch.* (S. Kass. 252a.)

Doch als das Mädchen Frieda und der Junge Valentin – 1937 bzw. 1938 – zur Schule kamen, war die Schulsprache bereits Russisch. Frau Schumann weiß nicht genau, seit wann das so war, sie vermutet: *Wie es da mit den Lenni:n hat anfange, die Kommuniste, dann ging diss alles Deutsche weg. Dann musste mir Russisch lerne, denn henn sie die deutsche Schule alle zugemacht ... Unsre Eldere, meine Mama, die konnt ja gar ned Russisch. Sei:ne Mutter, die hat noch so glernt Deutsch/ Go:tisch sagt man, so henn die frieher glernt, die hat gute Bicher glese, scheen hat die glese, Deutsch, die henn Deutsch glernt.* Herr Schumann bestätigt: *Meine Mutter, die hat библия (dt.: Bibel) gelesen.* (S. Kass. 252a.) Aber er korrigiert seine Frau auch: *Da an der Wolga, da war eine пенублика, da henn s länger ghatt wie mir, deutsche Schule.* (S. Kass. 252a.) *Пенублика* ist eine Kompromissform zwischen dem deutschen Wort *Republik* und dem russischen Wort *республика*.

Frieda hatte in der russischsprachigen Schule noch nicht einmal zwei Klassen absolviert, Valentin hatte noch nicht einmal drei Klassen absolviert, da wurden ihre Dörfer von den Deutschen besetzt: *Un dann isch doch der Hitler reinkomme, dann mussten wir Deutsch lerne.* (S. Kass. 252a.) Es folgten zwei Schuljahre in deutscher Sprache. Frieda ging in die vierte Klasse und Valentin in die fünfte, als den Bewohnern ihrer Dörfer befohlen wurde, zusammen mit der zurückweichenden deutschen Armee in Richtung Westen aufzubrechen. Herr Schumann schildert die nächsten beiden dramatischen Jahre 1944 und 1945 so: *Im*

44. Jahr, wie der Hitler zurück isch, mussten doch mer mit. Sinn wir nach Deutschland gefahren, wie die Zigeuner. Mit de Wagen und Ferd. Bis uf Ungarn. In Ungarn haben se uns die Ferde weggenommen, alles weggenommen, die Deutsche, mussten wir alles abgeben, mim Zug sinn wir bis auf Polen, n Polen ham wer gearbeit, Mai sinn mer hinkomme, Mai 44, dann war ich krank. In Pole waren wir bis nach Naijoahr 45. Gleich nach Naijoahr mussten wir wieder weiter, Deutschland. Ganze Familie. In Pole ham wir auf ein Gut gearbeit, ein Gut, müssen wir wieder mit de Ferde weiter, dem Gut seine Ferde. Die Polen ham auch gearbeit auf dem Gut, aber Gutsbesitzer war ein Deutscher, die Deutsche waren doch in Polen drin, der Hitler war doch Polen drin. Dann sinn mer im Januar 45 weg, sinn mer komme wieder mit de Ferdewage bis uf Greifenhagen. Bei Hettstedt. Südharz. Da ha:m wer gewohnt bis de Russeneinmar (!). Der Russe hat uns gnomme zde-mo (dt.: irgendwo) im Juni. Hat er uns gsammelt. Zsamgsammelt in ein Lager rein. Ganze Familie, ganze Freundschaft, alle, ganze Russe aus Deutschland. Da warn wir da bis Oktober. Oktober muss mer weg. Eingeladen auf n Zug, aufn Viehwage und – Krasnojarsk. Sibirien schon. Im Oktober sinn mer weggefare und 28. vor Naijoahr han sie uns ausgeladen. Drei Monate aufm Weg. (S. Kass. 252a.)

Mit dem von den Deutschen befohlenen Verlassen ihrer Heimatdörfer war Friedas und Valentins Schulzeit ein für allemal beendet: nicht ganz vier bzw. fünf Klassen. Danach blieb die gesprochene, schriftferne Kommunikation für ihre sprachliche Entwicklung immer bestimmend. Dass dies bis in ihr Erwachsenenleben hinein eine überwiegend deutschsprachige Kommunikation war, liegt an ihren biografischen Umständen. Während des Trecks über Ungarn und Polen nach Deutschland und selbst in Sibirien lebte man bis zum Ende der erzwungenen Ansiedlung in Krasnojarsk stets dicht an dicht unter Russlanddeutschen, mit Menschen, die vor dem Krieg, während des Krieges und in den ersten Nachkriegsjahren ein ähnliches Schicksal erfahren hatten: *u:ns henn se her- und hingschleppt un ieberall, sie: sind zu Haus gsesse, ja?* – so fasst Frau Schumann die Erlebnisse ihrer Jugend und das Selbstgefühl ihrer Gruppe zusammen und kontrastiert sie mit den Erlebnissen derer, die ‚zu Hause gesessen haben‘: Russen, Kasachen und anderen. In dieser ihrer Gruppe fühlten und fühlen sich Frieda und Valentin zu Hause. In dieser ihrer Gruppe lebten Frieda und Valentin und die anderen repatriierten Russlanddeutschen, die mit ihnen in ein und demselben Zug von Deutschland nach Sibirien gebracht worden waren, zusammen am rechten Ufer des Flusses Jennisej, gegenüber der Stadt Krasnojarsk, die sich am linken Ufer des Flusses befand. In acht Baracken wohnten *lauter Deutsche, alle Deutsche*, jede Familie in einem Zimmer von 16 qm. *Die: – die Leute aus Krasnojarsk – nannten das Barackenlager Berlin und waren die erste Zeit arg hassig*, die Kinder schrieen ihnen nach: *Fritzen und Hitler*, die Erwachsenen, *die henn immer u:ns Schuld gebe, die Deutsche, die Deutsche, ja, mir haben aber meh:r durchgemacht wie sie*, sagt mir Frau Schumann. (S. Kass. 252b.)

Die Deutschen aus *Berlin* gingen täglich nach Krasnojarsk zur Arbeit, zu Fuß, *sind immer zusammengeklufft* (S. Kass. 248a.) Frieda und Valentin arbeiteten auf einer Schiffsreparaturwerft. Anfangs nahmen sie sich gegenseitig nicht wahr und kannten sich also nicht; der ständig quälende Hunger ließ keinen anderen Gedanken als an Essen aufkommen, sagen sie. Die Deutschen aus *Berlin* durften sich außerhalb der Arbeitszeit nicht in Krasnojarsk aufhalten und ihre Barackensiedlung am rechten Ufer nur zum Zwecke der Arbeit verlassen. Dazu mussten sie sich bis 1956 jeden Monat durch Unterschrift bei der Polizei verpflichten. Sie hielten sich anfangs auch an diese Anordnung. Frau Schumann sagt: *Im 48., 49. sind wir nirgendswo ins Kino gegangen oder wo, wir haben Angst gehabt.* (S. Kass. 252a.) Angst wovor? Herr und Frau Schumann sagen: *Alle hatten Angst. Nicht nur die Deutsche. s war schlechte Zeit. Schlimme Zeit. Wenn se gwisst henn, der Mensch hat jetzt Geld bekomme, Auszahlung, dann ziehn se hinnerno:, nehme s Geld weg, ziehe s Hemd aus, nehme d Uhr. Nicht nur Junge, auch Verheiratete. Das macht alles de Hunger, de Armut. Später war s besser.* (S. Kass. 252a.) Später, als es etwas mehr zu essen gab, ab 1950 ungefähr, fingen die Jungen an, nach den Mädchen zu schauen, fingen die Mädchen an, nach den Jungen zu schauen, man traute sich nach Krasnojarsk ins Kino, man guckte, ob man in Krasnojarsk vielleicht etwas zu essen kaufen konnte – *weil da im Gescheft ham wir als was bekomme, E:l oder so was*, sagt Frau Schumann. Die Besuche in Krasnojarsk waren für die Jugendlichen lustig, aber auch nicht ganz harmlos. Man durfte sich dort nicht als Deutscher zu erkennen geben, nicht Deutsch sprechen. *Aber die ham s do:ch sehe. Das sieht man doch*, sagt Frau Schumann. Und was geschah dann? Je nachdem, erklärt Herr Schumann: *Wie ein Kommendant is, wie ein Mensch isch: Gibt es ein Schwein, gibt es auch gute Mensche. Eines hat s gesehn, guckt er gleich weg. Ein anderer hat dich gleich geschnappt. Aber unser Kommendant hat ni:chts gemacht.* (S. Kass. 252a.) Frau Schumann ergänzt: *Die letzte Zeit warn sie ni meh: so hassig auf uns.*

Überwiegend aber blieben die Leute aus den Baracken unter sich. Abends wurde viel gesungen, manche ältere Leute – so Valentins Großmutter und Friedas Vater – konnten gut erzählen. Herr Schumann sagt: *Meine Großmutter war eine gescheite Frau, hat viel viel Märchen auswendig gkennt. Junge Männer, junge Frauen sinn abends zu uns gekommen, hat die ganze Nacht erzähl. Genoveva – kenn Sie das?* (S. Kass. 252b und 248.) Die deutschsprachige Gemeinschaft wuchs sogar noch etwas. Eines Tages lernten Kinder aus den Baracken am Fluss deutsche Kriegsgefangene kennen, die genauso so wie sie im Jennisej badeten. Diese Kriegsgefangenen kamen dann regelmäßig zu Besuch in die Baracken. Sie hatten Mundharmonikas, kannten lustige moderne Lieder (*Meine Oma fährt Motorrad, ohne Lampe, ohne Licht...*) und spielten an den Wochenenden zum Tanz auf. Ja, es kam sogar zu Verlobungen, es wurden Kinder geboren. Aber Frieda und ihre Freundinnen hörten auf die Warnungen der Eltern, dass die Gefangenen gewiss nicht in Sibirien blieben, und schauten mehr nach den Jungen aus den Baracken. Frieda und Valentin heirateten 1955. Sie bekamen vier Kinder. Die ältesten drei wurden noch in Sibirien geboren, das jüngste, Alberts und Philips Vater Emil,

bereits in Kasachstan, wohin die Familie 1961 übersiedelte, nachdem bereits viele Verwandte und Freunde dorthin gezogen waren.

Die Zeit in den Baracken am Jennisej war sprachbiografisch von bleibender Bedeutung für Frieda und Valentin, ja sogar auch für ihre Kinder und künftigen Enkel. Sie lebten wieder auf einer deutschsprachigen Insel, mit sehr intensiven, vielfältigen und positiv empfundenen Kontakten untereinander. Jedoch war diese Insel sprachlich nicht mehr so einheitlich, wie es ihre Dörfer vor dem Krieg gewesen waren. Frau Schumann sagt: *Wir waren ja dort viel Gla:we, und katholisch und evangelisch und банмучты* (dt.: Baptisten), *aber waren alle einig. Alle Leute von Deutschland, alle von ei:n Zug.* (S. Kass. 252b und 248a.) Die Feststellung, dass am Jennisej Deutsche verschiedener Glaubensgemeinschaften zusammenlebten, bedeutet auch, dass dort Deutsche mit verschiedenen regionalen Varietäten des Deutschen zusammenlebten. Valentin sprach einen Dialekt, den seine Eltern als *Schwabisch* bezeichneten. Andere Familien sprachen für die Barackenbewohner deutlich wahrnehmbar anders. Aber man lernte, sich zu verstehen und sich verständlich zu machen. Dabei muss es zu Dialektmischungen und Ausgleichsprozessen gekommen sein. Schumanns jedenfalls haben das Gefühl, dass sie seitdem viele deutsche Dialekte verstehen, wenn auch nicht alle – so nicht den Dialekt der Mennoniten, denn Mennoniten gab es in der Barackensiedlung nicht. (S. Kass. 252a.)

Sprachbiografisch erbrachte die Zeit in Krasnojarsk neben der Festigung des Deutschen und der Angleichung ihres Dialekts an andere regionale Varietäten des Deutschen natürlich auch die Wiederbelebung und den Ausbau der kaum noch erinnerten rudimentären Russischkenntnisse aus den ersten Schuljahren. Herr Schumann sagt: *Russisch, des ham wir von der Arbeit mitgelernt, ohne Schule. Schreiben – nur bissel so, nicht alles.* Frau Schumann ergänzt: *Am A:fang henn mir schlecht verstanden, später aber alles. Man hat doch mit die Nachbarslait zu tun, uf die Arbeit.* (S. Kass. 252b.) Allmählich lernten Schumanns, alles zu verstehen, was man auf russisch zu ihnen sagte, und sie sprachen selbst häufiger Russisch, insbesondere in der Öffentlichkeit. Frau Schumanns 1958 geborene Tochter Anna berichtet mir, dass die Eltern mit ihr zu Hause Deutsch gesprochen hätten, sie aber im Bus stets aufforderten, russisch zu sprechen, sogar als sie noch ganz klein war, weder in den Kindergarten noch in die Schule ging und längst nicht alles auf russisch ausdrücken konnte. Anna sieht in dieser Haltung ihrer Eltern ein Charakteristikum der Russlanddeutschen generell: Die Deutschen hätten sich immer geniert; nie sei im Bus Deutsch zu hören gewesen, darum hätten sie Deutsch auch vergessen, sagt sie mir auf russisch (s. Kass. 071b). Ihr Mann Viktor pflichtet ihr bei (auf russisch): Deutsch habe man nur in kleinen Dörfern bewahrt, in den großen Städten nicht; wenn in der Stadt im Bus jemand laut Deutsch gesprochen habe, dann sei das auf jeden Fall ein Ausländer gewesen (s. Kass. 071b). Auch Frieda und Valentin Schumann sprachen also immer Russisch in der Öffentlichkeit, obwohl sie regelmäßig die Erfahrung machten, durch ihre Sprechweise aufzufallen und immer sofort mindestens als Nichtrussen und oft auch als Deutsche identifiziert zu werden. In der Familie wuchs der Einfluss des

Russischen ebenfalls, als die Kinder eines nach dem anderen in die Schule kamen und dort auf russisch unterrichtet wurden. Die Eltern sprachen zwar zu Hause zu den Kindern weiterhin Deutsch, aber die Kinder antworteten bald fast nur noch auf russisch: *Sie haben uns russische Antwort gegeben. S ging ihnen leichter. Aber sie verstehn uns*, sagt Herr Schumann, auch er hier mit einer irritierenden Tempusform: Präsens trotz des Bezuges auf eine vergangene Periode des Familienlebens. (S. Kass. 252a.) Die Kinder fühlten sich den Eltern sprachlich mehr und mehr überlegen und lachten sie wegen ihres komischen Russischs aus (s. Kass. 071b und 252b).

Schumanns sind sich dessen bewusst, dass ihr Russisch über all die Jahre unzureichend geblieben ist. Als ich ihnen Exemplare der russischen Zeitung anbiete, die ich abonniert habe, wehren beide ab, nicht aus Desinteresse, wie ich überzeugt bin, sondern in der Voraussicht, dass sie die Lektüre nicht bewältigen werden. Frau Schumann sagt: *Mir kennen schlecht lesen, mir sinn net glernt worre Russisch*. (S. Kass. 252a.) Den Spott ihrer Kinder wegen der schlechten Russischkenntnisse hält sie für begründet, aber er kränkt noch immer. Sie sagt mir: *Na wolln ma sagen, wir haben s ganze Leben da verbrunge, und wenn ich jetzt Russisch sprech, mein älschder Sohn und die Kinner, die henn ja gelernt, die sinn ja zur Schule gangen, mir ja nit, und wenn ich sprech, dann tut er mir immer noch ausbessre, ich kann no:ch nicht richtig Russisch*. (S. Kass. 252a.)

### **In Deutschland**

Herr und Frau Schumann verstanden in Deutschland zunächst gar nichts. Nicht einmal alle Grußformeln konnten sie identifizieren. *Tschüs?* Nie gehört. Und offenbar grundlegende Wörter wie *Baby* – unbekannt. Und sie wussten nirgends, wie sie sich verhalten sollten, z.B. in der Kirche: Wann steht man auf, wann setzt man sich, wann geht man wohin? Und dass man das alles nicht wusste, musste man auch noch *hehligen*, sagt Herr Schumann, *das muss geheim sein*, übersetzt mir Frau Schumann, als ich den Ausdruck nicht gleich verstehe. Allmählich hörte man sich in die neue alte Sprache ein. Herr und Frau Schumann sind der Ansicht, dass sie nunmehr alles verstehen. Auch ihre deutschen Schreibfähigkeiten nutzte Frau Schumann wieder mehr. Sie hatte sich ihrer schon bedienen müssen, seit ihr Bruder 1977 in die Bundesrepublik übersiedelt war. Nun schrieb sie auch an die zunächst noch in der Sowjetunion lebenden Kinder auf deutsch, nicht ohne eine gewisse Genugtuung zu empfinden, wenn sie sich an den Spott der Kinder über ihr mangelhaftes Russisch erinnerte: *Und von hier, von Deutschland, hab ich auf Russland nur noch auf Deu:tsch geschriebe. Ich hab gsa:t, jetzt suchen sich jemand, wo n alles übersetzt*. (S. Kass. 252b.) Als die Söhne und Töchter schließlich auch übersiedelten, waren die Eltern sprachlich bereits so weit integriert, dass sie sie bei den zahlreichen Behördengesprächen unterstützen konnten. Herr Schumann war hier unersetzlich: *Der Opa weiß alles. Muss auch alles für die Jungen machen. Alles muss der Opa machen. Opa muss da:hin fahren, da:hin fahren*, sagt Herr Schumann stolz über sich (S. Kass.252b). Die Eltern beobachteten, wieder mit Genugtuung, dass die Söhne und Töchter bald

verstanden, was und wie in Mannheim gesprochen wird. *Sie henn schnell glernt. Sie kennen Deutsch. Weil wir henn mit ihne Deutsch gsproche. Und so henn se wenichschdens, wenn se herkomme sinn, henn se wenichschdens verstanne bissche,* sagt mir Frau Schumann. (S. Kass. 252a.) Freilich, mit zunehmender sprachlicher Integration der Kinder mindert sich die sprachliche Autorität der Eltern wieder etwas. Es wird deutlich, dass die Eltern *nit nach der Litiratur (!) sprechen*, wie Frau Schumann formuliert, sondern *des Dilek (!)* (s. Kass. 252a). Dies fällt hauptsächlich dem gebildeten Schwiegersohn auf, der von sich sagt, er spreche *Hochrussisch* und er wolle Hochdeutsch lernen.<sup>4</sup> Aber Frau Schumann gibt nicht mehr so schnell wie früher klein bei. Sie sagt: *Die hier in Mannheim, die sprechen ja genauso wie wir. Sie sa:n: schlo:fe* (s. Kass. 252a) Ihren Schwiegersohn fordert sie auf, von ihr Deutsch zu lernen: *Ich hob gsagt zu meim Schwiegersohn, zum Viktor: Du musst dich lerne so, so wie i:ch sprech. Sagt er: Wieso? Ich muss doch Litiratur. Nein, du musst so sprechen, wie i:ch sprech. Do kommst du besser aus mit dene do. Er lacht immer über mich. Sag ich: Lach dich nur, lach dich nur. Das is doch ned übrig, wenn ma alles kann.* (S. Kass. 252a.) Der Schwiegersohn gewinnt allmählich ein Einsehen. Er beobachtet, dass das Verhältnis von Hochsprache und Dialekt in Mannheim ein ganz anderes ist als in Russland: In Mannheim könne man auf der Straße nicht Hochdeutsch lernen; was man in Mannheim auf der Straße spreche, sei eine ganz andere Sprache als das Hochdeutsche; in Russland käme es dagegen nie vor, dass sich Leute aus verschiedenen Gegenden absolut nicht verstehen könnten, in Deutschland aber wohl, erklärt mir Frau Schumanns Schwiegersohn Viktor auf russisch und schließt seinen Beitrag auf Mannheimerisch ab: *Ai jo, so isch des.* (S. Kass. 246b.) Er bleibt letzten Endes bei seinem negativen Urteil über das Deutsche und das Russische seiner Schwiegereltern, das er in folgendem Ausspruch zusammenfasst: *несчастный русский язык, несчастный немецкий язык* (dt.: unglückselige russische Sprache, unglückselige deutsche Sprache), nicht ohne sofort (auf russisch, mit dialektal-deutschem Einschub) hinzuzufügen: *Mir gefällt der Dialekt, stro:ßbohn, ich könnte ihn leichter lernen als Hochdeutsch, aber beides auf einmal kann ich nicht.* (S. Kass. 246b.)

Die Sprechweise von Frau und Herrn Schumann ist auch im siebten Jahr ihres Lebens in Deutschland dadurch gekennzeichnet, dass sie westmitteldeutsch-dialektal und schriftfern ist und starke Einflüsse des Russischen aufweist. Das Westmitteldeutsch-Dialektale zeigt sich u.a. in den charakteristischen entrundeten Vokalen, z.B. *ai* für *eu* (*aich* statt *euch*), in der Verdampfung des langen *a* zu *o* und dem *n*-Wegfall im Infinitiv und anderen Formen (*schlo:fe* statt *schlafen*), in der Monophthongierung des *au* zu *a:* und der intervokalischen Spirantisierung von *b* und *g* (z. B. *Gla:we* statt *Glaube*). Die Distanz zur schriftlichen Kommunikation zeigt sich im Wegfall oder der Reduktion zahlreicher Endungen, im Zusammenfall

---

<sup>4</sup> Der Schwiegersohn, Ehemann der Tochter Anna, ist Schauspieler. Er war vor der Aussiedlung nach Deutschland an dem wichtigsten Theater einer sibirischen Metropole engagiert, wo ihm tragende Rollen anvertraut wurden. Es handelte sich selbstverständlich um ein russischsprachiges Theater. Nach der Übersiedlung nach Deutschland arbeitete er intensiv an der Ergänzung seiner dialektalen Deutschfähigkeiten durch standardsprachliche, um wieder in seinem Beruf tätig werden zu können.

von Kasus (insbesondere von Akkusativ und Dativ) und der Aufgabe von verbalen Oppositionen (Präsens und Präteritum; Indikativ und Konjunktiv), in der Aussprache von Fremdwörtern (z.B. *Litiratur, Dilek*) u.a.

Die Prägung durch das Russische wird in der Übernahme russischer Lexeme in den deutschen Diskurs deutlich. In den zitierten Äußerungen begegneten uns bereits die russischen Wörter *библия* (dt.: Bibel), *где-то* (dt.: irgendwo), *бантисты* (dt.: Baptisten), die russisch-deutsche Kompromissform *republika* (dt.: Republik), die halbrussische und halbdeutsche Form *die Bukwe* anstelle von dt. *die Buchstaben* (russischer Stamm *букв-* mit deutscher Endung *-e*). Andere von ihnen in unserem Gespräch verwendete russische Wörter waren: *паровозный* (dt.: Lokomotiven-), *судоремонтный завод* (dt.: Schiffsreparaturwerk), *начальник* (dt.: Chef), *перепись* (dt.: Liste), *гимн* (dt.: Hymne), *спектакль* (dt.: Theaterstück), *боевой* (dt.: kampflustig, munter), *шустрый* (dt.: flink), *тогда* (dt.: dann) und viele andere. Andere Einflüsse des Russischen sind nur für denjenigen, der selbst Russisch spricht, als solche zu erkennen – es handelt sich um Lehnübersetzungen. So sagen Schumanns *aufm Weg* (russ.: на дороге) für *unterwegs*; *dort hammer sich kennengelernt* (russ.: там мы познакомились) für *dort haben wir uns kennengelernt*; ähnlich auch *lach dich nur* (russ.: смейся только) für *lach nur*; *der älschde Bruder, der vom 26. Johr* (russ.: брат 26. года рождения) für *der älteste Bruder, Jahrgang 1926*; *der war bei dene SS, hann se genomme* (russ.: забрали его) für *der war bei dene SS, haben ihn geholt*; *das war doch wohl später* (russ.: наверно) für *das war wahrscheinlich später*; *in jener Zeit* (russ.: в это время) für *in der Zeit* oder *damals*; *die Frau, die sitzt zu Hause* (russ.: жена сидит дома) für *die Frau bleibt zu Hause/geht nicht arbeiten*; *die sprechen auf ihren* (russ.: по-своему) für *sie sprechen auf ihre Art, in ihrer Sprache*; *das is doch ned iebrig* (russ.: это не лишнее) für *das ist doch nützlich /sinnvoll/nicht umsonst* usw.<sup>5</sup>

Möglicherweise hat sich die Sprechweise von Herrn und Frau Schumann im Verlaufe des Aufenthaltes in Deutschland etwas *verhochdeutsch* und etwas *verdeuscht*.<sup>6</sup> Dafür spricht u.a. das Nebeneinander von dialektalen und hochsprachlichen Varianten. Dies könnte aber auch bereits ein Ergebnis der zu vermutenden Ausgleichsprozesse in Deutschland während des Krieges und in Sibirien gewesen sein. Wie dem auch sei: Mir stehen von Herrn und Frau Schumann keine Aufnahmen aus früheren Zeiten zur Verfügung, die mir Aussagen über den Prozess ihrer sprachlichen Anpassung gestatten würden; zugänglich ist mir nur das Ergebnis. Schumanns selbst haben das Gefühl, ihre sprachliche Integration im Großen und Ganzen bewältigt zu haben. Herr Schumann scheint sich darüber auch keine unnützen Gedanken zu machen, *er sagt s grad so nau:s*, sagt seine Frau. Von sich selbst sagt sie: *ich tu mich bemühen*, und ist ganz stolz darauf, dass sie einmal in der Straßenbahn mit einer Frau gesprochen hat, *die hat das nich inneworden, dass ich eine andre bin* (s. Kass. 252b.) Herr und Frau

<sup>5</sup> Für einen Überblick über Formen des Sprachkontakts und speziell des deutsch-russischen Sprachkontakts s. Protassova 2007.

<sup>6</sup> Vgl. Nina Berends Kategorien der *Verhochdeutschung* und der *Verdeuschung* in Berend 1996, Kapitel 4 und 5.

Schumann leben vor allem im Kreis ihrer Familie und ihrer Bekannten aus Kasachstan und Russland und können sich dort problemlos austauschen. Im Umgang mit den einheimischen Deutschen sind sie auf etwas mehr als die übliche Kommunikationsbereitschaft angewiesen. Wenn sie sie antreffen, dürfte jedes kommunikative Problem gemeinsam gelöst werden können.

Die lebenslangen sprachlichen Entwicklungen der Großeltern Kühlmann und Schumann können nicht ohne weiteres für ihre Generation verallgemeinert werden. Die Russlanddeutschen unterschieden sich stets auch nach ihrer sozialen Position, den damit verbundenen Bildungsmöglichkeiten und den individuellen Bildungsanstrengungen (s. Meng 2001, 2017).

#### *Literatur*

1. Auman, Vladimir A. und Chebotareva, Valentina G. (Hg.) (1993): *Istorija rossijskich nemcev v dokumentach (1763-1992 gg.)*. Moskva: MIGUP.

2. Berend, Nina (1998): *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen*. Tübingen: Narr.

3. Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. Mannheim: Narr.

4. Meng, Katharina (2017): *Russlanddeutsche Sprachentwicklungen im „Zeitalter der Extreme“: familien- und generationsbezogene Sprachbiografien*. In: Witzlack-Makarevich, Kai und Wulff, Nadja (Hg.) (2017): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: Frank & Timme, S. 115-135.

5. Protassova, Ekaterina (2007): *Sprachkorrosion: Veränderungen des Russischen bei russischsprachigen Erwachsenen und Kindern in Deutschland*. In: Meng, Katharina und Rehbein, Jochen (2007): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann, S. 299-333.

**Oyunsuren Tsend**

*National University of Mongolia*

## **AN ERROR ANALYSIS OF ENGLISH NOUN PHRASES WRITTEN BY MONGOLIAN EFL STUDENTS**

## **АНАЛИЗ ОШИБОК МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ В СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**АННОТАЦИЯ.** Целью настоящего исследования является анализ наиболее частых лингвистических ошибок в английских словосочетаниях с существительными, написанных 95 монгольскими студентами. Исследование также предназначалось для выявления соответствующего источника ошибок. В рамках анализа в исследовании используются ошибки в именных фразах, которые классифицируются в соответствии с таксономией Кордера на четыре основные категории: пропуск, добавление, подстановка и перестановка.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** анализ ошибок, субстантивные фразы, главное существительное фразы, предварительный модификатор, постмодификатор

**ABSTRACT.** The present study aims to analyze the most frequent linguistic errors of English noun phrases written by 95 Mongolian students, and identify the relevant source of errors. For its framework for analysis, the study draws on noun phrase errors which are classified according to Corder's taxonomy into four main categories: omission, addition, substitution and permutation.

**KEY WORDS:** *error analysis, noun phrases, head nouns, premodifiers, postmodifiers*

Understanding the second language learner's errors is essentially important for the learning process of foreign language education. From the standpoint of practical teaching, error analysis enables to assist both the teacher and the learner in the learning process. Types and sources of errors can be effectively used for improving the further learning process.

In second language learning, as Corder observes, the learner's errors are indicative both of the state of the learner's knowledge, and of the ways in which a second language is learned. [Jack Richards 1974:1] According to Corder's taxonomy (1973), both global and local errors can be classified. Errors in Corder's taxonomy (1973) have been classified according to their processes; i.e. ways in which errors are made or committed by language learners. There are four main processes in Corder's taxonomy: Omission (omission of some required element), Addition (addition of some unnecessary or incorrect element), Substitution (selection of an incorrect element) and Permutation (misordering of elements).

#### Methodology

- Research design

1. Collection of sample of learner language: sentences written by Mongolian EFL students;
2. Identification of errors;
3. Description of errors;
4. Evaluation of errors.

#### Participants

The participants of the study are 95 students at university. The students have intermediate level of English language proficiency.

#### Instrument

The students were given different types of open ended questions in the English language. They were asked to write appropriate English answers.

In the process of teaching, it has been observed that some students tend to have problems to produce comprehensible noun phrases when they construct sentences. Therefore, an error analysis on English noun phrases written by the Mongolian EFL students was chosen to be conducted.

According to researchers Geoffrey Leech, Margaret Deuchar and Robert Hoogenraad [2005], the structures of NPs are very diverse, but the chief elements are these:

- a) The HEAD of an NP may be:
  - (i) a **noun**: (the <sup>H</sup> doll), (dear <sup>H</sup> Margaret), etc.
  - (ii) a **pronoun**: (<sup>H</sup> it), (<sup>H</sup> herself), (<sup>H</sup> everyone (in the street)), etc.

(iii) (less usually) an **adjective** (the <sup>H</sup> *absurd*), an **enumerator** (all <sup>H</sup> *fifteen*), or a **genitive phrase** (<sup>H</sup> (*John's*))

b) The PREMODIFIERS of an NP may be:

(i) **Determiners:** (<sup>M</sup> *this morning*), (<sup>M</sup> *what* <sup>M</sup> *a girl*), etc.

(ii) **Enumerators:** (<sup>M</sup> *two eggs*), (the <sup>M</sup> *third man*), etc.

(iii) **Adjectives:** (<sup>M</sup> *red shoes*), (<sup>M</sup> *older music*), etc.

(iv) **Nouns:** (a <sup>M</sup> *garden fence*), (a <sup>M</sup> *gold ring*), (<sup>M</sup> *London pubs*), etc.

(v) **Genitive phrases:** (<sup>M</sup> (*Fred's* whisky), (<sup>M</sup> (*someone else's*) problems) etc.

(vi) **Adverbs** (in initial position): (<sup>M</sup> *quite a noise*)

(c) The POSTMODIFIERS of an NP may be:

(i) **Prepositional phrases:** (the best day <sup>M</sup> (*of my life*)).

(ii) **Relative clauses:** (a quality <sup>M</sup> [*which I admire*]).

(iii) **Adverbs:** (the girl <sup>M</sup> *upstairs*)

(iv) **Adjectives:** (something <sup>M</sup> *nasty* (in the woodshed))

For the linguistic analysis of noun phrases written by the students, Corder's taxonomy of errors was applied. 950 sentences were used in the study. The results of the quantitative analysis are shown in Tables below. The percentage of each error type was calculated with the following formula:

Frequency of errors in each type            x 100%

-----  
Total number of errors

*Table 1: Frequency and Percentage of Head Errors*

	<i>Types of Head Errors</i>	<i>Frequency of errors found in the sentences</i>	<i>Percentage of errors found in the sentences</i>
1.	<i>Errors of addition</i>	8	9.88%
2.	<i>Errors of omission</i>	57	70.37%
3.	<i>Errors of substitution</i>	15	18.51%
4.	<i>Errors of permutation</i>	1	1.23%
<i>Total</i>		81	100%

As it is seen from the Table 1, there are 4 types of head noun errors. The most frequent type is the errors of omission whereas the least frequent one is the error of permutation. The errors of omission are divided into the omission of plural 's' and the omission of head nouns. The errors of addition consist of adding unnecessary determiners (a, an, each) and nouns. The errors of addition are resulted from the ignorance of rule restrictions.

*Table 2: Frequency and Percentage of Premodifier Errors*

	<i>Types of Premodifier Errors</i>	<i>Frequency of errors found in the sentences</i>	<i>Percentage of errors found in the sentences</i>
1.	<i>Errors of addition</i>	10	3.40%
2.	<i>Errors of omission</i>	273	92.86%
3.	<i>Errors of substitution</i>	11	3.74%
4.	<i>Errors of permutation</i>	0	0%
<i>Total</i>		294	100%

According to Table 2, there are 3 types of premodifier errors and the error of permutation is not observed. It is clearly seen that the most frequent type of the

premodifier errors is the errors of omission. This type of error reflects the students' native language structures. If the written noun phrases are translated into the students' first language, they are the same as the native language structures. Therefore, this type of error is caused by the students' mother tongue interference.

*Table 3: Frequency and Percentage of Postmodifier Errors*

	<i>Types of Postmodifier Errors</i>	<i>Frequency of errors found in the sentences</i>	<i>Percentage of errors found in the sentences</i>
1.	<i>Errors of omission</i>	4	100%
<i>Total</i>		4	100%

Table 3 shows that there is only one type of postmodifier errors. This type of the error is related to omitting noun plural 's'. It is caused by the students' linguistic incompetence in English.

#### Conclusion

The following conclusions can be drawn based on the study.

1) A total number of 379 errors related to the English noun phrases written by 95 students were identified and analyzed. The results of the study revealed that the most common error type is the omission.

2) The vast majority of the errors made by the students in writing the noun phrases were caused by the influence of the mother tongue.

3) Interlingual and intralingual transfers were identified as the error sources of the students' writing of noun phrases.

#### *Reference*

1. Corder, S.P. *Introducing Applied Linguistics*. 1973.
2. Douglas, Brown. *Principles of Language Learning and Teaching*. NY, 2007.
3. Geoffrey Leech., Margaret Deuchar., Robert Hoogenraad. *English grammar for Today*. Hong Kong: Macmillan. 2005.
4. Jack, C. Richards. *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*. GB, 1974.

**Александрова Т. А.**

*Саратовская государственная юридическая академия*

## **ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассмотрены актуальные теоретические вопросы антропологического аспекта изучения языка и культуры. Приведены некоторые данные из истории становления антропологической парадигмы в лингвистике как особого направления науки. Центральным вопросом статьи является необходимость изучения языковых явлений в тесной связи с человеком и его мышлением.

**Ключевые слова:** антропология, язык, культура, лингвистика, лингвистическая аксиология, языковая система.

**ABSTRACT.** The article deals with current theoretical issues of the anthropological aspect of the study of language and culture. Some data from the history of the formation of the anthropological paradigm in linguistics as a special branch of science are presented. The central issue of the article is the need to study linguistic phenomena in close connection with a person and his thinking.

**Key words:** *anthropology, language, culture, linguistics, linguistic axiology, language system.*

Важной для современного момента в языкознании является проблема исследования взаимоотношений языка, культуры, общества и человека. Достижения современной науки содействуют пониманию особой роли лингвистики в общей системе современных отраслей научного знания. Лингвистические знания были и остаются востребованными во всех сферах человеческой деятельности. Изучение и описание языка не только как природного явления, а, прежде всего, как социального феномена, используемого членами общества для коммуникации между собой и внешним миром, стало ключевым основанием для исследований в области филологии.

Познание многих аспектов языка связано с изучением его антропологической природы. Сущность антропологического подхода охватывает принятие человека в качестве исходного базиса исследования. Это означает, что язык рассматривается в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовной и практической деятельностью. «В лингвистике, которая выбрала антропоцентрический принцип в качестве методологической основы, в центре внимания находятся два круга проблем: 1) определение понятия как человек влияет на язык, и 2) определение того, как язык влияет на человека, его мышление, культуру» [Фрумкина 2008: 9].

Зарождение культурной антропологии как науки, на базе которой сформировалась антропологическая лингвистика обычно относят к середине XIX века. В это время в европейских странах организовывались географические, антропологические, этнологические общества, в которых обобщались сведения об особенностях развития и функционирования различных культур. На протяжении позапрошлого столетия, как культурная антропология, так и лингвистика изменяли направление и центр внимания. Так, идеи деления данных этнологического характера на этапы эволюционного развития от примитивного состояния до цивилизованного являлись основополагающими для сторонников направления в культурной антропологии, которое получило название эволюционизма. К их числу относятся Э. Тайлор и Б. Морган, которые под влиянием мыслителей эпохи Просвещения и, прежде всего работ Ч. Дарвина, развивали мысль о том, что все общества проходят три основные ступени развития, предложенные Монтескье, а именно, от дикого состояния через варварство к цивилизации [Молодкин 200: 31].

Проникнутые основополагающей идеей создания общей науки о человеке и культуре, первые эволюционистские концепции культуры исходили из понимания единства человеческого рода и единообразия

развития культур, от простого к сложному, обязательности выделенных стадий развития для всех обществ и эволюционных периодизаций исторического процесса, а также обоснования идеи общественного прогресса. Э. Тайлор пытался применить в своих исследованиях концепции культуры на постулатах точных и естественных наук. Он считал, что «история человечества есть часть или даже частичка истории природы и человеческие мысли, желания и действия соотносятся с законами столь же определенными, как и те, которые управляют движением волн, сочетанием химических элементов и ростом растений и животных» [Тайлор 1989: 93].

Что касается непосредственно языка, то его понимание как исторического факта возникло одновременно с осознанием его как предмета науки. В своих работах американские антропологические лингвисты особо подчеркивали необходимость изучения языка наряду с изучением явлений культуры. Б. Уорф писал: «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны, напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном – языковой системой, хранящейся в нашем сознании. Мы расчленяем мир, организуем его в понятия и распределяем значения так, а не иначе, в основном потому, что мы участники соглашения, предписывающего подобную систематизацию. Это соглашение имеет силу для определенного языкового коллектива и закреплено в системе моделей нашего языка» [Уорф 1960: 174].

Занимаясь изучением культуры народов, отличных от европейских, языковой компетенции и речевого поведения, антропологи концентрировали свое внимание и на способах, посредством которых различные формы языкового поведения людей наглядно отражали как их человеческое разнообразие, так и общность.

Так, в своей работе "Дилемма современной лингвистики" Б. Малиновский выдвинул тезис, согласно которому язык является важнейшей формой человеческого поведения, которая должна исследоваться с ориентацией на социологию, а сама лингвистика должна стать элементом теории культуры. По его мнению, речь рассматривается как один из способов адаптации человека к среде и к механизмам культуры [Беляев 2002].

Говоря более обобщенно, культурная антропология имеет дело с проблемами становления и развития культуры человека. Тем не менее, антропология отличается от всех других наук о человеке как раз тем, что она пытается изучить глобально и всесторонне самого человека, а также весь процесс его культурного и физического развития. Соответственно различают физическую и культурную антропологию. Физическая антропология изучает биологическое происхождение и эволюцию физической организации человека, представленного различными расами, Культурная антропология изучает формирование и развитие человеческой культуры.

Следует отметить, культурная антропология – это чрезвычайно широкая фундаментальная наука, изучающая общие проблемы культурного развития человечества, вбирающая в себя знания всех других гуманитарных наук, изучающая единый процесс культурного становления человека, то есть того уникального и существеннейшего аспекта, который делает человека Человеком и отличает его от всего остального животного мира. У животных есть определенные системы поведения, но нет культуры. Культура как предмет изучения культурной антропологии – это совокупность результатов деятельности человеческого общества во всех сферах жизни и всех факторов (идей, верований, обычаев, традиций), составляющих и обуславливающих образ жизни нации, класса, группы людей в определенный период времени. Культурная антропология исследует развитие культуры во всех ее аспектах: образ жизни, видение мира, менталитет, национальный характер, результаты духовной, общественной и производственной деятельности человека. Культурная антропология изучает уникальную человеческую способность развивать культуру через общение, через коммуникацию, в том числе и речевую, рассматривает огромное разнообразие человеческих культур, их взаимодействие и конфликты. Особое внимание уделяется взаимодействию языка и культуры [Тер-Минасова 2000].

Примечательно, что развитие антропоцентризма в языкознании послужило импульсом к становлению принципиально нового течения в науке – лингвистической аксиологии. Лингвистическая аксиология занимается постижением языкового сознания и отображением положительного или отрицательного отношения индивида к окружающей действительности [Александрова 2019: 12]. Иными словами, как справедливо замечает Н.М. Залесова «антропоцентрическая направленность лингвистики предопределяет и формирует аксиологический подход к языку, рассматривающий язык как зеркало базовой системы ценностей социума (в ее вариантах, свойственных различным социальным, идеологическим, возрастным и прочим стратам и группам) и важнейший источник информации о ней» [Залесова 2003: 56].

В настоящее время лингвистическая наука идет по пути развития лингвоаксиологии или аксиологической лингвистики. Не подлежит сомнению, что изучение ценностей языковой единицы в соответствии с воспринимаемыми пространственными, временными и оценочными характеристиками в зависимости от культуры, как отдельного человека, так и внутри разных социальных групп, в полной мере раскрывает основные принципы миропонимания и вырисовывает мировоззрение индивида.

#### *Список использованной литературы*

1. Фрумкина, Р. М. Психоллингвистика. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
2. Молодкин, А.М. Взаимодействие языков разного типа в этнокультурном контексте (языковые контакты в португалоязычной Африке)/ Под ред. Акад. МАН ВШ Л.И. Баранниковой. – Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2001.

3. Тайлор Э. Первобытная культура. – Москва, 1989.
4. Уорф, Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1960. - Вып. 1.
5. Беляев, А.С. Этнографическая теория языка Бронислава Малиновского: Истоки и развитие: дис. канд. филол. наук. – Воронеж, 2002.
6. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000.
7. Александрова, Т.А. Специфика отображения национального самосознания и этнокультуры в языке (на примере английского языка афроамериканцев)// Язык- Культура – Дискурс: теория и методология: монография. – Саратов, 2019.
8. Залесова, Н.М. Понятие и место категории оценки в языке//Вестник Амурского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2003. – № 20.

**Богачева Е. А.**

*Саратовская государственная юридическая академия*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье изучены теоретические аспекты анализа юридического дискурса, где предпринимается попытка интерпретировать юридический дискурс на основе определения особенностей взаимовлияния права, закона и языка (естественного и юридического). В результате проведенного теоретического анализа исследования следует отметить, что недостаточно освещено понимание дискурса в юриспруденции, юридического дискурса в лингвистике. Развитие институциональности права зависит от инициативности субъектов права как соучастников дискурсивного взаимодействия.

**Ключевые слова:** *юридический дискурс, юридический язык, право, закон, субъект.*

**ABSTRACT.** This article examines the theoretical aspects of the analysis of legal discourse, where an attempt is made to interpret legal discourse based on determining the features of the mutual influence of law, law and language (natural and legal). Because of the theoretical analysis of the study, it should be noted that the understanding of discourse in jurisprudence, legal discourse in linguistics is not sufficiently highlighted. The development of the institutionality of law depends on the initiative of the subjects of law as accomplices in discursive interaction.

**Key words:** *legal discourse, legal language, law, law, subject.*

Некоторые исследователи в области современной лингвистики отмечают, что термин «дискурс» близок по смыслу к понятию «текст», но в отличие от текста характеризуется как динамическое, разворачивающееся во времени коммуникативное явление; текст же определяется преимущественно как статический объект, результат языковой деятельности. Существует мнение, что дискурс может включать одновременно два компонента, а именно динамический процесс языковой деятельности, вписанный в социальный контекст, и результат такой языковой деятельности. Впервые «дискурс» был введен в научную теорию лингвистики текста как лингвистический термин в словосочетании «анализ дискурса» в 1952 году американским учёным З. Харрисом. В своей статье З. Харрис отразил своё

понимание фразы, рассматривая её как простое высказывание, а дискурс называл сложным высказыванием, состоящим из нескольких фраз [Горбунов 2013: 7]. В переводе же с французского *discourse* означает «дискурс, дискурсия, речь, слово, текст, рассуждение» [Арутюнова 1990: 136]. В отечественной науке должное внимание уделяли изучению феномена дискурса ученые-лингвисты: В. В. Богданов, М. Л. Макаров, В. И. Карасик и др. Благодаря научным трудам А. Н. Баранова, В. Г. Борботько, А. А. Кибрика поменялось отношение к пониманию дискурса, они утверждали, что исследование дискурса в динамическом развитии позволит определить совокупность текстов и взаимосвязанных высказываний, которые связаны между собой по смыслу [Баранов 2007; Борботько 2006; Кибрик 1997].

Таким образом, понятие «дискурс», заимствованное из структурной лингвистики, получает в конце XX века все более широкую научную интерпретацию и терминологическую многозначность, в лингвистике и семиотике появилась новая дисциплина – дискурсивный анализ.

Юридическая наука ориентирована на актуальные теоретические знания о праве, понимание системы знаний о праве, осмысление правовых направлений, подходов. Отметим развитие коммуникативно-информационной теории права (А. В. Поляков), появление юридико-антропологического подхода к праву (О. А. Пучков), формирование специфичного мировоззрения и трактовки права, т.е. право, как диалог (И. Л. Честнов). Реформирование информационной системы знаний способствует умению людей сопоставлять реальные события. При умении оценивать свои права и права других способствует формированию их отношения к окружающему. Данные обновления оказывают влияние собственно и на науку. Появляются иные правовые категории, требующие новых, порой нетрадиционных механизмов познания права. Соответственно обновляется парадигма представлений, благодаря чему зарождаются новое мировоззрение, новейшее знание, формирующееся на основе изучения открытий других наук, это же способствует развитию юридического дискурса.

Как показал анализ литературных источников, юридический дискурс представляет собой специфичную категорию образующую некую взаимосвязь между языком и правом. При подробном изучении данной проблематики Н.Д. Голев пришел к выводу, что в юридическом языке переплетаются две фундаментальные проблемы соотношения языковых законов (норм, кодификаций и установлений и т.п.) с юридическими законами (нормами, установлениями и т.п.) и соотношения естественного языка с юридическим, как некое противопоставление [Голев 1999: 5].

В дискурсе юридический язык используется в институциональной среде, сам текст содержит в себе кодификацию. Здесь часто применяются понятийно-смысловые средства языка (терминология, определения) как некое клише, отсутствуют средства экспрессии, наблюдается сложность синтаксических структур [Кожемякин 2011: 133].

Определим функционально-стилистические особенности юридического языка: язык юриспруденции как объект (в возникающих спорах о конституционном праве человека и защите чести и достоинства личности); язык как способ функционирования законотворческой деятельности и средство толкования и интерпретации нормативных актов.

В то же время возникает проблема соотношения языков естественного с юридическим как некое противопоставление. При изучении вопроса взаимоотношений естественного языка и языка юридического его можно рассматривать с различных позиций: с одной стороны, из них естественный язык выступает как объект правового регулирования, с другой – естественный язык позволяет осуществить правовую деятельность, а также способствует воплощению ее результатов, с помощью юридического текста [Карасик 2000: 62].

Рассматривая естественный язык и право заметим, они взаимообусловлены друг с другом. В праве используются средства естественного языка для определения юридических норм, таким образом право влияет на язык, проведение экспертизы текста на предмет имеющихся нарушений права реализуется на основе средств естественного языка. Здесь естественный язык как объект правового регулирования, а юридический – средство проведения самого анализа на основе права. В науке проводятся исследования по изучению естественного языка в неразрывной связи с юридическим с помощью правового регулирования.

Отметим, типологию юридического дискурса: юридический язык как сфера функционирования в отрасли права; мотив формируется на основе закона и произошедшего события; коммуникативная направленность регулирует общественные отношения с помощью закона; когнитивная специфика проявляется за счет преобладания фактов над ценностями субъекта. Иными словами, юридический дискурс решает правовые вопросы в конкретной области права; насущность темы формируется исходя из основ закона; коммуникативная направленность включает в себя регулирование общественных отношений (иерархия нормативных актов по юридической силе); преобладание фактов над ценностями в когнитивном понимании, когда возникают противоречия между индивидом и социумом.

При изучении концептуальной базы юридического дискурса как категории взаимоотношения языка и права следует учитывать параметры смыслового наполнения информационного поля текста, влияющего на само его содержание, определение отрасли права (гражданское, трудовое, уголовное и иные), понимание системы знаний о праве, осмысление правовых направлений. Ведь, содержание текста соотносится с реальной исторической перспективной действительностью, при этом повествует ее причинно-следственные события [Богачева 2020: 51].

Опираясь на труды И. В. Палашевской, обозначим основополагающие функции юридического дискурса: регулятивная – упорядочивающая правовые нормы и ценности общества для налаживания взаимодействия

института и общества; перформативная – выражается в процессе обмена социально-значимой информацией, а именно правовой структурной символики; информативная – раскрывает предназначение того или иного института; интерпретационная – реализуется посредством интерпретации основ нормативных документов и осмысления коммуникативных действий субъектов как участников дискурса; кумулятивная – представляет собой сводную базу накопленных знаний; презентационная – способствует созданию имиджа правового института и его уполномоченным; стратегическая – как определение в выборе тактик коммуникативных действий согласно нормативным реалиям и требованиям общества; кодовая – подразумевает создание специального правового языка институциональной деятельности [Палашевская 2010: 536].

Трансляция смысла нормативных актов происходит благодаря юридическому языку, реализуется посредством вербального и невербального дискурса. Согласно, Дж. М. Конли, О. Барр, Е. К. Гуловой и др. определим дифференциацию типов юридического дискурса: устный (судебные речи, допрос свидетеля и подсудимого и т.д.) и письменный (протоколы следственных действий либо допроса, обвинительный акт, нотариально заверенные документы: доверенность, завещание и т.д.). Сами по себе протоколы представляют собой некий результат фиксирования устного текста. Так в процессе языкового изложения социального контекста возникает правовая ситуация, мотивирующая к преобразованию устного дискурса, а письменный дискурс определяется как итог и результат проделанной работы [Гулова 2010: 80].

Исследования С. П. Хижняка позволили уточнить, что в зависимости от субъекта дискурса виды юридических действий разграничиваются на действия законодательного, судебного, следственного, следственно-дознательного, полицейского, нотариального и иного характера. Направления действий в области юриспруденции определяют правотворческие, правоприменительные, интерпретационные и другие акты [Хижняк 1997].

В процессе правотворчества качество юридического дискурса напрямую связано с активностью, которую проявляет правоспособный субъект, в свою очередь, правотворческий потенциал субъекта оказывает влияние на содержание нормативно-правовых актов. Результаты исследования Н. Г. Храмцовой позволяют нам убедиться в том, что при толковании норм права в правовом дискурсе субъект освоив нормативные документы вправе интерпретировать их доступным языком для представителей других субъектов права. В процессе юридического дискурса правоприменения статическая форма нормативного воплощения переходит в динамическую форму праводействующего процесса, в форму правоприменения и правоисполнения [Храмцова 2009].

К сожалению, в лингвистике не так много научных исследований в области жанров юридического дискурса. В трудах А. С. Александрова, О. С.

Красовской, О. Н. Тютюновой и др. подробно рассматривается жанр судебного допроса, формулируются типовые вопросы и ответы. Выбор тактики участия сторон в суде влияет на использование необходимой грамматики высказываний. Судебный процесс сопровождается ролевыми игровыми моментами с элементами драматизма, которые обязательны как элементы жанра, при этом убеждают в справедливости при предоставлении достоверных сведений. С научной точки зрения под судебным дискурсом понимается анализ монологических высказываний. Обвинительные и защитные речи прокурора и адвоката, по С.И. Недашковой, З.В. Баишеву, Е. А. Кузнецову рассматривают как оценочное влияние в использовании терминологии с помощью языка у конкретной личности. Также отметим исследования, в которых судебная речь выступает частью жанра судебного разбирательства: Н. С. Алексееву, Н. Н. Ивакиной и др.

Проведя анализ юридического дискурса отметим, что терминология определений разнится. Язык юридического дискурса отличается специфичными кодами, символами согласно институциональной среде. А специфичность юридического языка заключается в ее репрезентативности при этом стандартизированной высказываний, к примеру, цитирование норм законодательства как клише. Творческое воплощение языка характеризуется сочетанием стандартных и эмоционально-экспрессивных средств выражения.

#### ***Список использованной литературы***

1. Горбунов, А. Г. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма: учебное пособие / сост. А.Г. Горбунов. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 56 с
2. Арутюнова, Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136 -137.
3. Баранов, А. Н. Лингвистическая экспертиза текста: теоретические основания и практика м.: флинта; наука, 2007. 592 с.
4. Борботько, В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. Москва: URSS, 2006 (М.: Ленанд). - 286 с.
5. Кибрик, А. А. Функционализм и дискурсивно ориентированные исследования // Фундаментальные направления современной американской лингвистики. Сборник обзоров / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. М.: Изд-во МГУ, 1997. С. 307 – 323.
6. Кибрик А.А., Подлеская В.И. Проблема сегментации устного дискурса и когнитивная система говорящего // В.Д. Соловьев (ред.) Когнитивные исследования. Сборник научных трудов. Вып. 1. М.: Институт психологии РАН, 2006. - С. 138-158.
7. Голев, Н. Д. Юрислингвистика: на стыке языка и права / Н.Д. Голев // Юрислингвистика-1: Проблемы и перспективы: Межвузовский сборник научных трудов. 1999. С. 4–11.
8. Кожемякин, Е. А. Юридический дискурс как культурный феномен: структура и смыслообразование // Юрислингвистика - 11: Право, как дискурс, текст и слово: межвузовский сборник научных трудов. - Кемерово, 2011. С. 131-145.
9. Карасик, В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса / Этнокультурная специфика речевой деятельности. М., 2000. С. 37-64.
10. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Гнозис, 2004. - 390 с.

11. Карасик, В. И. Ритуальный дискурс // Жанры речи: Сборник научных статей. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2002. С. 157-170.
12. Богачева, Е. А. Юридический дискурс: особенности и основные характеристики // Язык – коммуникация – образование: методология исследования и практика преподавания: сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Е.Ю. Балашовой ФГБОУ ВО «СГЮА». – Саратов: «ИП Коваль Ю.В.», 2020. С. 49-54.
13. Палашевская, И. В. Функции юридического дискурса и действия его участников. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. №5. С. 535-540.
14. Гулова, Е. К. Формирование приемов аргументативного воздействия // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3. С. 80–82.
15. Хижняк, С. П. Юридическая терминология: Формирование и состав. – Саратов: 1997.
16. Храмова, Н. Г. Комплексный дискурсивный анализ правового дискурса. – М.: 2009.

**Борисова М. Е.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ТЕЛЕСНОГО ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. ЭШЕРА «13 ПРИЧИН ПОЧЕМУ»)**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются особенности представления телесного чувственного опыта в романе Д. Эшера «13 причин почему» на английском языке. Приводятся результаты исследования сенсорного восприятия с лингвистических позиций; предлагается систематизация исследуемой лексики по лексико-семантическому принципу, а также на основе степени образности и производимому эффекту.

**Ключевые слова:** *восприятие, чувство, чувственный, сенсорный.*

**ABSTRACT.** The article examines the peculiarities of lexical representation of body sensory experience in the novel by J. Ascher "13 Reasons Why". The article presents the results of the study of sensory perception from the linguistic perspective and suggests the classification of the lexis in focus on the semantic principle as well as the degree of metaphORIZATION and the effect it produces on the reader.

**Key words:** *perception, feeling, sensual, sensory.*

Лексика чувственного восприятия выступает в качестве объекта исследования сразу в нескольких научных направлениях (лингвистике, нейролингвистике, психологии, философии), поскольку ощущения сопровождают человека в течение всей жизни и в разных сферах деятельности. Подобный научный интерес возрастает с переориентацией научного внимания и направления его на «человека говорящего», что становится очевидным в лингвистике последних десятилетий.

Актуальность выбранной темы исследования обуславливается недостаточной и неравномерной изученностью способов вербализации

ощущений в разных языках и культурах, отсутствием описания единого механизма их функционирования с позиций современной лингвистической парадигмы и, одновременно с этим, возрастающим интересом к сенсорной составляющей текстов разной тематики и направленности со стороны получателей этих текстов (см., например, [Мухина 2020: 73-74]).

Рассмотрение сенсорного оформления текстов с позиции адресата сопряжено с обращением к такой категории как восприятие, которое является одним из наиболее важных вопросов в гуманитарных исследованиях. Способность воспринимать реальный мир – основная возможность человека, дополняющая ощущение, воображение, мышление и понимание [Воевода 2012: 113].

В словарях «восприятие» трактуется как «форма чувственного отражения действительности в сознании, способность обнаруживать, принимать, различать и усваивать явления внешнего мира и формировать их образ» [Ожегов 2015: 432]; «процесс целостного отражения предметов или предметных ситуаций, возникающий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные зоны органов чувств» [Грицанов 2007: 653]. Таким образом, подчеркивается познание мира посредством органов чувств, к которым традиционно относят зрение, слух, осязание, вкус и обоняние.

Признавая важность этого перцептивного опыта, Ю. Н. Мухина отмечает, что при контакте с миром не происходит фиксации «картинки», а чувственный опыт служит лишь отправной точкой для последующей его интерпретации, систематизации, категоризации, оценивания, хранения. В материальном плане этот опыт находит свое отражение в виде языковых единиц лексического, грамматического, текстового, дискурсивного уровней [Мухина 2019: 26]. С помощью языка происходит отражение в тексте мыслительных процессов, реальности, видимой субъектом. Отражение чувств в языке может происходить не только посредством отдельных лексических единиц, но и литературных тропов (например, метафоры) и даже целых литературных произведений.

Систематизация вербальных воплощений физических ощущений происходит, чаще всего, на основе перцептивных каналов – зрительного, слухового, тактильного, обонятельного, вкусового. В ряде работ, тем не менее, предлагается выделять в отдельную группу телесное восприятие, связанное с ощущениями, обращенными к телесному опыту человека.

По мнению А. В. Нагорной, существует два способа восприятия телесных ощущений. Первый способ – генерализированное ощущение, которое захватывает все телесное пространство (ощущение благополучия/неблагополучия). Второй способ – ощущение в определенном органе, имеющее четкую локализацию. С помощью данной модели можно описать общий физический тонус организма, болезнь, некий дискомфорт в теле/органах, головокружение, тошноту и т. д. Ощущения могут описываться

как телесные события, происходящие с различными органами (головой/желудком/сердцем) [Нагорная 2011: 293].

Исследования сенсорного словаря приходят к выводу о культурной обусловленности восприятия, а также о зависимости восприятия от национальности, мышления, отношения к жизни. К подобным выводам приходит, в частности, Ю. Н. Мухина при сравнении сенсорных составляющих звуковой картины мира в поэтических текстах о весне на русском и английском языках [Мухина 2019: 553]; большое количество конкретных примеров приводится в аналитическом обзоре А. В. Нагорной [Нагорная 2017].

Очевидно, что вербализация чувственного опыта происходит прежде всего на лексическом уровне; лексика, а именно, средства лексической выразительности, обладают изобразительными возможностями, помогающими создать литературный «образ», который является своего рода отражением окружающей действительности на основе сенсорной лексики. Представляется, что наиболее показательным в этом плане является художественный текст.

В рамках исследования, результаты которого представлены в данной публикации, изучается сенсорное своеобразие языка романа Д. Эшера «13 причин почему» (J. Asher. *Thirteen Reasons Why*), а именно перцептивная лексика и средства художественной выразительности, апеллирующие к органам чувственного восприятия за счет содержащихся в них «сенсорных» компонентов.

Вербализация ощущений происходит посредством различных частей речи, например, для передачи визуальных образов в основном используются прилагательные и причастия; осязание, обоняние чаще вербализуются посредством прилагательных; на движения в пространстве часто указывают глаголы. Остановимся подробнее на способах лексического оформления ощущений, связанных с телесным опытом человека.

Для систематизации лексики восприятия используется принцип деления на лексико-семантические группы, который подразумевает объединение слов одной части речи в группу, объединенную одним общим идентификатором [Петрова 2017: 246]. Таким идентификатором выступает компонент, семантически связанный с телесным опытом, с учетом которого выделяется группа глаголов телесного восприятия (движение тела в пространстве, действия, производимые телом или частями тела): *shake; place; glance at; drop, tear; slide; hit; scrape; get closer; pull; slide; tilt the head; threw open the door; lips move up and down; arms dangle; slid the hand; lift hands; fiddle with; grit teeth; cover the face; press; eyes still shut; touches; dangle; snap the arm back; pound the head; roll the head; run the thumb across; pour; break; squeeze; hug; press lips; circle; stabilize; grip.*

В составе той же группы встречаются фразовые глаголы со значением движения: *pull out; go ahead; pass it on; fall back; take over; drop it down; come*

*over; spat out; put the arm around; get out of; lean the head back; slid over; ran through; turn around; pace around.*

Исходя из этих данных, можно сделать вывод о том, что в вербализации телесных ощущений численно преобладают смысловые глаголы. И это естественно, поскольку фразовых глаголов в английском языке намного меньше, чем смысловых. Но в противопоставление этому следует отметить, что не все действия/чувства/ощущения можно выразить только смысловыми глаголами, поэтому в данном исследовании количество фразовых и смысловых глаголов примерно одинаковое.

Д. Эшер активно прибегает к использованию перцептивной метафоры для более точной и художественной передачи чувственного опыта. В группе телесных метафор можно выделить такие подгруппы, как: 1) внешние движения, направленные на тело; 2) движения тела в пространстве; 3) телесные ощущения.

Среди движений, которые производит само тело, имеют место следующие:

1) внешние (нейтральные с точки зрения телесного опыта) движения тела: *rub the sleep from my eyes; break the rules; head for the stars; drink up the attention; building a reputation; emerge from the shell; rewrite the past; peel away; stop this snowball from picking up speed; a moment to catch up; scan the crowd; to spill every last detail.*

2) внешние (приятные с точки зрения телесного опыта): *fall in love; follow the stars; sitting slumped in a chair; wear a beautiful smile; wrapped smb in arms.*

3) внешние (неприятные с точки зрения телесного опыта): *roll eyes; give the paranoia; to hold back tears; tighten my arms around my chest; dropped smb off; force smile into a frown; shoot a hard look; clench my teeth; to break the stare.*

Отметим, что расположение на данной шкале во многом продиктовано контекстуальными условиями функционирования приведенных метафор.

«Мир внутри организма», безусловно, в первую очередь подчиняется биологическим законам и как таковой является научной вотчиной физиологии. Однако этот мир, как и мир вокруг нас, отражается в нашем сознании и моделируется им. Феномен interoцепции имеет, по крайней мере, две составляющие: собственно наличие ощущения во внутренней среде организма и восприятие этого ощущения субъектом [Нагорная 2012: 85].

Так, в работе представлена классификация внутрителесных ощущений разной локации. Наиболее интересными представляются следующие примеры:

1) локация, связанная с головой/мозгом/разумом: *head is pounding; get smb out of my mind; mind was twisting; the thoughts running through my head; mind was in a meltdown; memory gets turned upside down;*

2) локация – сердце: *heart racing; heart thinks; heart tumbled; heart is pounding; heart collapsed; heart doesn't jump; agonizing twist in my heart.*

3) локация – глаза: *eyes meet; eyes twitch; eyes turn away; eyes burn; eyes began tearing up; eyes struggle; eyes stung; eyes flinch; gaze jump.*

4) локация – желудок: *stomach squeezes in; stomach lurches; stomach pulls in; a black hole in the pit of my stomach; stomach holding down anything solid.*

Как известно, телесность – это сложный, комплексный феномен, несводимый к факту наличия у человека органического тела. Это опыт проживания собственного тела, специфическое чувство «авторства» тела, степень личностной идентификации с происходящими в теле явлениями и процессами. Например, в романе имеются следующие примеры метафоричного описание дискомфорта состояния, локализуемого в пределах определенного органа:

*a shiver races up the spine; tongue twisted into knots; wrench of jealousy twisted up smb's insides; to be burrowed deep into; forehead breaks into a sweat; a shiver crawls; the tip of the spine might burst; to be out of breath; fingers were fighting; a vacuum in the chest; body was withering in; chest fills with air; body trembling; knees feel ready to crumble; a shiver crawls.*

Результаты исследования показывают, что в романе Д. Эшера «13 причин почему» выражение внутрителесных ощущений посредством метафоры представляется очень актуальным. Это во многом объясняется невозможностью или значительными трудностями, связанными с задачей передать реальные чувства и ощущения без использования лексических средств выразительности, в частности метафоры. С помощью вербализации ощущений посредством метафоры, органы начинают «жить своей жизнью», т. е. отдельно от организма, за счет чего картина чувственного мира персонажа и, соответственно чувственного мира читателя (который, на наш взгляд, определяется миром персонажа, и в момент чтения приходит с ним в определенной взаимодействии) получает более точное описание.

Исследования такого рода помогают раскрыть потенциал каждого отдельного языка за счет описания разнообразных способов представления ощущений в тексте, а также формирует основу для дальнейшего сравнения и сопоставления данных разных языков и культур с последующим описанием лингвокультурной специфики представления перцептивного опыта человека.

#### **Список использованной литературы**

1. Мухина, Ю. Н. Языковое оформление сенсорного образа города (на материале путеводителей на английском языке / Ю. Н. Мухина // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XII-ой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации». Саратов: Саратовский источник, 2020. С. 71-77

2. Воевода, Е. В. Цветовосприятие и ассоциативные поля в русском и английском языках / Е.В. Воевода // Научный Вестник Воронежского архитектурно-строительного университета. Серия «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». 2012. - Вып. №2(18). С.113-123.

3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. / С. И. Ожегов, Л. И. Скворцова. Москва, 2015. 1375с.

4. Грицанов, А. А. Новейший философский словарь. Постмодернизм. / А. А. Грицанов. Минск, 2007. 816 с.
5. Мухина, Ю. Н. Реализация воздействующего потенциала научного и научно-популярного типов дискурса на базовом когнитивном уровне / Ю. Н. Мухина // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. - 2019. - Т. 19, вып. 1. С. 25-29.
6. Нагорная, А. В. Вербализация interoцептивных ощущений: синтаксический уровень / А. В. Нагорная // Теория и практика общественного развития. - 2011. - №5. С. 291-295.
7. Мухина, Ю.Н. Лингвокультурная специфика звуковых ощущений в поэтическом тексте (на материале русского и английского языков) // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции, перспективы. Материалы VII Международной научной конференции. Саратов: Саратовский источник, 2019. С. 549-554.
8. Нагорная А.В. Лингвосенсорика как перспективное направление современных лингвистических исследований: Аналит. обзор / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Москва, 2017. 86 с.
9. Петрова, А. В. Перцептивные глаголы в поэтической речи (на примерах поэтических текстов Ф. И. Тютчева) / А. В. Петрова // Вестник БГУ. - 2017. - №2 (32). С. 242-248.
10. Нагорная, А. В. Стратегии и тактики вербальной репрезентации внутрителесного ощущения в современном английском языке / А. В. Нагорная // Вестник ЧелГУ. - 2012. - №23 (277). - С. 82-87.
11. Asher, J. Thirteen Reasons Why. / J. Asher // New York, 2017. 288 p.

**Горбунова Е. Н., Пискун Я. В., Сергиенкова К. В.**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **ПОСТИЖЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена изучению прецедентных феноменов (ПФ), а также особенностям их функционирования в разных лингвокультурных сообществах. Прецедентные феномены являются одной из составляющих национальной когнитивной базы. ПФ отражают этнокультурную специфику народа, а также входят в фонд исторической памяти социума, выступая явлениями культуры.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *прецедентные феномены, лингвокультурное сообщество, национальная когнитивная база, культура, инвариант восприятия.*

**ABSTRACT.** The article is devoted to the study of precedent phenomena, as well as the peculiarities of their functioning in different linguocultural communities. There is a national cognitive base, one of the components of which are precedent phenomena that reflect the ethnocultural specifics of the nation. Precedent phenomena are cultural phenomena that are included in the fund of the historical memory of society.

**KEY WORDS:** *Precedent phenomena, linguocultural community, national cognitive base, culture, invariant of perception.*

Культура – своеобразная историческая память народа. Язык хранит и обогащает коллективную память благодаря кумулятивной (накопительной)

функции. Прецедентные феномены являются ядерными элементами когнитивной базы, которые функционируют, будучи погруженными в некую культурную среду, состоящую из разнотипных и разноуровневых культурных образований. Прецедентные феномены характеризуются полифункциональностью, так как в них заложены возможности переосмысления и насыщения текста новыми смыслами. Некоторые исследователи, такие как Г. Г. Слышкин, выделяют номинативную, персуазивную, людическую и парольную функции [Слышкин 1999:17], другие, например А. Е. Супрун, считают, что прецедентные феномены используются для осуществления определенных задач: эстетической, кумулятивной или исторической, подтверждения правильности или ссылки на авторитет [Супрун 1995:24]. Ж. Е. Фомичева выделяет всего лишь две взаимодополняющие функции интертекстуальных включений: контактоустанавливающую и функцию диалогизации. Цитаты выполняют контактоустанавливающую функцию путем установления контакта между цитируемым и цитирующим текстами, таким образом готовя читателя к восприятию информации. Осуществляемая цитатными включениями функция диалогизации художественного текста рассматривается как потенциал диалогического взаимодействия интертекстуальных включений с цитирующим текстом, обеспечивающий передачу наряду с предметно-логическим содержанием текста оценочной, образной, экспрессивной, эмоциональной и эстетической информации [Фомичева 1992:98].

Состав прецедентных феноменов подвижен. Одни ПФ устаревают, утрачивают статус прецедентности и выпадают из употребления, другие приобретают дополнительные смыслы, а также способствуют появлению новых прецедентных феноменов. Развитие общества, смена моральных ценностей, политических курсов, прорывы в науке также влияют на изменения в составе прецедентных феноменов. Необходимо отметить, что раньше прецедентными становились имена, выражения, ситуации, связанные с учеными (Ломоносов, Менделеев, Эйнштейн – прецедентные имена, «Эврика!» – прецедентное высказывание), художественными произведениями и историческими событиями (Титаник – прецедентное имя, актуализирующее прецедентную ситуацию, Жанна Д'Арк, Ленин, Наполеон – ПИ). Сегодня, с возросшей популярностью средств массовой информации, прецедентными становятся скорее названия масштабных телевизионных проектов, фильмов, заглавия книг, имена политиков и общественных деятелей.

В когнитивной базе хранятся не столько представления о прецедентных феноменах, как таковых во всей своей полноте и диалектности, сколько инварианты существующих и возможных представлений о тех или иных феноменах. Иначе говоря, при наличии индивидуальных вариантов восприятия «культурного предмета», часто отличающихся друг от друга у двух и более произвольно взятых индивидов, существует инвариант восприятия прецедентного феномена, общий для всех членов данного

культурного сообщества, включающий национально-детерминированный набор признаков в минимизированном, редуцированном виде. Например:

*How Adam and Eve join the row over cloning.* Статья с таким заголовком была напечатана в газете Telegraph. Adam – Адам – имя первого человека на Земле, созданного, по библейскому сказанию, Богом. Его имя символизирует первочеловека и отца рода человеческого. Eve – Ева – жена Адама, первая женщина на Земле, прародительница человеческого рода. Бог сотворил Еву из ребра Адама. Имена Адам и Ева являются символами прародителей человеческого рода и начала жизни на Земле.

ПФ отражают этнокультурную специфику народа, а также входят в фонд исторической памяти социума, выступая явлениями культуры. Национально-культурная память – это хранилище сведений, эмоций, фактов, откуда мы черпаем данные для ответа на важные вопросы. Это не история в чистом виде, а то, как прошлое представлено в нашей сегодняшней мысли и как оно вписывается в наши знания о современном мире. Знание национально-прецедентных феноменов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре, тогда как их незнание, наоборот, говорит о неполной принадлежности той или иной культуре.

Если реципиенту информации доступно лишь буквальное восприятие текста, содержащего ссылки на прецедентные феномены принимающего лингвокультурного сообщества, то он обречен на непонимание или неадекватное понимание информации. Это связано с тем, что смысл любого прецедентного высказывания в межкультурном общении не в его буквальном лексическом значении, а в прагматическом наполнении и посыле.

Прецедентное имя обладает определенной структурой, ядро которой составляют дифференциальные признаки, а периферию – атрибуты. Говоря о дифференциальных признаках как о неких характеристиках, отличающих данный предмет от ему подобных, необходимо понимать, что они представляют собой не просто набор характеристик, но сложную систему. В связи с этим на сегодняшний день еще не определен точный и полный набор элементов, составляющих дифференциальные признаки того или иного прецедентного имени. Но можно выделить несколько групп характеристик, определяющих денотат прецедентного имени. И.В. Захаренко выделяет дифференциальные признаки, которые могут включать характеристику предмета по чертам характера или по внешности [Захаренко 1997].

Обратимся непосредственно к анализу прецедентных имен и их употреблению в коммуникации. В качестве иллюстрации приведем примеры из британской и российской прессы:

*Like Dr Pangloss the West's investors may be in for some unpleasant surprises.*

*Dr Pangloss* - это герой философского романа Вольтера «Кандид». В романе Вольтер развивает главным образом идею о «слепой судьбе», о случайности, господствующей в жизни, о нелепости оптимизма и о единственной мудрости, заключающейся в убеждении познавшего все

превратности Кандида. Фигура доктора Панглосса связана с этими идеями. Он считал, что так как Бог создал мир и Бог совершенен, то мы должны жить в самом лучшем из всех возможных миров. Но его аргументы теряли свою силу, так как постепенно раскрывалось несовершенство мира, в котором мы живем. Имя доктора Панглосса сейчас связано с человеком, который любую ситуацию воспринимает с неоправданным и иногда даже неуместным оптимизмом.

*Sochi: That Russian Riviera touch.* В статье город Сочи называют Ривьерой. Ривьера – известные всему миру и очень популярные французские и итальянские курорты – Французская Ривьера и Итальянская Ривьера. Это прецедентное имя широко используется для обозначения побережья, популярного среди туристов. Стало модно называть этим именем многие прибрежные курорты, часто посещаемые туристами. Город Сочи сейчас приобрел мировую популярность в связи с тем, что в нем проводились Олимпийские Игры в 2014 году, и его называют Русской Ривьерой.

*“Titanic” terror of Britons saved in Antarctic rescue after cruise ship struck iceberg.* “Titanic” – «Титаник» – роскошный пассажирский пароход, столкнувшийся с айсбергом и затонувший в Атлантическом океане около Ньюфаундленда (остров в Атлантическом океане, Канада) во время своего первого плавания ночью 14-15 апреля 1912 года. В результате катастрофы погибло более 1500 человек. Катастрофа считается одной из самых ужасных морских аварий в мирное время за историю человечества и одной из наиболее известных. Прецедентное имя «Титаник» символизирует корабль, потерпевший крушение и весь ужас, который при этой ужасной катастрофе переживают люди.

*Neighbours wage 'Scrooge-like' vendetta against father's Christmas light show.* Так называется статья в газете Daily Mail.

*Scrooge* – Скрудж – фамилия Эбенезера Скруджа, главного героя рассказа Ч. Диккенса «Рождественская песнь в прозе», который представлен как скупой и бездушный делец. Скрудж был хладнокровным эгоистом, который не любил Рождество, детей или что-нибудь, что имело намек на счастье и веселье. История о переменах в характере Скруджа стала определяющей Рождественской сказкой в английской культуре. Рассказ был опубликован в 1843 году и с тех пор имя Скрудж вошло в английский язык как символ жадности, скупости, человеконенавистничества, то есть тех черт характера, которыми Скрудж обладал в преувеличенной форме. Так называют человека, скупого, необщительного, замкнутого и недружелюбного. Интересно, что это имя употребляется не только носителями языка, но и за пределами США и Великобритании. Но в других странах имя Скрудж означает человека, всем недовольного и постоянно жалующегося.

Рассмотрим примеры, взятые из российских газет:

*Прокуроры считают «гаврошей».* Это название статьи из «Российской Газеты». Также прецедентное имя Гаврош было использовано в газете

«Московский Комсомолец» в статье под названием «*Гаврош ушел! Да здравствует Пиноккио!*».

*Гаврош* – это литературный персонаж романа В. Гюго «Отверженные». В 1937 году по роману снят фильм «Гаврош» (режиссер-постановщик Татьяна Лукашевич). Поэтому у многих советских людей Гаврош ассоциировался с героем одноименного фильма. В любом случае, данное прецедентное имя – символ уличного мальчишки, беспризорника.

*Пиноккио* – главный герой сказки Карло Коллоди (итал. *piño* – сосна) – «Приключения Пиноккио. История одной марионетки». Эта сказка является классикой детской литературы, (первое отдельное издание: 1883). Пиноккио – мальчик, сделанный из дерева, нос которого растёт каждый раз, когда он говорит неправду. Пиноккио знают во всех странах как несносного, доброго, буйного, чувствительного, остроумного, глупого, упрямого как осел, плаксивого и смешливого, эгоистичного и великодушного мальчишку. Этим именем называют и забавных деревянных марионеток и детей, которые пытаются обмануть взрослых.

*Офелия* – в *Нижнем*, *Гамлеты* – в *Москве*. Данная статья была опубликована в «Российской газете». *Офелия и Гамлет* – герои трагедии Шекспира «Гамлет». Гамлет, преисполненный внутренних противоречий и сомнений, ищет отмщения смерти своего отца. Его имя стало нарицательным для человека, всегда во всем сомневающегося, погруженного в размышления, неспособного действовать быстро и решительно.

Анализ употребления прецедентного имени в речевом общении показал, что структурное устройство прецедентного имени определяет особенности его функционирования в речи. Исследуя прецедентные имена, удалось выделить некоторые аспекты их использования в коммуникации. Прежде всего, прецедентное имя, как любое другое индивидуальное имя способно именовать предмет, указывая на денотат. В этом случае связь с прецедентным текстом может сохраняться, указывая только на принадлежность данного имени определенному прецедентному тексту:

*Dr Pangloss* – герой философского романа Вольтера «Кандид».

*Скрудж* – фамилия Эбенезера Скруджа, главного героя рассказа Ч. Диккенса «Рождественская песнь в прозе».

*Гаврош* – это литературный персонаж романа В. Гюго «Отверженные».

*Пиноккио* – главный герой сказки Карло Коллоди.

*Большой Брат* – герой романа Джорджа Оруэлла «1984».

*Офелия, Гамлет* – главные герои трагедии У. Шекспира «Гамлет».

*Титаник* – корабль, затонувший в 1912 году.

Способность употребляться в качестве символа является отличительной особенностью функционирования прецедентного имени. В этом случае при использовании прецедентного имени происходит обращение к дифференциальным признакам этого имени, составляющим ядро инварианта восприятия прецедентного имени, при таком функционировании

прецедентного имени не требуются какие-либо комментарии или расшифровка как самого имени, так и ситуации в которой оно употребляется.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что смыслообразующая функция, которая реализуется посредством выражения авторского отношения, убеждения, коммуникации, ретроспекции и аккумуляции информации, является главной функцией прецедентных феноменов. Знание и оперирование прецедентными феноменами рецептивного и инициативного сообществ как инструментами кодирования и декодирования скрытого культурного смысла – важнейший компонент деятельности любого человека, владеющего иностранным языком, так как это необходимо в контексте межкультурной коммуникации.

#### *Список использованной литературы*

1. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1999. 18 с.
2. Супрун, А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление. Вопросы языкознания. - М., 1995, № 6. - С. 17-29
3. Фомичева, Ж. Е. Интертекстуальность как средство воплощения иронии в современном английском романе : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.04. - Санкт-Петербург, 1992. - 223 с.
4. Захаренко, И. В. Прецедентное высказывание и прецедентное имя как символы прецедентных феноменов. Язык, сознание, коммуникация. – 1997. – Вып. 1– С. 82-103.

**Елисеева Е. А.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕКСТА НЕМЕЦКОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО ПРАВИЛА**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются особенности оформления текстов немецких грамматических правил, представленных в коммуникативной и традиционной грамматике.

**Ключевые слова:** *грамматическое правило, коммуникативная грамматика, индуктивный метод, дедуктивный способ построения грамматического правила.*

**ABSTRACT.** The article examines the text features of German grammar rules found in communicative and traditional guides.

**Key words:** *grammar rule, communicative grammar, inductive method, deductive method to make up a grammar rule.*

Как известно, грамматическое правило – это обобщённое положение для языковых явлений, которые повторяются при идентичных или сходных условиях. Грамматическое правило ничего не навязывает языку и ничего не устанавливает в нём, оно лишь преподносит то, что создано и вновь

создаётся в языке применяющим его коллективом [Реформатский 2004: 112].

Что касается особенностей оформления текстов грамматических правил, следует выделить так называемый индуктивный и дедуктивный способ их построения. Название дедуктивный метод происходит от слова “дедукция”, что означает умозаключение от общего к частному. При дедуктивном методе первый этап формирования навыков и умений - ознакомление - реализуется в процессе знакомства с правилом и примерами, второй этап - тренировка - включает отработку изолированных формальных операций, третий этап - речевая практика - организуется на базе переводных упражнений.

Другим методом эксплицитного подхода является индуктивный метод. Индуктивный метод исходит из такой формы умозаключения, как индукция, предусматривающая переход от единичных фактов к общим положениям. Индуктивный метод предоставляет возможность самим учащимся сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка. При индуктивном методе учащиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст. Дальнейший анализ нового явления происходит путем сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего формулируется правило. При этом, если нужно, используются подсказки преподавателя или учебника. Потом следует серия упражнений на идентификацию и объяснение нового грамматического явления, на актуализацию его форм.

Многие авторы зарубежных учебников и пособий по грамматике придерживаются индуктивного метода и считают его наиболее продуктивным, то есть перед предъявлением определённого грамматического правила предлагается пример или образец его употребления.

*Beispiele:*

1) *Er ist gesund. Er wünscht sich:*

*Wenn ich doch gesund wäre!*

*Wäre ich doch gesund!*

2) *Die Freunde sind nicht mitgefahren. Wir wünschen:*

*Wenn sie nur mitgefahren wären!*

*Regel: Der irrealer Wunschsatz kann mit wenn eingeleitet werden. Dann steht das Verb am Ende des Satzes. Wird er ohne wenn gebildet, steht das Verb am Anfang des Satzes (2, S. 244). Beispiele:*

1) Damit der Arzt nichts merkte, versteckte der Kranke die Zigaretten.

2) Er nahm eine Schlaftablette, damit er leichter einschlafen konnte.

3) Er nahm eine Schlaftablette, um leichter einschlafen zu können.

*Regel: Der Nebensatz mit damit gibt den Zweck oder die Absicht an, die mit einer Handlung verfolgt wird. Man verwendet einen damit-Satz, wenn das Subjekt im Haupt- und Nebensatz verschieden ist. Im damit-Satz sind die Modalverben*

*sollen und wollen nicht möglich, weil die Konjunktion damit ihrer Bedeutung nach schon eine Absicht, einen Wunsch oder Willen ausdrückt (2, S. 160).*

Большинство текстов грамматических правил учебника «Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik» авторов Hilke Dreyer, Richard Schmidt (коммуникативная грамматика) построено по индуктивному принципу.

*Beispiele: Ich erzähle            ich erzählte            ich habe erzählt  
                  Ich verstehe            ich verstand            ich habe verstanden*

*Regel: Untrennbare Verben werden mit kurzen Vorsilben zusammengesetzt, deren Sinn kaum noch verständlich ist: z. B. be-, ge-, emp-, ver- u.a. Sie werden beim Sprechen nicht betont (2, S. 50).*

В коммуникативной грамматике наряду с текстами грамматических правил имеют место таблицы, структурные схемы, анализ которых систематизирует знания реципиента.

*Beispiele:*

*Das Verb besteht aus einem Stamm und einer Endung (2, S. 35):*

<i>Stamm</i>	<i>Endung</i>
<i>lach</i>	<i>-en</i>
<i>Folg</i>	<i>-en</i>
<i>Trag</i>	<i>-en</i>
<i>Geh</i>	<i>-en</i>

*Wenn die Handlung des Hauptsatzes unmittelbar auf die des Nebensatzes folgt, wird auch die Konjunktion sobald meistens mit Zeitenwechsel gebraucht.*

<i>Nebensatz</i>		<i>Hauptsatz</i>
<i>Perfekt</i>	→	<i>Präsens</i>
<i>Plusquamperfekt</i>	→	<i>Präteritum</i> (1, S. 170).

Противоположностью этого метода, как мы уже замечали ранее, является дедуктивный метод, часто встречаемый в традиционной грамматике (2).

*Beispiel:*

*Regel: Die Begleitwörter: ein, kein, mein, sein, ihr, unser, euer sind in einigen Kasus des Singulars endungslos, in den anderen Kasus haben sie die Endungen des bestimmten Artikels. Daraus folgt, dass das Adjektiv bald schwache, bald starke Endungen bekommen soll.*

После этого правила следует парадигматическая таблица:

*N. ein (sein, kein) neuer Film  
G. eines (seines, keines) neuen Filmes  
D. einem (seinem, keinem) neuen Film  
A. einen (seinen, keinen) neuen Film (3, с. 272).*

Или:

*Regel: Der Finalsatz erfüllt im Satzgefüge die Funktion einer Adverbialbestimmung des Zieles und antwortet auf die Fragen Wozu? Zu welchem Zweck? Die Finalsätze werden durch die Konjunktion damit eingeleitet. Das Prädikat steht im Nebensatz gewöhnlich im Präsens oder Präteritum.*

*Beispiel: Ich erzähle dem Kind ein Märchen, damit es schneller einschläft (3, с. 317).*

Основные принципы построения коммуникативной грамматики: интенциональный, постепенный. Первый принцип призван спрашивать, инструктировать реципиента. Второй принцип заключается в том, что языковые явления расположены в том порядке, в котором они задействованы в речевой деятельности человека.

Главным отличительным принципом традиционной грамматики является отсутствие апелляции к предыдущим знаниям. Грамматическая информация о каждой части речи передана в замкнутой форме, она не вытекает из речевого продукта человека. Каждая часть речи представлена от начала до конца. Между ними не устанавливается никаких параллельных связей. Например, тема «Das Verb» включает в себя: *Klassifikation der Verben, die Zeitformen, das Genus, der Modus, der Infinitiv* (3, с. 25).

Анализируя тексты грамматических правил, мы неизбежно сталкиваемся с рядом характерных слов: это – термины. Например, *das Substantiv, die Wortfolge, der Infinitiv, die Wortart, das Genus, das Verb* и так далее. Следует отметить, что термины в грамматических правилах создают рациональную и осмысленную семью терминов. Если основной термин – имя существительное, то от него просто произвести имя прилагательное, глагол; от глагола – имя существительное и так далее. Например, *die Deklination – deklinierbar – deklinieren; das Substantiv – substantivieren – die Substantivierung*.

Рассматривая особенности текста правила в синтаксическом аспекте в учебнике «*Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*» следует отметить, что немецкие авторы отдают предпочтение обратному порядку слов, придаточным предложениям:

*Im Gegensatz zu anderen europäischen Sprachen, in denen die Zukunft mit einer festen Futurform des Verbs ausgedrückt werden muss, wird im Deutschen das Präsens + Zeitangabe verwendet, wenn eine Handlung, ein Vorgang oder ein Zustand in der Zukunft ist* (2, S. 334).

Другой пример:

*Der Nebensatz mit damit gibt den Zweck oder die Absicht an, die mit einer Handlung verfolgt wird. Man verwendet einen damit-Satz, wenn das Subjekt im Haupt- und Nebensatz verschieden ist* (2, S. 160).

При чтении данных правил реципиент столкнётся с рядом трудностей. Процесс декодирования знаковой системы текста будет существенно затруднён по причине наличия придаточных предложений. Приведённые примеры сравнимы с потоком информации, в котором достаточно нелегко выделить ключевые слова, а, следовательно, и суть текста. В традиционной грамматике правила описываются более кратко и доступно:

*Das Futur I bezeichnet eine zukünftige Handlung* (3, с. 75).

Таким образом, координация знания, то есть способность человека сохранить, усвоить, извлечь информацию без понимания как особого мыслительного процесса немислима. В этом случае не последнюю роль играет способ оформления того действия или процесса, с которым человек сталкивается.

### *Список использованной литературы*

1. Реформатский, А. А. Введение в языкознание. / А. А. Реформатский. - М.: Аспект Пресс, 2004. - 536 с.
2. Dreyer, H. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. / H. Dreyer, R. Schmitt - Hueber Verlag: 2009. – S. 392.
3. Соколова, Н. Б. Deutsche Übungsgrammatik./ Н. Б. Соколова, И. Д. Молчанова. - М.: Просвещение, 2018. - 304 с.

**Ильичева Е. Г.**

*Саратовская государственная юридическая академия*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ФАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В СТИЛИЗОВАННОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ (на материале английского языка XX века)**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются принципы классификации предикативных комплексов, компоненты которых выполняют фатическую функцию. Исследование проведено на основе анализа английской стилизованной разговорной речи. Особое внимание уделяется тем факторам, которые необходимо учитывать при проведении прагматического анализа сложных синтаксических единиц.

**Ключевые слова:** *прагматический анализ, предикативные комплексы, фатическая функция, английская стилизованная разговорная речь*

**ABSTRACT.** The article concerns the basic principles of classifying polypredicative constructions the components of which have phatic function. The research is based on stylized spoken English analysis. Special attention is given to the factors to be taken into account in the pragmatic analysis of complex syntactic units.

**Key words:** *pragmatic analysis, polypredicative constructions, phatic function, stylized spoken English*

Фативы являются средством выражения фатической функции – функции установления, поддержания и завершения контакта [Jakobson 1960: 355]. Фативы не служат для передачи информации, они нацелены на поддержание процесса коммуникации, на создание благоприятного климата общения. Строго говоря, фатическое общение характеризуется не отсутствием информации как таковой, а лишь отсутствием информативно важных для коммуникантов фактов [Азнабаева 1978: 4].

Материалом исследования послужила стилизованная разговорная речь в трех ее разновидностях: разговорная речь, подвергнутая художественной стилизации, а именно речь персонажей прозаических произведений и речь персонажей драматических произведений, а также разговорная речь, подвергнутая учебной стилизации.

В результате прагматического анализа предикативных комплексов, т.е. полипредикативных синтаксических единиц с функционально равноценными компонентами [Ильичева 2002; Ильичева 2016], была разработана иерархия принципов, лежащая в основе квалификации компонентов предикативных комплексов как фативов. Поскольку цель осуществленного в работе

прагматического анализа ограничивается выявлением функции компонентов актуализированного предикативного комплекса, прагматические подтипы фигурируют лишь как показатели принадлежности компонента предикативного комплекса к прагматическому типу фативов, т.е. описываются не все прагматические подтипы фативов, а только те, которые были зарегистрированы в нашем материале.

Компоненты предикативных комплексов квалифицируются как фативы в следующих случаях:

1) если они содержат волитивную сему, то есть оказывают активное волевое воздействие на собеседника;

2) если они содержат экспрессивную сему, то есть передают эмоциональное отношение адресанта к высказыванию собеседника;

3) если они способствуют осуществлению принципа кооперативного общения, то есть являются формулами этикета;

4) если они являются сигналами адекватного приема информации собеседником.

Фативы, содержащие волитивную сему, служат либо для привлечения внимания, либо для активизации речевой деятельности собеседника [Уварова 1972: 79]. Для привлечения внимания используются:

1) личные обращения в начальной позиции, так как только при вынесении в “сильную” начальную позицию они приобретают особую значимость [Dik 1979: 178; Васильев, Катанская, Лукина, Маслова, Торсуева 1980: 167], а вместе с тем и ударение и могут быть выделены в самостоятельную синтагму или интонационную группу. Обращение размещается в начале синтаксической единицы для привлечения внимания собеседника [Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik 1972: 373] не только к содержанию сказанного, но и к тому факту, что замечание касается лично собеседника [Карневская, Раковская, Мисуно, Франковская, Кузьмицкая, Трохина 1990: 210], а также для выражения функции побуждения [Шаповалова 1985: 102]. В этом случае обращениям свойственна центрированная апеллятивность [Найдов 1979: 70], и они реализуют фатическую (контактоустанавливающую) функцию [Формановская 1998: 118], например:

– *Sir, it's super!* [Storey 1984: 225];

2) безличные обращения, которые представлены десемантизированными односоставными предложениями типа ‘Say’, ‘Look’, ‘Listen’ [Roberts 1962: 155] и десемантизированными двусоставными предложениями типа ‘I say’ и т.д. [Чхетиани 1987: 27], например:

– *Look, I don't wish to embarrass you, Joan. But you understand?* [Storey 1984: 266];

– *I know her better than anyone in the whole wide world but even I couldn't tell what the results might be now, I wouldn't dare.*

– *I say, she could be one of our bridesmaids* [Green 2008: 84].

Для побуждения собеседника к активной речевой деятельности используются:

1) вопросы, если они стимулируют подтверждение или разъяснение поступившей информации [Tannen 1984: 145] и свидетельствуют о внимании адресата к принимаемому сообщению [Булыгина, Шмелев 1982: 315], например:

- I'm sorry Mary.
- I say I saw Uncle Ned at tea today.
- *What*, did he come round?
- To Mamma's? Good Lord no [Green 2008: 99];

2) контролирующие внимание вопросы [Булыгина, Шмелев 1982: 315; Чхетиани 1987: 28] типа 'Right?', 'Eh?', 'See?', например:

- Funny, *eh*?
- Yeah [Zajdlc 1991: 265].

Функцию контролирующих внимание вопросов могут выполнять также репрезентанты двусоставных предложений. При определении интенции адресанта наиважнейшим фактором в устной речи оказывается интонация [Bald 1980: 180]. Так, адресант использует нисходящий тон в первом компоненте предикативного комплекса и восходящий тон – во втором, если желает получить какую-либо информацию. Если же адресант пытается побудить собеседника к активной речевой деятельности, он использует в обеих частях своего высказывания нисходящий тон [Антипова 1973: 63]. В письменной речи репрезентанты двусоставных предложений, выполняющие функцию фативов, как правило, завершаются точкой и не сопровождаются ответной реакцией собеседника [Ball 1965: 60].

Фативы, содержащие экспрессивную сему, представлены:

1) фативами, при помощи которых адресант выражает желание утвердиться в правильности своих мыслей или припоминаемых положений, например:

- Oh, yes, I know he is eleven years old, but that is not so very big, is it?
- No, no. *No, no* [Hill 1989: 211];

2) фативами, при помощи которых адресант передает свое отношение к описываемым событиям, как правило, выраженными вторичными междометиями, так как они, в отличие от первичных междометий, выполняющих функцию заполнителей пауз, используются для выражения отношения или чувств [Charleston 1960: 47], например:

- I've done my room and Robert's.
- *My goodness*, you have been working hard [Meet the Parkers 1962: 15];
- *Good Heavens*, what a noise that girl makes [Shaffer 1984: 58].

Формулы этикета служат для создания атмосферы, благоприятной для общения и совместной деятельности [Сидорова 1986: 6]. Формулы этикета представлены:

- 1) формулами приветствия [Gregory, Carroll 1978: 48]:
  - *Hello*, I want to buy some stamps [English Course 1995: 33];
- 2) формулами прощания [Coulthard 1977: 85]:
  - *Goodbye*; have a nice time [Meet the Parkers 1962: 46];

3) формулами вежливости [Гурочкина, Давыдова 1990: 48], среди которых особое место занимают формулы благодарности, выступающие в качестве компонентов предикативных комплексов в том случае, если они отделены от другого компонента предикативного комплекса достаточно продолжительной паузой (на письме это отражается “сильным” знаком препинания), например:

– Carol, you look very well.

– *Thank you, Sarah...* you look very well [English Course 1995: 40].

К фативам, которые являются сигналами адекватного приема информации собеседником, относим устойчивые формулы типа ‘I see’, например:

– But if you sort of listen to a sentence and take your foot off it, it’s fine, you know, you can go on...

– *I see, good* [Underwood 1977: 140].

Представляется интересным проверить дифференциальную силу предложенной в статье иерархии принципов для прагматической квалификации фативов, актуализирующих другие типы синтаксических единиц.

#### *Список использованной литературы*

1. Jakobson, R. *Linguistics and Poetics // Style in Language*. New York, 1960. P. 350 – 377.
2. Азнабаева, Л. А. Семантика фатической речи // *Общение: теоретические и прагматические проблемы*. М., 1978. С. 4 – 10.
3. Ильичева, Е. Г. Структурные и прагматические особенности английских предикативных комплексов и их функционирование: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2002.
4. Ильичева, Е. Г. К вопросу о характере связи компонентов в полипредикативных синтаксических единицах // *Вестник Саратовской государственной юридической академии*. 2016. №5 (112). С. 243 – 245.
5. Уварова, О. С. О фатической функции средств общения // *Изв. АН Киргизской ССР*. Фрунзе, 1972. №1. С. 78 – 82.
6. Dik S.C. *Functional Grammar*. Amsterdam, 1979.
7. Васильев, В. А., Катанская, А. Р., Лукина, Н. Д., Маслова, Л. П., Торсуева, Е. И. *Фонетика английского языка. Нормативный курс*. М., 1980.
8. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. *A Grammar of Contemporary English*. London, 1972.
9. Карневская, Е. Б., Раковская, Л. Д., Мисуно, Е. А., Франковская, Н. П., Кузьмицкая, З. В., Трохина, Р.С. *Практическая фонетика английского языка*. Минск, 1990.
10. Шаповалова, Е. А. Обращение как социолингвистическая категория // *Вестн. Киев. ун-та (Романо-германская филология)*. Киев, 1985. Вып. 19. С. 102 – 104.
11. Найдов, Б. П. Односоставные имплицитно-оценочные конструкции в немецком языке как предложения прагматического синтаксиса // *Вестн. Киев. ун-та (Романо-германская филология)*. Киев, 1979. Вып. 13. С. 69 – 72.
12. Формановская, Н. И. *Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения*. М., 1998.
13. Storey, D. *The Restoration of Arnold Middleton // Modern English Drama*. М.: Raduga Publishers, 1984. P. 157 – 274.
14. Roberts, P. *English Sentences*. New York, 1962.

15. Чхетиани, Т. Д. Специализированные метакоммуникативные сигналы поддержания речевого контакта // Прагматические и текстовые характеристики предикативных и коммуникативных единиц. Краснодар, 1987. С. 27 – 33.
16. Green, H. Nothing // Green H. Nothing. Doting. Blindness. L.: Vintage Classics, 2008. P. 7 – 168.
17. Tannen, D. Conversational Style: Analysing Talk among Friends. Norwood, 1984.
18. Булыгина, Т. В., Шмелев, А. Д. Диалогические функции некоторых типов вопросительных предложений // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. М., 1982. Т. 41. № 4. С. 314 – 326.
19. Zajdlc, R. Infidelities // First Run 3: New Plays by New Writers. L.: Nick Hern Books, 1991. P. 259 – 326.
20. Bald, W.-D. Some Functions of 'Yes' and 'No' in Conversation // Studies in English Linguistics for Randolph Quirk. London, 1980. P. 178 – 191.
21. Антипова, А. М. Английская интонация. М., 1973.
22. Ball, W.J. An Analysis of the Sentence Patterns of Conversational English // English Language Teaching. 1965. Vol. 20. №1. P. 55 – 67.
23. Hill, S. I'm the King of the Castle. L.: Penguin Books Ltd., 1989.
24. Charleston, B.M. Studies on the Emotional and Affective Means of Expression in Modern English. Bern, 1960.
25. Meet the Parkers: Texts of Conversation. Tartu, 1962 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.digar.ee/viewer/ru/nlib-digar:281206/261725> (дата обращения: 1.11.2020). Загл. с экрана. Яз. англ.
26. Shaffer, P. Five Finger Exercise // Modern English Drama. М.: Raduga Publishers, 1984. P. 33 – 156.
27. Сидорова, Т. В. Коммуникативно-семантические характеристики единиц речевого этикета /на материале английского языка XVI – XVIII вв./: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1986.
28. Gregory, M., Carroll S. Language and Situation. London, 1978.
29. English Course. L.; М.: Alva, 1995.
30. Coulthard, M. An Introduction to Discourse Analysis. London, 1977.
31. Гурочкина, А. Г., Давыдова, Л. З. Функционирование формул речевого этикета в акте вербальной коммуникации // Логико-семантические и прагматические проблемы текста. Красноярск, 1990. С. 47 – 53.
32. Underwood, M. Listen to This! Extracts from Real Conversation. Oxford: Oxford University Press, 1977.

**Илюхин Н. И., Максимова С. Ю., Мацюпа К. В.**  
*Саратовская государственная юридическая академия*

## **О ТИПАХ ВОПРОСОВ, ХАРАКТЕРНЫХ ДЛЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ АДВОКАТА И ПРОКУРОРА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КИНОФИЛЬМОВ)**

**АННОТАЦИЯ.** В статье проводится анализ типов вопросов, присутствующих в коммуникативном поведении адвокатов и прокуроров во время прямого, перекрестного допроса свидетелей, а также вступительной и заключительной речи. Дается определение судебного дискурса. Определяется основная речевая тактика поведения адвокатов и прокуроров.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *судебный дискурс, суггестивная тактика, общий вопрос, прямой вопрос, предположительный вопрос, риторический рефлексивный вопрос, коммуникативное поведение, адвокат, прокурор.*

**ABSTRACT.** The article analyzes the types of questions present in the communicative behavior of lawyers and prosecutors during direct, cross-examination of witnesses, as well as opening and closing speeches. The definition of judicial discourse is given. The basic speech tactics of the behavior of lawyers and prosecutors are determined.

**KEY WORDS:** *judicial discourse, suggestive tactics, general question, direct question, presumptive question, rhetorical reflexive question, communicative behavior, lawyer, prosecutor.*

Природа судебного дискурса неоднородна. Разные исследователи, пытаясь дать характеристику судебному дискурсу, рассматривают это явление через разные аспекты. Так, некоторые выделяют такие типы дискурса, как «совещательный и состязательный» [Климович 2013: 38]. Другие анализируют судебный дискурс через дискурс адвокатский, учитывая только количество вербальных текстов, произносимых адвокатами или прокурорами [Солдатова 2011: 163]. Популярным является мнение о том, что судебный дискурс представляет собой коммуникативную практику решения правового вопроса с присущими ей набором ролей [Карасик 2004: 196]. Здесь, вслед за Т. В. Дубровской, под судебным дискурсом понимается, вербально-знаковое выражение процесса коммуникации в ходе судебного процесса (цель которого – не только решение правового конфликта, но и изменение правовой ситуации), которое рассматривается в социально-историческом, национально-культурном, конкретном ситуативном контексте с учетом характеристик и намерений коммуникантов [Дубровская 2010: 34].

Основными действующими лицами судебного процесса являются адвокат и прокурор. Их коммуникативное поведение: вступительная и заключительная речи, прямой и перекрестный допрос свидетеля составляют основу судебного дискурса. В большей степени и адвокат, и прокурор в своем коммуникативном процессе используют различные типы вопросов. Это продиктовано особенностями их ролей и установок. Главная задача юриста – опираясь на факты и улики, опросить свидетелей таким образом, чтобы члены присяжных имели максимально полное представление о самом деле, а также приняли точку зрения адвоката или прокурора. Цель данной работы – проанализировать самые частотные типы вопросов, задаваемые адвокатом и прокурором во время судебного процесса. Материалом настоящего исследования служат современные англоязычные кинофильмы, центральной фабулой которых является судопроизводство. Кинофильм является удобным материалом для исследования, поскольку процесс коммуникации персонажей представлен в полном объеме, учитывая все уровни коммуникации [Илюхин 2019: 188].

**Общие вопросы** являются самым частотным элементом коммуникативного поведения прокурора и адвоката во время судебного процесса. Подобный тип вопроса предполагает только два ответа: утвердительный или отрицательный. Таким образом общий вопрос

становится удобным инструментом допроса любого свидетеля, поскольку помогает адвокату или прокурору представить дело присяжным и подвести к соответствующим выводам. В контексте судебного дискурса уместнее говорить об общем вопросе как виде «**наводящего вопроса**». Вслед за А. В. Смирновым и К. Б. Калиновским наводящий вопрос понимается как «всякий вопрос, на который может быть дан ответ «да» или «нет», поскольку вся информация уже «заготовлена» в вопросе допрашивающего лица и ее остается лишь подтвердить или отвергнуть» [Смирнов 2008: 214]. Общий вопрос выполняет информативную функцию. Адвокат и прокурор, понимая, что присяжные не обладают достаточными сведениями по делу, задает стандартные и простые вопросы свидетелям во время допросов, и, таким образом, дело становится прозрачнее, а присяжные начинают воспринимать его через череду заданных вопросов юриста, который заранее их составлял, следовательно, присяжные, не осознавая уже подвергаются манипулятивной коммуникативной тактике вопрошающего.

(1) – *Did you form an opinion as to the cause of death? / Что вы думаете по поводу возможной причины смерти?* [Judge]

(2) – *Did you have a good relationship with your daughter? / У вас были хорошие отношения с дочерью* [Bull. The Necklace]

(3) – *Did you and Mike ever fight? / Вы когда-либо ругались с Майком?* [Bull. Unambiguous]

Другим видом наводящего вопроса является разделительный вопрос:

(1) *You consider yourself a solid detective, don't you? / Вы считаете себя хорошим детективом, не так ли?* [Bull. Just Tell the Truth]

(2) – *You don't have any evidence that Mr. Sarco actually believed he would or could detonate a nuclear bomb in order to kill MySoCalledKnife, do you? / У вас нет никаких доказательств, что Мистер Сарко на полном серьезе взорвет ядерную бомбу, чтобы убить человека с ником МойТакназываемыйНож, не так ли?*

– *No, ma'am. / Да.* [For the People First Inning]

Подобные вопросы являются грамматически верными. Первая часть представляет собой утверждения, а вторая – тэг, в котором присутствует вспомогательный глагол.

Помимо стандартного разделительного вопроса юристы часто используют разделительный вопрос с тэгом «верно» (correct):

(1) - *You filed an assault claim against him, is that correct? / Вы подали иск на него, это верно?* [Bull. The Necklace]

(2) - *Detective, in regards to taking Mr. Simpson's shoes, you didn't book them into evidence that night, is that correct? / Детектив, возвращаясь к обуви Мистера Симпсона, той ночью вы не указали, что нашли ее на месте преступления, это верно?* [American Crime Story. Marcia, Marcia, Marcia]

Основной функцией разделительного вопроса является суггестивная. Адвокат и прокурор, используя данный тип вопроса, показывают жюри присяжным, что заранее знают ответ свидетеля, опираясь на факты по делу.

Другой функцией разделительного вопроса является давление на свидетеля. Как правило, ответы свидетеля не ограничиваются утверждением или отрицанием. После заданного вопроса свидетель пытается оправдаться, поскольку сам вопрос звучит как приговор или дискредитация показаний.

### **Прямой и предположительный вопрос**

Использование прямого вопроса продиктовано особенностью вступительной и заключительной речи юриста, которая имеет двойную природу. С одной стороны, это монолог одного человека, цель которого транслировать все факты (вступительная речь), доказательства и показания свидетелей (заключительная речь), собрав их воедино. С другой стороны, это диалог, при котором второй участник (жюри присяжных) лишен права незамедлительного ответа. Юрист использует прямой вопрос, чтобы наладить контакт с присяжными, а также спровоцировать у присяжных необходимые для нужного вердикта мысли:

*(1) -15 kids died, plus Matt and many others. And everyone shrugged and just moved on. That's why the colonel's callousness was so jarring to me. We are the United States Damn Army. Are we better than that? / 15 детей погибло, включая Мэтта и многих других. И все просто пожали плечами и продолжили жить дальше. Поэтому меня и задела бездушность полковника. Мы – армия США, черт возьми. Неужели мы такие? [Bull. It's classified]*

Данный пример представляет собой заключительную речь подсудимого, ведущего самостоятельную защиту. Говорящий является военным и выступает перед военными присяжными. Стратегия защиты строится на том, подсудимый невиновен в совершении вменяемого преступления, поскольку он выполнял приказы вышестоящего начальства. В рассматриваемом деле погибли дети, что является отягчающим фактором. Говорящий напрямую говорит о случившемся инциденте и задает прямой вопрос сидящим перед ним присяжным. Является ли бессердечие руководства характеристикой всей армии страны, поскольку приказы, от которых гибнуть невинные дети не могут быть оправданы.

*(2) – Detective Murphy forced Richard to confess. And without that confession all you have is reasonable doubt. How long would you last in that interrogation room? Under the right circumstances: awful, frightening, claustrophobic circumstances don't you think even you could panic and convince yourself to say something that wasn't true if you thought it might help you to escape? / Детектив Мерфи заставил Ричарда признаться. А без признания у нас есть только разумное сомнение. Как долго бы вы продержались в комнате для допроса? Учитывая определенные обстоятельства: ужасные, пугающие, клаустрофобные обстоятельства. Не думаете ли вы, что вы бы запаниковали и убедили бы себя что угодно, если бы это помогло вам сбежать? [Bull. Just Tell the Truth]*

В данном примере подсудимого обвиняют в убийстве, в котором тот сознался еще во время допроса. Защита адвоката строится на том, что следователь оказал на подсудимого давление и вынудил его признаться.

После признания, во время судебного процесса подсудимый отрицал свою причастность к убийству, что также доказывает отсутствие у прокурора прямых улик, связывающих подозреваемого и жертву. Во время своей заключительной речи адвокат прибегает к прямому вопросу присяжным, чтобы вызвать эмпатию к его подзащитному. Каждый из присяжных, услышав вопрос от адвоката, мысленно поставил себя на место подсудимого и проникся к нему симпатией и в тоже время стал негативно настроен к следователю, являющимся представителем всей системы полиции, а, соответственно, и к прокурору и его линии защиты.

Другим характерным для коммуникативного поведения адвоката и прокурора является предположительный вопрос, который, вслед за Гречицкой М. В. Понимается как тип вопроса, относящийся к косвенному речевому акту. Основным признаком подобного типа вопроса является отсутствие запроса о неизвестном. К предположительному вопросу относятся риторический и рефлексивный типы вопросов [Гречицкая 2006: 117]. В своей речи во время судебного процесса адвокат и прокурор используют риторический рефлексивный вопрос, являющийся синтезом этих двух типов вопросов. Подобный тип вопроса характерен для заключительной речи юриста, которая представляет собой презентацию улик и всех свидетельских показаний, основной целью которой является манипуляция окончательным вердиктом присяжных, давление на жюри.

*(1) – Is he a racist? Yes. Is he the worst LAPD has to offer? Yes. Should LAPD ever have hired him? But the fact that Mark Furman is a racist doesn't mean that we haven't proven that the defendant is guilty. / Он расист? Да. Является ли он худшим полицейским Лос-Анжелеса? Да. Должны ли его уволить? Да. Но тот факт, что Марк Фурман расист не означает, что мы не доказали вину подсудимого. [American Crime Story]*

За неимением прямых улик, свидетельствующих о невиновности чернокожего подсудимого, его адвокат выбирает тактику дискредитации всех свидетельских показаний, заслушанных во время судебного заседания. Одним из таких свидетелей стал офицер полиции, оказавшийся фашистом и питающий ненависть к афроамериканскому населению. Члены жюри питают ненависть к этому свидетелю, на показаниях которого строилась линия обвинения. Прокурор в своей заключительной речи использует риторический рефлексивный вопрос, чтобы попытаться воздействовать на присяжных и изменить их решение. Вопросы «*Is he a racist?*», «*Is he the worst LAPD has to offer?*» и т. д. являются здесь риторическими, поскольку это уже данная и неоспоримая информация, не требующая никакого ответа и являющаяся утверждением. Так или иначе, прокурор отвечает на эти вопросы, тем самым усиливая на жюри и направляя их к нужному вердикту. Ведь все улики по делу указывают на вину подсудимого. Важнейшим элементом в подобной череде вопросов является заключительное утвердительное предложение, которое передает основной суггестивный посыл юриста: «безусловно, полицейский-свидетель не внушает доверия, а, следовательно, его показаниям нельзя доверять, но вина подсудимого доказана и без показаний,

с помощью улик, поэтому подсудимый виновен в убийстве». Подобный тип вопроса уводит мысли присяжных от раздражающего фактора и вынуждает их неосознанно принять позицию говорящего. Идентичной тактики придерживаются юристы из следующих примеров:

(2) – *Why would she lie? What was her motive for lying? Was it blackmail? No. Was it jealousy? No. Yesterday I found out why. She doesn't have a motive, because she doesn't lie. / Зачем ей лгать? Какой у нее для этого мотив? Может шантаж? Нет. Была ли это ревность? Нет. Вчера я осознал, почему. У нее нет мотива, потому что она не лжет. [And Justice For All]*

Наличие вопросов в коммуникативном поведении адвокатов и прокуроров продиктовано спецификой роли обоих юристов. Во время допросов свидетелей адвокат и прокурор часто используют наводящий тип вопроса. Вступительная и заключительная речь, в свою очередь, характеризуется обилием прямых и предположительных типов вопросов.

#### **Список использованной литературы**

1. Климович, О. В. Средства речевого воздействия в судебном дискурсе / О.В.Климович // Славута. Серия: Филологія. Вип. 7, 2013. С. 34–42.
2. Солдатова, А. А. Специфика речевых стратегий в адвокатском дискурсе // Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты: 64 мат. междунар. науч.-практич. конф. 5–6 июня 2011 г. Пенза – Прага: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. С. 163–166.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
4. Дубровская Т. В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи: автореф. дисс. ... д. филол. н. Саратов, 2010. 40 с.
5. Илюхин, Н. И., Максимова, С. Ю., Мацюпа, К. В. Идентификаторы как средство формирования образа одаренной речевой личности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2019. Т. 18. № 4. С. 186-199
6. Смирнов, А. В., Калиновский, К. Б. Уголовный процесс. 4-е изд., перераб. и доп. М.: КНОРУС, 2008. 308 с.
7. Гремицкая, М. В. Экспликация концепта ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ посредством риторического и рефлексивного вопросов в немецкой языковой картине мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1 (55). Ч. 2. С. 116-119.

**Каминская Е. В., Макшанцева Е. А.**

*Саратовская государственная юридическая академия*

## **LEGALESE ИЛИ ЮРИДИЧЕСКИЙ СТИЛЬ ИЗЛОЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

**АННОТАЦИЯ.** Термин *Legalese* был впервые употреблен в 1914 году. Данный термин применяется для описания языка юридических документов. *Legalese* используется при составлении нормативных правовых актов и судебных решений. Этот юридический язык относится к официально-деловому стилю. *Legalese* имеет ряд особенностей, среди которых можно выделить: использование большого числа терминов, длинные предложения, сложную лексику, высокую формализованность, многочисленные обороты и придаточные предложения, латинские и французские заимствования.

**Ключевые слова:** юридический термин, юридическая терминология, *Legalese*, латинизмы, юридическая документация

**ABSTRACT.** The term *Legalese* was first used in 1914. This term is used to describe the language of legal documents. The *Legalese* used in the preparation of normative legal acts and court decisions. This legal language belongs to the official business style. *Legalese* has a number of features, including the use of a large number of terms, long sentences, complex vocabulary, high formalization, numerous turns and subordinate clauses, Latin and French borrowings.

**Key words:** legal term, legal terminology, *Legalese*, romanisms, legal documentation

Язык является основным инструментом, позволяющим системе права успешно функционировать. Актуальность и важность юридического языка как средства коммуникации определяет выбор темы данной статьи. Практически в любом обществе функция права является одной из ключевых, потому как сама система права является гарантом стабильности и жизнедеятельности общества. Та правовая система, которая веками складывалась и развивалась в Великобритании является одной из известных основ консерватизма, бытующего в английском обществе, что в свою очередь отражается на самом официальном юридическом языке - *Legalese*, как его называют англичане. Юридический язык объединяет юристов-профессионалов и в то же время делает границу между юристом-профессионалом и непрофессионалом более четкой. Юридические термины не могут внести ясность и точность понимания в сознание неспециалистов. Язык права начинают изучать ещё со студенческой скамьи. Ежедневно он используется в профессиональной жизни юристов, и в конечном итоге на пике своей карьеры они могут даже не осознавать, что используют его в своей речи и письме. Существует двойное мнение относительно юридического языка в Англии. Некоторые думают, что юридический язык может запутать и оттолкнуть потенциальных клиентов и обычных неспециалистов, есть другие, которые остаются его твердыми сторонниками.

Право – древнейшая система сложившихся обычаев, традиций и законов. Многие законы в Соединённом Королевстве основаны на прецедентах и уже решённых делах, базе, на которой развивалась система английского права. Для данного понятия существует термин *Stare decisis* (правовой принцип, согласно которому судьи обязаны уважать прецеденты, созданные предшествующими решениями). Это означает, что многие юридические термины, используемые сегодня, использовались сотни лет назад, и поэтому они порой кажутся древними и устаревшими, потерявшими на современном этапе своё исконное значение. Хотя в этом и есть определенная изюминка английской терминологии права, вносящая живой научный интерес в её изучение, но, с другой стороны, подобная неясность может сбивать с толку и запутать людей, не знакомых с языком права.

Подобное сложилось и русской юридической терминологии, хотя в России система права сложилась на совсем другом принципе, у нас нет прецедентов, берущих своё начало с незапамятных времён. Русские юридические термины порой тоже не вносят ясности в умы

непрофессионалов, знакомящихся или пытающихся понять те или иные правовые понятия.

В нашем случае мы также сталкиваемся с юридической документацией на английском языке. Перевод правовых документов представляет существенную сложность и требует определённого подхода, главным образом, достаточного знания юридической терминологии как русской, так и английской, а также специфики юридической и судебной практики Соединённого Королевства и Российской Федерации. Без этой базы знаний невозможно перевести подобную документацию корректно и адекватно. Сложности при переводе добавляют и разные системы права Великобритании и России.

В Великобритании в правовой сфере к настоящему времени сложился и продолжает развиваться официальный юридический язык, обозначаемый английским термином *Legalese*. Изначально словом *Legalese* в Великобритании обозначали *юридический жаргон; невразумительную юридическую лексику; юридическую заумь* [1]. Сейчас данным словом обозначают юридический стиль изложения. *Legalese* – неофициальный термин для обозначения специализированного языка (или социального (профессионального) языка) юристов и юридических документов. Как и другие профессиональные языки, он складывается из юридической лексики и предназначен для точной передачи деталей значения, которые могут быть не полностью понятны тем, у кого нет специального юридического опыта и (или) образования [2]. Непрофессионалу сложно воспринимать и понимать подобный текст, содержащий широкий ряд профессиональных терминов и оборотов, включающий в себя и немалое число латинизмов и других заимствований, не говоря уже о самостоятельном переводе договоров. Тем более, что *Legalese* – язык сугубо **письменный**. Стоит отметить, что его создавали и выстраивали в течение ряда столетий.

Сложные обороты и строгая формальность текста юридического документа необходимы, чтобы исключить все возможные неточности и двусмысленности. Документ должен быть составлен таким образом, чтобы не иметь альтернативных трактовок и неясности изложения. *Legalese* как письменный язык, обладает определёнными специфическими чертами. Во-первых, это точный и тщательный выбор терминологических единиц во избежание неточности в документе. Термин – это слово в особой функции, как определяет его Г. О. Винокур [Винокур 1949]. В области права слова имеют очень конкретные и строго определённые значения, и юристы всегда проявляют известную осторожность и тщательность при составлении юридических документов для передачи точного и однозначного выражения смысла. Некоторые функционирования слов и словосочетаний могут показаться странными для людей, далёких и некомпетентных в области юриспруденции, поскольку слова общего языка могут иметь другое значение в юридическом контексте.

Приведём некоторые примеры подобных терминов русского и английского языков: *вексельная грация* (отсрочка уплаты по векселю), *непреодолимая сила* (чрезвычайные и непредотвратимые при данных условиях обстоятельства), *зачет* (в гражданском праве один из способов прекращения обязательств), *аккордная система* (определённая система оплаты труда), *caveat* (оговорка, юр. предостережение, протест), *chamber counsel* (юрист, консультирующий в своём офисе), *civil death* (поражение в правах), *freehold* (безусловное право собственности на недвижимость) и т.д..

Юридический язык, как уже отмечалось также содержит ряд профессиональных латинских терминов (*novus actus interveniens, pro bono, pro rata, prima facie evidence*), хотя в некоторых областях юридического сообщества в Великобритании были предприняты попытки заменить латынь простым языком для большей ясности. Но юридические документы в значительной степени зависят от источников. Это значит, что прецедент – установленная основа английской юридической практики, является важной частью права, и юридические документы, которые действительно нарушают прецедент, должны по-прежнему содержать существенные аргументы в пользу разрыва с традициями, что требует использования профессионального юридического языка, в том числе и латинизмов для сохранения официальной формы и формальности. Латинизмы, необходимо признать, составляют значительную долю английской терминологии права, поскольку обладают такими свойствами как краткость, точность и однозначность, избегая при этом экспрессии и эмоциональности, при этом сохраняя порою образность и выразительность. Латинские заимствования, как видно из приведённых примеров, в юридических текстах практически не подвергались языковой ассимиляции:

*Grammatica falsa non vitiat chartam* («Грамматические ошибки/описки не делают документ недействительным»).

Описываемый письменный язык юристов имеет тенденцию быть предельно формальным. Формальность отчасти является отражением тщательного подбора слов и используемых формулировок и оборотов. Однако, юристы иногда нарушают традиции; например, бывали случаи, когда некоторые судьи Верховного суда писали заключения, которые состояли из рифмующихся куплетов и других причудливых включений.

Стоит отметить, что в некоторых регионах организации по защите прав потребителей выступали за замену юридического языка простым текстом в документах, которые читают и понимают представители общественности. Есть определённое количество людей, подписывающих договоры и другие юридические документы, не понимая их в целом. Однако данные возвания и опасения некоторой части населения, как нам представляется, не могут быть препятствием широкого и активного функционирования данного языка и, тем более, быть поводом для отказа от него.

Хотя некоторые известные представители английского истеблишмента признаются по этому поводу, что *Legalese* – одно из немногих социальных

зол, которое можно искоренить тщательным обдумыванием и вдумчивым использованием пера. Это унижительно вдвойне, как пишут они: сначала данный язык унижает своих писателей, которые, кажется, либо намеренно используют его власть, чтобы доминировать, либо, в лучшем случае, не предвидят последствий его использования, а во-вторых, он унижает своих читателей, заставляя их чувствовать себя бессильными и глупыми [Мартин Каттс 2009]. Однако нам представляется, что это только одно из частных мнений, не меняющих характер вещей.

Для того, чтобы иметь некое представление, что из себя представляет официальный юридический язык, следую рассмотреть его характерные особенности. Английский *Legalese* обладает рядом специфических особенностей:

1) **использованием слов, выражений и конструкций, не несущих конкретного смысла в обычном, повседневном понимании** [Власенко 2005: 163]. Тем не менее, в *Legalese* они имеют конкретное значение, например:

*Res judicata* - на латыни это переводится как «предмет, рассмотренный». Это касается вопроса, который был должным образом рассмотрен и решен судом, и поэтому стороны не могут его продолжить. Цель этого правила - обеспечить окончательность закона;

*Obiter dicta* переводится как «между прочим». Он относится к частям судебного решения, которые не являются существенными для окончательного решения и, следовательно, не являются частью прецедента, установленного в деле;

Для сравнения приведём и некоторые пример из русского юридического языка:

*Кондоминиум* - единый комплекс недвижимого имущества, включающий земельный участок в установленных границах и расположенное на нем жилое здание, иные объекты недвижимости, в котором отдельные части, предназначенные для жилых или иных целей (помещения), находятся в собственности граждан, юридических лиц, Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, муниципальных образований (домовладельцев).

2) **использование официальной юридической устаревшей лексики, редко использующейся в повседневном общении:**

*act of God* - стихийная катастрофа, произошедшая вне контроля действий человека, за которую никто не может нести ответственность. Эта фраза восходит к 13 веку и использовалась для обозначения действий, совершенных Богом. Теперь он обычно используется в отношении оговорки о форс-мажорных обстоятельствах, чтобы служить событием, освобождающим стороны от их договорных обязательств;

*Eminent domain* - право правительства брать частную собственность в общественное пользование. Это также известно как принудительная покупка или принудительное приобретение. Часто правительство также выплачивает

определенную сумму денег в качестве компенсации частному лицу, у которого отбирается земля.

Староанглийские архаизмы является одним из основных и важных источников юридической лексики в английском языке. Известная роль таких исторических, политических и правовых, а так же религиозных документов, как Хабеас корпус акт (*Habeas Corpus Act – 1679*); Билль о правах (*Bill of Rights – 1689*); Библия Короля Иакова (*King James Version Bible – 1611*), являющихся известнейшими письменными памятниками (порою действующими до сих пор законодательными актами, в силу приверженности англичан своим древним традициям). Подобное уважение и преемственность древнейших правовых традиций в Великобритании позволило юридическому языку сохранить консервативность, формализм и возвышенность [Лебедев, Абрашкина 2019:55].

**3) построение очень длинных предложений, «содержащих большое количество оборотов, дополняющих либо характеризующих первоначальное утверждение» [Власенко 2005: 165]:**

*If any term, provision, covenant, or condition of this agreement is held by a court of competent jurisdiction to be invalid, void or unenforceable, the rest of the agreement shall remain in full force and effect to the greatest extent permitted by law and shall in no other way be affected, impaired or invalidated.*

**4) многократное употребление модальных глаголов *shall* и *will*:**

*Section 3. [1] The Senate of the United States shall be composed of two Senators from each State, [chosen by the Legislature thereof,] (Note: Changed by section 1 of the Seventeenth Amendment.) for six Years; and each Senator shall have one Vote (The US Constitution).*

**5) более частое использование пассивных конструкций в тексте документа, нежели в текстах документов на русском языке:**

*...he shall be removed from office as a justice of the peace in accordance with section 6 of this Act...*

*«It may be true that such parts of the common law <...>are based upon, or (are) consistent with, ideas and values <...>*

Кроме того, в сфере устного английского юридического языка имеется определённое число профессиональных жаргонизмов, которые усиливают экспрессию, например: *fender-bender* – мелкое дорожно-транспортное происшествие; *hooker* – вор-карманник; *to put away* – приговорить кого-то к длительному тюремному заключению; *rookie* – начальник тюрьмы, тюремный надзиратель и др.. Несомненно, их нельзя отнести непосредственно к *Legalese*, т.е. письменному официальному юридическому языку, т. к. было бы странно прочесть в официальной документации речевые обороты и экспрессивные замены терминологическим сочетаниям

Итак, современный юридический английский (*Legalese*) основан в основном на общем английском языке, хотя он содержит ряд характерных особенностей, которые связаны с терминологией, предельной формальностью изложения, характерными языковыми структурами,

пунктуацией, наличием латинизмов и иной иностранной лексики. В современном английском юридическом языке сохраняется известная доля архаизмов, придающих ему формализм, официальность, а также некоторую образность и возвышенность. Хотя на сегодняшний момент в Англии всё большую известность приобретает движение Plain English Movement (движение за простоту выражения в юридическом языке). В 1995 году лорд Вульф начал реорганизацию системы гражданского правосудия Великобритании [Власенко 2005]. Это стало началом возникновения данного течения за более простой юридический английский, целью которого было сделать его доступным для неспециалистов. Однако стоит признать, что полного отказа юристов от Legalese не стоит ждать, т.к. «выработанная веками терминология практически полностью исключает возможность неправильного толкования документов» [Гамзатов 2004: 67].

#### *Список использованной литературы*

1. [https://dic.academic.ru/dic.nsf/eng\\_rus\\_apresyan/54798/legalese](https://dic.academic.ru/dic.nsf/eng_rus_apresyan/54798/legalese)
2. <https://www.thoughtco.com/legalese-language-term-1691107>
3. Винокур, Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Тр. Моск. Гос. ин-та истории, философии и литературы. 1949. -Т. V. –С. 25-33.
4. Мартин, Каттс, Oxford Guide to Plain English, 3-е изд. Oxford University Press, 2009 г.
5. Лебедев, А. В., Абрашкина, К. С. Специфика англоязычных правовых документов и проблема их переводимости на русский язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов: Грамота 2019, Том 12, Выпуск 3. С.53-57
6. Власенко, С. В. Перевод юридического текста: когнитивные особенности номинации и реалии-профессионализмы в языковой паре английский-русский//Филологические науки в МГИМО. Сборник научных трудов № 21 (37). М.: МГИМО(У), 2005.
7. Гамзатов, М. Г. Техника и специфика юридического перевода / Сборник статей. – Спб., 2004. – 246 с.

**Кудряшова С. В.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **ТРАНСФОНЕМИЗАЦИЯ АНГЛО-АМЕРИКАНИЗМОВ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ**

**АННОТАЦИЯ.** В процессе заимствования слова иноязычного происхождения подвергаются значительным изменениям, адаптируясь к системе принимающего языка. Степень интенсивности адаптации зависит от генетического родства языка-донора и языка-реципиента, типологического сходства и внутривидовых свойств этих языков, от их структурного сходства/различия и соответствия/несоответствия фонетической, орфографической и грамматической характеристик слов продуктивным типам оформления исконных слов заимствующего языка. В нашем исследовании мы рассмотрим процесс фонетической адаптации англо-американизмов в системе испанского языка.

*Ключевые слова:* испанский язык, заимствование, англоамериканизм, адаптация, фонетика.

**ABSTRACT.** In the process of borrowing words of foreign origin are subjected to significant changes adapting to the recipient language system. Degree of intensity adaptation of the word depends on the genetic affinity of the donor language and the recipient language, on the typological similarity and on the structural properties of these languages, on the these structural similarities or differences, on the correspondence or discrepancy of phonetic, orthographic or grammatical characteristics of words of foreign origin with a productive type of design of native words of the recipient language. We will consider the process of phonetic adaptation of anglo-americanism in the Spanish language system.

*Key words:* Spanish, borrowing, anglo-americanism, adaptation, phonetics

О степени адаптации заимствования свидетельствует наличие дифференциальных признаков: чем их больше, тем выше освоенность заимствования в языке-реципиенте. Большинство лингвистов подразделяют процесс освоения на этап проникновения слова иноязычного происхождения в систему языка-реципиента, на продвинутый этап вхождения и этап полного освоения слова в языке путем приспособления к фонетическим, морфологическим и лексико-семантическим законам системы.

На первом этапе заимствованное слово проникает лишь в речь и проходит поверхностную фонетическую и грамматическую адаптацию, являясь на данный момент окказионализмом либо иноязычным вкраплением, и не входит в систему языка-реципиента. На втором этапе оно расценивается как несколько отличное от узуальных единиц, но вполне допустимое к употреблению. Заимствование входит в узус языка, при этом происходит его лексико-семантическая адаптация. Лишь на третьей стадии оно считается полностью адаптированным заимствованием, принадлежность которого к другому языку если и может осознаваться, то объективно обосновать это на основе анализа только синхронного состояния языка не представляется возможным [Кудряшова 2012: 92].

В связи со сложившейся современной лингвистической ситуацией англо-американизмы очень быстро проходят все стадии адаптации в системе испанского языка. Быстрому освоению новых англо-американизмов способствует не только частотность и давность их употребления, но и способ проникновения их в языковой узус, а именно – усвоение слова звучащего. Основным источником англоязычной экспансии в испанском языке являются средства массовой информации, в частности, теле- и радиоканалы [Сешан 1996].

Заимствования подвергаются адаптации на всех языковых уровнях, вследствие чего выделяются следующие типы адаптаций заимствованной лексики: графическая, фонетическая, морфологическая и семантическая адаптация. Результаты языкового воздействия можно представить шкалой – от полной интеграции до полного несовпадения языковых элементов.

В нашем исследовании мы будем руководствоваться терминологией и определениями Р. Филипповича и Й. Айдуковича, которые при рассмотрении

структурной адаптации англицизмов и русизмов в ряде языков Европы использовали термины *трансфонемизация*, *трансморфологизация* и *транссемантизация* [Айдукович 1997].

Под трансфонемизацией понимается фонетическая адаптация лексических единиц посредством фонемного инвентаря, правил просодии и дистрибуции фонем языка-реципиента. Выделяется нулевая, частичная и свободная трансфонемизация.

Нулевая трансфонемизация включает перенесение в язык-реципиент фонетически неадаптированной иноязычной лексической единицы, которая сохраняет на письме исконную орфографию и реализуется согласно произносительным нормам прототипа, без какой бы то ни было звуковой субституции.

Под частичной трансфонемизацией понимается процесс первичной адаптации фонем и места ударения. Она происходит в случаях, когда некоторые фонологические единицы заимствованного слова различаются в языке-источнике и языке-реципиенте, а произносительные нормы англо-американизма лишь частично соответствуют своему прототипу.

Свободная трансфонемизация включает в себя процесс вторичной адаптации в области просодии и дистрибуции фонем. Если структура прототипа состоит из элементов, не имеющих аналогов в языке-реципиенте, то их субституция не ограничена.

Орфографическое отображение заимствований может осуществляться либо на основе произношения английской модели, либо полностью соответствовать орфографии прототипа в языке-источнике, либо следовать частично модели произношения и частично модели отображения.

Фонологические черты языка-источника, могут рассматриваться под углом интерференции со стороны языка-реципиента, вследствие чего фонологический облик заимствованной лексики формируется в результате приспособления к ней существующей фонологической системы последнего. Наиболее значительные отклонения в процессе адаптации заимствованных языковых единиц как следствие интерферентных явлений следует ожидать в тех точках, где язык-реципиент и язык-источник имеют наибольшие различия и, прежде всего там, где в одном (в данном случае в английском языке) те или иные фонемные дистрибутивные оппозиции существуют, а в другом языке (испанском) они отсутствуют.

У. Вайнрайх, выделяя такие типы интерференции на фонологическом уровне как недодифференциацию и сверхдифференциацию фонем, а также реинтерпретацию и субституцию звуков, выявляет следующие факторы, которые в процессе заимствования вызывают фонетическую интерференцию, а именно: чисто фонологические факторы (различия в наборе фонем, в их компонентном составе и дистрибутивных моделях); экстрафонологические факторы внутриязыкового характера (стремление избежать нежелательной омофонии); экстралингвистические факторы (стремление к чистоте, понятности и разборчивости другого языка) [Вайнрайх 1979].

Фонологическая система испанского языка отличается от фонологической системы английского языка набором и дистрибуцией фонем, а также просодическими правилами. Так, в системе вокализма испанского языка выделяется 5 основных гласных (*[a]*, *[e]*, *[o]*, *[u]*, *[i]*) в отличие от английского языка, который насчитывает 9 единиц, к тому же «гласные фонемы и их аллофоны организованы и распределены по абсолютно различным правилам и схемам» [Подвальная 2000: 72]. Для испанского языка характерны расширяющиеся дифтонги как в открытых, так и закрытых слогах. Вариативностью характеризуются только неударенные гласные вследствие менее энергичной артикуляции.

Что касается английской звуковой системы, в ударном слоге гласные могут быть долгими и краткими. Они могут иметь дифтонгообразное суживающееся произношение. Кроме того, в английском языке ударение обычно падает на начальный слог, в отличие от испанского языка, где большинство слов имеет ударение на предпоследнем слоге.

В английском языке набор согласных шире, чем в испанском; в нем насчитывается 19 согласных, а в испанском – 17, при этом в системе консонантизма существуют межъязыковые сходства и различия. Например, в обоих языках присутствуют межзубные фрикативы [ð] (звонкий) и [θ] (глухой). В английском языке представлены нехарактерные для общеиспанского языка переднеязычные [ts] и [dz], гортанный [h], но отсутствуют палатализованные [l'] и [n'], являющиеся составной частью испанской фонетической системы.

На этапе проникновения в язык-реципиент фонетически неадаптированной иноязычной лексической единицы, она может сохранять на письме исконную орфографию. Основной тенденцией на данной стадии является ориентация на звуковой облик заимствуемого слова с более или менее точным воспроизведением произносительной формы прототипа (*scooter*, *swap*).

При графическом отображении исконные консонантные и вокальные сочетания сохраняются, т.е. для данного этапа характерен процесс трансплантации. В этом случае письменная форма заимствования вызывает определенные затруднения его перевода в звуковую форму.

Например, сохраняются:

1) двойные согласные:

**bb** (*dribbling*, *hobby*); **dd** (*pudding*, *caddie*); **ff** (*bluff*, *offset*, *offside*); **gg** (*groggy*, *outrigger*); **mm** (*rimmel*); **pp** (*hippy*, *peppermint*, *sex-appeal*); **ss** (*mass-media*); **tt** (*batter*, *bitter*); **zz** (*puzzle*);

2) не свойственные для испанской орфографии сочетания согласных:

**bsl**(*bobsleigh*); **ck** (*crack*, *lock-out*, *playback*); **fst** (*beefsteak*); **gh** (*high-life*, *night-club*); **kn** (*knock-out*); **ldcr** (*coldcream*); **ptg** (*scriptgirl*); **rdm** (*recordman*); **rtn** (*sparring-partner*); **sh** (*flash*, *fashionable*, *show*); **st** (*bestseller*, *stick*, *stock*); **tch** (*sketch*); **th** (*birthcontrol*); **wh** (*whig*, *whiskey*);

3) отсутствующие в испанской орфографии двойные гласные:

ee (*jeep, spleen; beefsteak, meeting*); oo (*boom, pool, scooter*).

Губно-губной звук [w] отсутствует в испанской фонетической системе, но многие заимствования на стадии вхождения в испанский язык сохраняют его графическое отображение: *show, sweater, backwash, crawl, draw-back*. Также сохраняется заднеязычный [k], графика которого нехарактерна для исконной лексики и указывает на иноязычное происхождение слова: *crack, karting, cake, marketing, parking, quark, sketch*.

На этапе вхождения англо-американизмы сохраняют место ударения прототипа: [*á*brakt], [*bá*ksai], [*mé*ilin], [*nó*utbuk], [*ó*fset], [*sá*ndwich].

Нулевая трансфонемизация выделяется главным образом на уровне консонантных единиц с сохранением нехарактерной для испанского языка дистрибуции фонем и места английского ударения. На этом этапе характерно трансфонирование заимствований, т. е. стремление сохранить произносительно-фонетический облик английского слова. Однако форма заимствования неустойчива и часто видоизменяется как в произношении, так и в написании. Это связано с тем, что многие англо-американизмы проникают в испанский язык устным путем через теле- и радиоисточники: *crisma / crismas / cristmas; disc-jockey / discjockey / disc-jockei / disyoquei*. В дальнейшем заимствованное слово начинает приспосабливаться к произносительным нормам испанского языка.

На этапе заимствования наблюдается процесс первичной адаптации фонем и места ударения. Она происходит в тех случаях, когда некоторые фонологические единицы заимствованного слова различаются в языке-источнике и языке-реципиенте, а произносительные нормы англо-американизма лишь частично соответствуют своему прототипу.

С целью передачи иноязычного слова посредством звуков испанского языка и существующих в нем правил слоگوотделения происходит упрощение заимствуемого слова путем сокращения в нем звуков (*rosbif < roast-beef*), опущение безударных гласных (*dedlain < deadline*), устраняется долгота гласного звука, которая наблюдается в английском языке: *cartoon* [kartun] < [ka:tu:n].

Орфография некоторых англо-американизмов, чуждая испанским орфографическим и фонетическим законам, изменяется. Наиболее существенные комбинаторные изменения проявляются в системе консонантизма. Наблюдаются явления афerezиса (*mail < e-mail*), синкопы (*fas-food < fast-food*), протезы (*eslogan < slogan*), апокопы (*diskosaun < discosound*), парагоги (*lonche < lunch*).

Частичной трансфонемизации характерен способ транслитерации заимствований, при этом оригинальный, фонемный состав иноязычного слова не учитывается, что существенно упрощает восприятие транслитератов людьми, не владеющими устным английским языком [Богословская 2003: 13].

Что касается мены звуков, то наиболее распространенными являются: замена двойных согласных одной (*zriler < thriller, rimel < rimmel*);

нивелирование различий между согласными [v] и [b] перед гласными [i] и [e] (*revolving* [rebolbin]; *vintage* [bintich]), а также между [n] и [m] перед согласными звуками (*longplay* [lomplei]; *plumcake* [plunkei(k)]; замена [sh] на [s] или [ch] в начальных кластерах (*sheriff* [serif], *show* [chou]); [i] на [e]; [o] на [a] в ударном слоге: *business* [bisnis; bisnes]; *squatter* [eskuoter; eskuater].

В случае отсутствия какой-либо из согласных фонем заимствуемого слова в испанской фонологической системе, она может замещаться средствами консонантизма испанского языка. Например, губно-губной [w], гортанный [h], переднеязычный [dz] малоупотребительны в исконной лексике, поэтому заменяются на испанские консонанты, такие как взрывной [g], среднеязычный [j] и спирант [y]: *welfare* [guelfear]; *holding* [joldin]; *jumping* [yampin].

Следует отметить, что выпадение конечного [t] в сочетании [st] (*test* > [tes], *fast-food* [fas-food]) регулярно наблюдается во многих заимствованиях. Если последующее за данным консонантным сочетанием слово начинается с согласного, то вероятность выпадения этих звуков значительно выше, нежели когда оно начинается с гласного.

Испанский язык при адаптации старается избежать скопления согласных с помощью вставки гласного между двумя согласными или посредством полного опущения одного из них: *futebol* < *football*, *basquetebol* < *basketball*, *ofesete* < *offset*, *rosbif* < *roast-beef*.

Часто отмечается произношение звука [r] там, где в английском языке он не произносится: *sidecar* [sidekar] – [saidka:].

Следствием такой неустойчивости формы являются различные варианты произношения и написания англо-американизмов: *coldcream* (*coldcream* / *colcrem* / *colcrín* / *colcrén*).

В связи с тем, что многие англо-американизмы проникают в испанский язык в устной форме, то их произношение и написание неустойчиво и разнообразно. По словам В. С. Виноградова, «знающие английский язык испанцы произносят их на английский лад. Большинство же испанцев читают английские слова согласно правилам испанской орфоэпии либо пытаются произносить слово так, как где-то его слышали» [Виноградов 1987: 58]. Следствием такой неустойчивости формы являются различные варианты произношения и написания англоамериканизмов: *beefsteak* > *bifstek* / *biftek* / *bisté* / *bife*.

На этапе частичной трансфонемизации графическое отображение заимствований со временем становится все более “испанизированным”. Система их слогаделения и позиция ударения приводится в соответствие с испанскими нормами.

Наконец, этап укоренения включает в себя процесс вторичной адаптации в области просодии и дистрибуции фонем. Если структура прототипа состоит из элементов, не имеющих аналогов в языке-реципиенте, то их субституция не ограничена. Наряду с приспособлением к звуковой оболочке испанского языка, англоамериканизмы соотносятся с определенными лексико-грамматическими разрядами слов. Практически это

проявляется в присоединении ко многим заимствованиям формально-семантических классификаторов, выражающих определенные родовые понятия.

У заимствованных существительных появляются родовые окончания, характерные для испанского языка, такие как гласный - *o* (*panflet*o), -*a* (*bisteca*), -*e* (*clipe*), а глагольные заимствования входят в парадигму спряжения, приобретая соответствующие окончания исключительно 1-го спряжения: *chutar*<*to*shoot, *rapear*<*rap*. Происходит окончательная закреплённость фонетических черт англо-американизмов в форме, максимально приближенной к испанской фонетической системе (*dictofono*, *supersónico*). На этом этапе исчезают формальные дублиеты, колебания в написании и произношении, которые существовали на нулевом и частичном этапах адаптации.

Фонетическая адаптация является необходимым условием для включения заимствований в систему испанского языка. Англоамериканизмы меняют свое исконное произношение, так как возникают трудности произношения английских слов для носителей испанского языка в связи с отличиями английской и испанской фонетических систем набором и дистрибуцией фонем, а также просодическими правилами. В результате процесса структурной адаптации может наблюдаться как полная, так и частичная фонетическая субституция заимствованных слов, употребление в различных позициях нехарактерных для языка-реципиента звуков и звуко сочетаний, а также выходящее за пределы закономерных фонетических соответствий сближение заимствованных слов с исконной лексикой.

#### **Список использованной литературы**

1. Кудряшова, С. В. Механизмы морфологической адаптации англо-американских заимствований в испанском языке // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – №5 (5). – С. 91-93.
2. Сешан, Ш. Англицизмы в русской речи (по материалам прессы 90-х гг.): автореф. дисс. канд. фил. наук. – М., 1996. – 20 с.
3. Айдукович, Й. Русизмы в словарях сербскохорватского языка. Фото Футура, Белград. – 1997. – 331 с.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Вища школа. КГУ. – 1979. – 263 с.
5. Подвальная, Е. Ю. Лингвистическое функционирование этнической группы чикано: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.Ю. Подвальная; Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гос. ун-т. – 2000. – 146 с.
6. Богословская, В.Р. Структурно-семантическая и функциональная адаптация заимствований: автореф. дисс. канд. фил. наук. – Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т. – 2003. – 24 с.
7. Виноградов, В.С. К вопросу об англицизмах в современном испанском языке // Филологические науки – М.: «Высшая школа», 1987, №3. – С.58-64.

## **СИНОНИМИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ МЕТАФОРЫ КАК ОСОБЕННОСТЬ ЭЛЕКТРОННОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

**АННОТАЦИЯ.** Электронный дискурс (*e*-дискурс) имеет свои грамматические, лексические и социокультурные особенности. Электронный дискурс представляет интерес для лингвистического изучения. Отличительной особенностью электронного дискурса является его высокая синонимическая активность в области метафоры, имеются обширные метафоризированные синонимические ряды. В статье приводятся и анализируются примеры русского и англоязычного электронного дискурса.

**Ключевые слова:** *электронный дискурс, метафора, синонимия, синонимические ряды.*

**ABSTRACT.** E-discourse has its own grammatical, lexical and socio-cultural features. E-discourse is it of interest for linguistic study. Its distinctive feature is its high synonymic activity in the field of metaphor. There are extensive metaphorical synonymic series. The article presents and analyzes examples of Russian and English *e*-discourse.

**Key words:** *e-discourse, metaphor, synonymy, synonymic series*

Развитие новых электронных средств коммуникации привело к развитию компьютерно-опосредованной формы общения и к глубоким переменам в характере дискурса, поскольку дискурс является результатом взаимодействия с социумом.

Электронный дискурс (*e*-дискурс) является новым типом дискурса, который имеет свои грамматические, лексические и социокультурные особенности. Образование любого слова или выражения в *e*-дискурсе – процесс творческий, в котором прослеживается игровое начало *e*-коммуникации, что представляет несомненный интерес для лингвистического изучения.

Современные технологии позволяют компьютерным пользователям интенсивно общаться, и поэтому одинаково легко распространяются новые и выбраковываются «слабые» либо просто устаревшие лексические единицы.

Несомненно, компьютерная сфера деятельности относится к наиболее активно развивающимся, и поэтому здесь так быстро происходит устаревание компьютерных программ и самого компьютерного оборудования.

Как результат, вокабуляр пользователей постоянно пополняется новыми лексемами и эволюция *e*-дискурса происходит довольно быстро.

Надо признать, что компьютерный подязык чрезвычайно богат лексически. В этой языковой подсистеме «значительно меньше значений и значительно больше слов» [Елистратов 1993: 81]. Возможно, этот подязык ограничен понятийно, но словесно – безграничен, здесь можно встретить десятки наименований одного и того же денотата.

Именованя значимых концептов в специфическом, а именно, компьютерном, употреблении в сопоставлении с обычным языком чрезвычайно интересны для лингвистов.

Исследуя дискурс, мы выясняем его коммуникативную адекватность и его импликации.

Как верно отмечает Е.В. Темнова, «дискурс — это систематическое устройство для обработки языковой мысли, а также эмпирического опыта, в котором укладывается система категорий прошлого и будущего, существующего и возможного миров с уже пережитым и идеальным стечением обстоятельств, правилами игры и прочими установками» [Темнова 2004: 32].

Метафорическое творчество лежит в основе многих семантических процессов, в том числе и в развитии синонимических средств в дискурсе.

Для данного исследования в плане возникновения новых номинаций особый интерес представляет метафора.

Метафора является одним из наиболее продуктивных способов смыслопроизводства на всех значимых уровнях языковой структуры: на морфемном, лексическом и синтаксическом. Но особенную активность этот способ создания новых смыслов на базе уже существующих и «языковленных» проявляет в пополнении лексикона [Телия 1988: 4].

Многие ученые отмечают, что метафорический перенос является универсальным способом образования переносных значений [Ермакова, Земская, Розина 1999: 28-30], это «мощный источник» формирования лексического состава жаргонов [Береговская 1996: 34], например, *крыша* – голова, *возникать* – высказываться, *засветиться* – быть замеченным, *мельница* – дешевый фотоаппарат, *киски* – узкие треугольные темные очки, *колесо* – таблетка, *мочалка* – девушка, *волосатые* – хиппи.

Метафора всегда была в центре лингвистических наблюдений от античности до наших дней. Но, несмотря на то, что это один из самых традиционных, глубоко исследованных феноменов языка, метафора остается излюбленным, щедрым для наблюдений и актуальным предметом анализа.

Интерес к метафоре не угасает, поскольку именно она непосредственно связана с процессом познания, переработкой и трансформацией знаний, определяющих сущность человеческого разума.

Отличительной особенностью *e*-дискурса является его высокая синонимическая активность в области метафоры.

В частности, имеются такие обширные русские метафоризированные синонимические ряды, как: *бацилла*, *дрозофила*, *живность*, *жук*, *звери* – компьютерный вирус; или *крысодром*, *мышедром*, *подмышка*, *тряпка* – коврик для мышки. Интересно и как пользователи называют символ электронной почты @ – *жаба*, *клюшка*, *лягушка*, *обезьяна*, *собака*, *ухо*.

Длинный синонимический ряд образуют и глагольные метафоры, например, *взорвать*, *грохнуть*, *заламывать*, *ломануть*, *обламывать*, *покрушить*, *проламывать* – вскрыть какое-либо программное обеспечение и

изменить в нем данные по своему усмотрению; или *выгореть, вылететь, двинуть кони* – потерять работоспособность; или *зачахнуть, рухнуть, скорчиться, упасть* – о сбое в системе.

В качестве примеров синонимии среди русских метафорических номинантов можно привести и такие, как *глюк, червяк* – сетевой вирус; *глаз, телевизор* – компьютерный монитор; *кишки, потроха* – внутреннее устройство операционной системы.

Синонимы *блохи* и *клопы*, обозначающие ошибки в программе, и *блохолов, клоподав, клопомор* – программа-отладчик для поиска и исправления ошибок – являются дериватами.

Английский компьютерный подъязык также богат синонимами, например, *box* (ящик), *home box* (домашний ящик) – компьютер или *bitty box* (крошечный ящик), *dink* (кроха) – примитивный компьютер.

Приведем примеры адекативных метафор-синонимов: *brain-damaged* (с поврежденными мозгами) и *brain-dead* (безмозглый) – никуда не годный (о программе).

Метафора *clover key* (клавиша «клевер») – клавиша на компьютерах фирмы Macintosh, на которой изображено нечто, похожее на листочек клевера, имеет следующие синонимы: *flower* (цветок), *pretzel* (крендель), *clover* (клевер), *propeller* (пропеллер), *beanie* (шапочка).

Глагольная метафора *die* (умереть) и ее синонимы *fall over* (рухнуть, обрушиться), *scream and die* (завопить и умереть) означают «выйти из строя».

В заключении отметим, что метафоризация является одним из важнейших путей формирования и пополнения компьютерного подъязыка.

Анализ примеров синонимии в *e*-дискурсе на материале русского и английского языков позволяет говорить о том, что наиболее часто синонимы появляются в таких тематических группах, как именованья компьютерных вирусов; компьютера и его технических возможностей; компьютерных программ; компьютерных сбоев и неисправностей [Лушникова 2003: с. 65-81].

Очевидно, события, связанные с этими тематическими группами, вызывают довольно сильные эмоции у пользователей и желание называть их неоднозначно и разнообразно, используя языковую мысль, языковую игру и, конечно, эмпирический опыт.

Часть исследуемых единиц очень быстро исчезает из употребления, но выявленные тенденции их образования позволяют с определённой степенью достоверности предсказывать, какая языковая техника будет использоваться при создании новых номинаций.

#### **Список использованной литературы:**

1. *Елистратов, В. С.* Наблюдение над современным городским аргю // Вестник Московского Университета. Серия 9. Филология. – М., 1993, № 1. – С. 80 – 87.
2. *Темнова, Е. В.* Современные подходы к изучению дискурса // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2004. Вып. 26. 168 с. - с. 24-32.

3. Телия В.Н. Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. 176 с.
4. Ермакова, О. П., Земская, Е. А., Розина, Р. И. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона: Ок. 450 слов. / Под общим руководством Р.И.Розиной. – М.: Азбуковник, 1999. 320 с.
5. Береговская, Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – 1996. - № 3. – С. 32-41.
6. Лушникова, Е. В. Экстра- и интралингвистические факторы формирования компьютерного жаргона (на материале русского, английского и французского языков). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Саратов. 2003. 169 с.

**Матяшевская А. И.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **СРЕДСТВА УБЕЖДЕНИЯ В РЕЛИГИОЗНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ**

**АННОТАЦИЯ.** Особенности воздействия в религиозном интернет-дискурсе проанализированы в данной статье на примере расшифровок видео The Veritas Forum. Сделано заключение о важности внимания к адресату для успешного убеждения.

**Ключевые слова:** *эффективность коммуникации, адресат, адресант, аргументация.*

**ABSTRACT.** Based on the transcripts of The Veritas Forum videos, the paper analyzes the features of religious rhetoric in Cyberspace. The results suggest that the effectiveness of persuasion strategies are largely determined by the needs of the addressee.

**Keywords:** *effective communication, addresser, addressee, argumentation.*

Изучение особенностей религиозного дискурса в контексте современной действительности, предопределяющей его функционирование, в том числе, и онлайн, представляется весьма актуальным [Салахова 2010] для выявления и оценки факторов, определяющих эффективность публичного выступления [Эффективность 2019, Сиротина 2019] в условиях обращения оратора к многочисленным интернет-пользователям с заведомо неоднородными взглядами и убеждениями. В посвящённых данной проблеме лингвистических исследованиях [Нескрябина 2017а, 2017б] отмечается, что в религиозном интернет-дискурсе при помощи инструментов логической аргументации, наряду с разнообразными средствами эмоционального воздействия, традиционно рассматривается вечный вопрос соотношения достижений научного прогресса и христианской веры.

В данной статье представлены результаты анализа собственных расшифровок видеозаписей *The Veritas Forum* (от лат. “истина”), аудиторией которого, по замыслу организаторов, являются глубоко интересующиеся философскими, религиозными и научными

проблемами студенты: *God, Math & The Multiverse* (далее — А), *Is There Truth Beyond Science?* (далее — В), *Does Science End Religious Belief?* (далее — С), *Can Science Explain Everything?* (далее — D), *Does Science Point to Atheism?* (далее — Е), *Is Anything Worth Believing In?* (далее — F), *God & The Universe: Modern Physics, Ancient Faith* (далее — G), *God & The Cosmos* (далее — H).

Как следует из приведённых названий выступлений, вопрос соотношения научного познания и веры в современном мире, действительно, можно считать центральным для религиозного интернет-дискурса. При этом некоторые ораторы заявляют, что данное противоречие, по сути, является лишь стереотипом, поскольку божественное невозможно постичь научными методами:

*In my own University of Oxford we have brilliant scientists who are materialists and we have brilliant scientists who are theists and that should show you instantly, ladies and gentlemen, that this idea that there's a fundamental conflict between science and belief in God is a myth (F); So there's one sense in which religion conflicts with science — it does so when it makes particular claims about the empirical world that run counter to what science reveals, but there's another sense in which there's no inconsistency between religion and science, because God stands outside space and time and so is invisible to the methods of science (B).*

Другие выступающие, напротив, уверены, что научные методы помогают лучше познать Бога и его творения; более того, именно непрекращающиеся поиски истины — то, что объединяет науку и религию:

*One way we can know and worship God is to understand his creation, we can do this through science, right? Many physical processes have spiritual counterparts, so by using science to understand the physical world we can better understand our spiritual reality and better know God <...> So the answer, the conclusion of every research study ever done and ever will be done is very simple: needs further research, right? Does anyone ever found a conclusion besides that, you know, every research requires more research? There's always more and more questions out there. <...> Similarly we can appreciate the infinite nature of religion (C).*

При этом утверждается, что в отличие от науки в христианской вере человек может найти исчерпывающий ответ на любой волнующий его вопрос:

*For me that Christian framework, that Christian worldview provides the foundation for all the things that science can explain and the substance for the things that it cannot. <...> There are a whole host of issues, the questions that are of interest to people that science is in some sense not equipped to address (D).*

Кроме того, религия помогает лучше понять устройство окружающего мира, в центре которого находится продумавший всё до мелочей любящий Создатель:

*For me as a Christian there's an extra level to that sense of wonder, not only do I have a sense of wonder and awe when I look at these things, when I hear about the amount of dark matter and dark energy in the Universe, for me it goes beyond that, because as a Christian I can praise the Creator who made all of this and it sets that the scientific knowledge that I have into this larger picture in which there is a person, a Creator behind the Universe who has created all this with intention and who loves me and who loves all of humanity and that larger context is one of the things that I treasure about my faith that helps make sense of everything around me (H).*

Выступающие учёные всячески подчеркивают, что у них имеются весьма убедительные объективные основания верить в Бога, поскольку исследование многих сложных научных проблем неизбежно приводит их к заключению о наличии первопричины всего сущего:

*I'd be an absolute idiot to believe in God if there wasn't evidence. That confusion, ladies and gentlemen, is at the heart of much of the modern debate, the idea that faith is a religious concept that means believing in something for which there is no evidence (F); If one asks why the Universe exists, it would be silly to point to the Big Bang or whatever its first events were, rather one should point to its divine author (G).*

Для большей убедительности сказанного ими проводятся параллели с теми областями исследования, которые кардинально изменили наше представление о законах окружающего мира, в частности, с принципами квантовой механики:

*The reason I have faith in quantum mechanics, you know, one of those beautiful theories in the world, the reason I have faith in quantum mechanics, the belief that there are invisible forces and particles... this is not because it emotionally makes me happy, it's because it best explains the physical world. And the reason I have faith and trust in the Christian story and its theory, it's because I think it best explains the bigger world. <...> It is the one that deeply values the physical world (E).*

Серьёзные рассуждения нередко прерываются отдельными вкраплениями шуток, внезапными обращениями к аудитории или личными подробностями из обыденной жизни оратора, что помогает выступающим долгое время сохранять неослабевающее внимание зрителей:

*Science can't help me with this and even theistic naturalism — the idea that God exists and set the world in motion — that doesn't provide any aid here either because if God just created the Universe and set it in motion and then hung out a sign that said: “Be back in 25 billion years”, I'm kind of alone I'm stuck, whatever I am is whatever I am <...> Only in*

*Christianity does God provide the means for us to change who we are (D); So what I want to do instead of being starstruck by my career choice, I just want to dial it down a little bit and tell you, guys, some of the ideas that I've been struggling with (A); I was raised in a Christian family and as I was getting exposed to science, I think that's kind of the point that I was at the verge of and I wanted to see, you know, if I was going to remain a Christian (C).*

Все рассмотренные нами выступления отличает подчёркнутое уважение к исходным представлениям и ожиданиям прогнозируемого адресата:

*I just hope that these 40 minutes or so are worth your time, I really want it to be **valuable and honoring you** for what you're... what you're doing to take time out (A); **I believe you are in for something important**, an important conversation, we're here to discuss the idea of truth beyond science — a truth is something pretty important (B).*

Разнообразные средства диалогичности превращают формально монологическое выступление в интерактивное рассуждение со слушателями, в ходе которого говорящим используются как рациональные доводы, так и эмоциональные оценки:

*It's a crazy claim, okay, I get that. If we take it on face value, we would say: "Well, we know that people don't rise from the dead" and **I agree that we know they don't**. If God exists that seems like a great place to demonstrate that he does exist so if we're willing to take it as a question mark "Is it possible?" and then look at history and historical evidence. <...> I saw a lot of compelling evidence that, you know, maybe this is actually something that really happened (C); You know. I've studied topology and geometry, studied things of shape and I also... **I am in love with the configuration spaces**. <...> **I think. it is absolutely beautiful, oh my goodness, it's gorgeous**, you know, this idea of taking a particle and looking at all possible ways that can go from A to B (A).*

Проведённый анализ показал, что процесс адаптации религиозного дискурса в соответствии с законами интернет-коммуникации протекает особенно интенсивно. Как и в рассмотренных нами ранее англоязычных дебатах о Боге [Матяшевская 2020а, 2020б], содержание выступлений *The Veritas Forum* охватывает комплекс противоречивых философских вопросов о месте человека в мире, возможностях его разума и границах морали, критериях достоверности знания не только в науке, но и за её пределами. Выбор актуальных тем и организация выступлений при помощи разнообразных риторических средств делает их яркими, интересными и убедительными для молодёжной аудитории интернет-пользователей. Данные видео могут успешно применяться на занятиях по иностранному языку с целью совершенствования риторических навыков студентов.

### *Список использованной литературы*

1. Салахова, А. Г.-Б. Стратегия аргументации в религиозном интернет-дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 34 (215). С. 109-112.
2. Эффективность коммуникации: понятие, роль адресанта и адресата, основные приёмы её достижения / С. В. Андреева, А. Н. Байкулова, Е. Ю. Викторова, И. А. Вороновская, А. В. Дегальцева, М. А. Кормилицына, Г. С. Куликова, С. О. Львова, А. И. Матяшевская, Т. А. Милёхина, О. В. Мякшева, Л. Г. Навасартян, З. С. Санджи-Гаряева, О. Б. Сиротинина, Е. В. Уздинская /под ред. О. Б. Сиротининой и М. А. Кормилицыной. Саратов, 2019. 236 с.
3. Сиротинина, О. Б. Факторы, влияющие на эффективность коммуникации // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 1 (16). С. 39-47.
4. Нескрябина, О. Ф. Исторически относительные и психологически константные особенности публичного дискурса о вере // XVII Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения "1917-2017: уроки столетия" 2017а. С. 354-358.
5. Нескрябина, О. Ф. Публичный дискурс о вере: особенности социально-психологического анализа // Вопросы теории и практики журналистики. 2017б. Т. 6. № 4. С. 555-565.
6. Матяшевская, А. И. Эффективность убеждения при обосновании научной картины мира // Романо-германская филология. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 10. Саратов, 2020а. С. 27-32.
7. Матяшевская, А. И. Эффективность убеждения в дебатах о Боге // Личность – Язык – Культура. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. К 110-летию Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2020б. С. 82-87.

**Павленко А. Н.**

*Алтайский государственный педагогический университет*

## **НАУЧНОЕ И ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДИАЛЕКТНЫХ СЛОВАРЕЙ**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена рассмотрению работ лингвистов-диалектологов, чья деятельность посвящена изучению диалектов как самобытных вариантов языка и созданию диалектных словарей. В статье более подробно освещаются труды ученых диалектологических школ, направленные на отражение специфики диалектной лексики немецких диалектов, изданные словари диалектов немецкого языка на территории России, а также рассматривается их научный потенциал и историко-культурное значение.

**Ключевые слова:** *диалектный словарь, островной немецкий диалект, диалектная лексика, лингвистические школы.*

**ABSTRACT.** The article is devoted to the consideration of the works of linguists-dialectologists, whose activities are devoted to the study of dialects as original variants of the language and the creation of dialect dictionaries. The article covers in more detail the works of scholars of dialectological schools, aimed at reflecting the specifics of the dialect vocabulary of German dialects, published dictionaries of German dialects on the territory of Russia, and also considers their scientific potential and historical and cultural significance.

**Key words:** *dialect dictionary, insular German dialect, dialect vocabulary, linguistic schools.*

Язык является отражением культуры его носителей, впитывает в себя все её богатство, при этом культура зачастую связана с характером и спецификой конкретного языка. Язык, по словам Д. С. Лихачева, «выступает неким концентратом культуры нации, воплощенной в различных группах данного культурно-языкового сообщества» [Лихачев 1996: 28]. Наряду с литературной нормой языка диалект также является значимой частью лингвокультуры, несущей в себе ее специфические черты и отражающий весь культурный колорит, фиксация которых необходима и возможна, например, в форме диалектных словарей.

В российской лингвистической науке школы по диалектной лексикографии фиксируют особенности не только диалектов русского языка, но и диалектов малых народов России или представителей различных конфессий. В практике создания диалектных словарей на русском языке встречаются такие примеры как Областной словарь Колымского русского наречия [Богораз 1901], Словарь говоров Подмосковья [Иванова 1969], Псковский областной словарь с историческими данными [Ларин 1967-2013], Словарь русских говоров Низовой Печоры [Ивашко 2003] и многие другие. Приведенные примеры показывают, что работа над диалектными словарями имеет долгую историю и продолжается в настоящее время.

Так, Томская лингвистическая школа уделяет внимание говорам Среднего Приобья, составляя более полувека под руководством ведущих ученых такие диалектные словари как Словарь русских старожильческих говоров средней части бассейна реки Оби [Палагина 1964-1967], Вершининский словарь [Блинова 1999-2002], Идиолектный словарь сравнений сибирского старожила [Иванцова 2005] и многие другие. В данных словарях можно наблюдать различные подходы к сбору материалов, его объему и обработке. Так, отражена диалектная лексика, фразеологизмы, эмоционально-экспрессивная лексика, языковые новообразования последних лет и многое другое.

В отношении диалектных словарей немецкого языка в Германии наблюдается аналогичная ситуация: большинство диалектов были рассмотрены и задокументированы лингвистами разных эпох, и работа по созданию и обновлению лексического материала ведется и сегодня на базах институтов и университетов, реализуются научно-исследовательские проекты. В качестве примеров диалектных словарей приведем Словарь баварского диалекта (Bayerisches Wörterbuch) [Schmeller 1872], Словарь баденского диалекта (Badisches Wörterbuch) [Post 1999–2009], Словарь саксонского диалекта (Siebenbürgisch-Sächsisch Wörterbuch) [Dengel, Haldenwang, Huber 2006] и другие. Особое внимание заслуживают исследования сотрудников Трирского университета, разработавших при поддержке Немецкого исследовательского общества проект «Электронная сеть диалектных словарей», в рамках которого имеющиеся диалектные словари были переведены в электронный формат, соединены между собой и опубликованы на общей электронной площадке, что дает возможность

поиска по ключевому слову сразу по всем имеющимся словарям, сравнивая их формы и значения. Это позволяет проводить сопоставительные исследования и расширить географию исследования [Verbund 2020].

Немцы в России представляют особую национально-культурную группу, и многие лингвисты занимаются изучением диалектов немецкого языка на территории страны, ведутся сборы, обработка и систематизация языкового материала. В данном случае объектом исследований являются территориальные диалекты, то есть такая форма языка, употребляемая в качестве средства общения лицами, связанными тесной территориальной общностью [Ярцева 1998:132]. При этом отмечается не только ограниченная сфера использования территориального диалекта, но и формирование диалекта под влиянием окружающего его русского языка, что привело к созданию так называемых языковых островов. А. И. Домашнев определяет языковой остров как маргинальную область распространения языка или диалекта, отделенную от своего ядра территориально-политической границей и находящуюся в пределах других политических (государственных) границ в иноязычном окружении [Domaschnew 1994].

На данный момент можно отметить сохранение данных островных диалектов на территории Поволжья, Омской, Томской, Новосибирской областей, Красноярского и Алтайского краев, то есть в регионах с местами компактного проживания российских немцев, являющимися потомками переселенцев второй половины XVIII века и репрессированных в военное время.

Немецкие диалекты Поволжья с территориальным указанием их распространения отражены в Атласе диалектов поволжских диалектов [Berend, Post 1997]. Новые исследования обращаются к диалектам конкретного региона, что позволяет более детально описать не только языковые факты, но и свидетельствует о жизни и культуре немцев в данном регионе. Примером такого подхода является словарь В. Ф. Дизендорфа под редакцией А.Я. Минора, посвященный немецко-поволжскому маркштадтскому диалекту и содержащий слова и словосочетания, отражающие городской диалект и его развитие в первой половине XX века [Дизендорф 2015]. В предисловии к двухтомнику дается также краткая характеристика диалекта Маркштадта с указанием исторических предпосылок появления диалекта, факторов, оказавших влияние на формирование данного говора. Также имеется указание морфологической системы диалекта с подробным анализом особенностей каждой части речи и представление систем вокализма и консонантизма [Минор 2014]. Таким образом, мы видим, что современные словари выходят за рамки традиционного представления лексико-семантической системы (слово и его значение), имеют выраженную лингвокультурологическую направленность.

На территории Сибири также ведется работа в направлении сбора, обработки и систематизации языковых данных немецких островных диалектов, которая была начата исследователями Омской лингвистической

школы под руководством профессора Г. Г. Едига в 70-х годах прошлого века. В Красноярском крае изучением островных диалектов, речевым поведением российских немцев и влиянием иноязычного окружения на диалект занимаются В. А. Дятлова, Ж. А. Сержанова [Дятлова, Сержанова 2010], Н. А. Ермякина [Дятлова, Ермякина 2014].

На современном этапе стоит отметить комплексность исследований, которые позволяют изучить различные уровни языка (морфологический, синтаксический, лексический), что было отражено в Лингвистическом атласе немецких диалектов на Алтае [Москалюк, Трубавина 2011]. Данный труд представляет собой систематическое сплошное обследование островных немецких говоров Алтайского края с выявлением географического распространения лексических и грамматических признаков. На данный момент в Алтайском крае это одно из самых масштабных исследований, охватившее представителей всех немецкоязычных населенных пунктов.

Лексикографические исследования и проекты, независимо от территории их проведения, направлены, прежде всего, на сохранение языка российских немцев, их культуры, национальной картины мира. Так, лексика языкового островного диалекта является культурно-значимым феноменом, который несет в себе пояснения бытового уклада народа, указание на традиции и обычаи. Изучая лексику, можно понять те или иные языковые явления. В диалектных словарях фиксируются в том числе и исходные значения слов, которые со временем могут исчезнуть в литературном языке, но использоваться в быту и нести в себе культурные коннотации.

Составление диалектных словарей несет в себе целью не только сохранение и изучение культуры, традиций и обычаев. Практикоориентированные словари служат, прежде всего, инструментом для понимания говорящих на том или ином диалекте. Научноориентированные словари содержат подробную информацию грамматического и лексического характера, данные о правописании, использовании в речи, примеры, синонимы, устойчивые выражения и т. д., и предназначены для дальнейшей научной работы. Благодаря данной информации можно проследить изменения на любых языковых уровнях, перестройку языковой системы, вариативность языка. Это означает, что неполный охват диалектов немецкого языка и стремление к сохранению и передаче языкового наследия, неполный охват всех ареалов распространения немецких диалектов в России, а также необходимость повторного лексикографирования уже изученных областей для выявления изменений в лексико-семантической системе, его научное исследование ставят новые задачи перед исследователями.

#### *Список использованной литературы*

1. Лихачев, Д. С. Очерки по философии художественного творчества. - СПб., 1996.
2. Иванцова Е.В. Идиолектный словарь сравнений сибирского старожила. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 162 с.

3. Schmeller, Johann Andreas: Bayerisches Wörterbuch. 2. Auflage. Bearbeitet von G. Karl Fromann. 2 Bände. München – 1872. 920 S.
4. Post, Rudolf. Badisches Wörterbuch. Band IV: N, O, Q, R, Sa-Schw, 806 S., ab Buchstabe S unter Mitarbeit von Friedel Scheer-Nahor, erschienen 1999–2009.
5. Siebenbürgisch-Sächsisch Wörterbuch: Band 9: Q-R / Bearbeiter: Malwine Dengel, Sigrid Haldenwang, Isolde Huber, ... - Bucuresti: Editura Academiei Romane; Köln; Weimar; Wien; Böhlau – 2006. 411 S.
6. Der digitale Verbund von Dialektwörterbüchern [Электронный ресурс]. URL: <http://dwv.uni-trier.de/de/> (дата обращения: 05.11.2020)
7. Языкознание: большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева ; ред. кол. Н. Д. Арутюнова и др. – 2-е изд., репринт. – М. : Большая Росс. энц., 1998. – 685 с.
8. Domaschnew A.I. Einige Bemerkungen zum Begriff "Sprachinsel" und zur Erforschung der rußlanddeutschen Mundarten // Nina Berend, Klaus J. Mattheier (Hrsg.). Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt am Main., 1994.
9. Wolgadeutscher Sprachatlas : (WDSA) / aufgrund der von Georg Dinges 1925 – 1929 gesammelten Materialien. Bear. und hrsg. von Nina Berend. Unter Mitwirkung von Rudolf Post. Tübingen; Basel, 1997. 320 S.
10. Дизендорф, В. Ф. Словарь немецко-поволжского маркштадтского диалекта: в 2 томах. Том 1 – Саратов: Из-во «Саратовский источник», 2015 – 602 с.
11. Минор, А. Я. Морфологическая система маркштадтского диалекта. Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2014. № 12. Ч. 3. с. 117–121.
12. Дятлова, В. А., Сержанова, Ж. А. Детерминирующие факторы речевого поведения этнических немцев в ситуации иноязычного окружения: монография / СибГТУ. Красноярск, 2010. 190 с.
13. Дятлова, В. А., Ермякина, Н. А. Структурно-семантические особенности простого предложения в островных западносредненемецких говорах Красноярского края: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 164 с.
14. Москалюк, Л. И., Трубавина, Н. В. Лингвистический атлас немецких диалектов на Алтае. Ч. 2 / Л.И. Москалюк, Н.В. Трубавина; Алтайская гос. пед. академия, Лингвистический институт. — Барнаул: АлтГПА, 2011. — 199 с.

**Полуйкова С. Ю.**

*Омский государственный педагогический университет*

## **СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕМОТИВАЦИОННЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОСТЕРОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ**

**АННОТАЦИЯ.** Объектом исследования являются демотивационные постеры на немецком языке как жанр современного Интернет-дискурса. Выделены средства создания перлокутивного эффекта трех уровней. На содержательно-композиционном уровне отражается ироничное отношение авторов к современному миру. Композиционно постеры представляют собой креолизованные тексты с жесткой структурой. На коммуникативно-стратегическом уровне реализуются тактики антипрезентации, перелицовки характеристик изображаемого объекта, создания проблемной ситуации. Лингвистический уровень представлен различными средствами выразительности.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *демотивационный постер, перлокутивный эффект, коммуникативная тактика.*

**ABSTRACT.** The object of the research is demotivational posters in German as a genre of modern Internet discourse. The means of creating a perlocutionary effect of three levels are highlighted. The content-compositional level reflects the ironic attitude of the authors to the modern world. Compositionally, posters are creolized texts with a rigid structure. At the communicative-strategic level, the tactics of anti-presentation, rearranging the characteristics of the depicted object, and creating a problem situation are implemented. The linguistic level is represented by various means of expression.

**KEY WORDS:** *demotivational poster, perlocutionary effect, communicative tactics.*

На современном этапе дискурс является объектом пристального внимания ученых и практиков. Дискурс является многоаспектным феноменом, данный термин используется во многих областях научного знания (в лингвистике, социологии и др.), что подразумевает анализ дискурса совершенно с разных сторон [Хабермас 2003: 23].

Е. И. Шейгал исследует дискурс в двух измерениях – реальном и виртуальном, при этом в реальном измерении дискурс – это «текст в конкретной ситуации общения, а его виртуальное измерение включает вербальные и невербальные знаки, обслуживающие различные сферы коммуникации, тезаурус прецедентных высказываний, а также модели типичных речевых действий и представлений о типичных жанрах общения в данной сфере» [Шейгал 2015: 16].

В рамках данной статьи принимается широкое понимание дискурса, которое включает как институциональные, так и неинституциональные формы общения, и вслед за Е.И. Шейгал, считаем, что дискурс имеет полевое строение, в центре которого жанры, максимально соответствующие главному предназначению определенной коммуникации.

Изучение интернет-дискурса на современном этапе представляется весьма актуальным, т.к. именно в данной области происходят значительные изменения. Интернет-язык стал для многих людей средством общения номер один. Его главная черта – комбинирование диалогового общения и речевого взаимодействия коммуниканта с несколькими партнерами одновременно. Язык выступает как «единственное средство формирования и функционирования веб-контента и веб-личности, поэтому человек и общество актуализируются в Интернете в исключительно вербальной сущности» [Щипицина 2009: 9].

Если принять во внимание определение дискурса, выдвинутое Ю.С. Степановым (дискурс – это «возможный (альтернативный) мир» в полном смысле этого логико-философского термина; каждый дискурс – это один из «возможных миров» [Степанов 2005: 70]), то можно утверждать, что интернет-дискурс является динамично развивающимся миром Интернета, который характеризуется наличием специфичных жанров, особого интернет-лексикона, набором определенных коммуникативных стратегий, тактик и приемов, особенностями словоупотребления и синтаксиса.

К важным характеристикам интернет-дискурса относится также и разнообразие жанров. В последнее время коммуникативное пространство интернета стало своеобразной жанропорождающей средой, способствующей как более интенсивному развитию жанроведения в целом, так и появлению новых жанров, которые присущи только данной информационной среде. В рамках данного исследования жанр определяется как «устойчивый тип текста, объединенный единой коммуникативной функцией, а также сходными композиционными и стилистическими признаками» [Бахтин 2009: 58].

Демотивационные постеры, появившиеся в конце прошлого столетия, представляли собой пародию на мотивационные постеры, популярный в США вид наглядной агитации, предназначенный для создания подходящего настроения сотрудников учреждений. Пародия заключалась в составлении постеров по уже имеющемуся стандарту, однако таких, которые вызывают вместо положительных отрицательные эмоции. Именно такие постеры и были названы демотивационными. Традиции оформления демотиваторов были заложены основанной в 1998 г. американской компанией Despair, Inc., которая занималась продажей демотивационных постеров через Интернет.

В нынешнем столетии демотиваторы как жанр и тип текстов виртуального дискурса стали объектом исследований [Бугаева 2011, Голиков, Калашникова 2010, Кирилина 2012]. Исследователи выделяют такие особенности постеров, как «открытость постоянно изменяющейся действительности и свобода выражения, чему способствует анонимность автора» [Кирилина 2012: 55]. Можно согласиться с И.В. Бугаевой в том, что у молодого поколения формируется новый «демотиваторный стиль мышления», целью которого является «разрушение традиционных ценностей, высмеивания всего и всех; разрушение авторитетов, шутовского отношения к серьезным вещам» [Бугаева 2010: 153].

Анализ демотивационных постеров на немецком языке позволяет утверждать, что композиционно демотивационные постеры имеют достаточно жёсткий формат. Так, структура демотиватора представляет собой плакат чёрного цвета, на котором размещены следующие элементы:

- изображение в рамке, иллюстрирующее постер,
- заголовок, или лозунг, напечатанный крупным шрифтом с засечками,
- набранное более мелким шрифтом без засечек пояснение, которые раскрывает идею более подробно.

В ходе анализа фактического материала были выделены следующие популярные темы:

1. Отношение к окружающей действительности, в основе которого лежат наблюдения и жизненный опыт. Для данных постеров характерна ироничная модальность.

Например, постер с надписью *Falsche Freunde sind richtige Feinde*, содержит следующие средства речевого воздействия:

- антитезу: Freunde - Feinde, falsche – richtige;

- аллитерацию: Freunde, Feinde, falsche;

- параллельную конструкцию, уровневое размещение схожих структур.

Невербальный компонент - изображение нескольких мужчин, одетых в узнаваемом стиле представителей мафии и держащих друг друга под прицелом – поддерживает интенцию автора убедить адресата в том, что неправильные друзья могут оказаться настоящими врагами.

2. Демотиваторы, героями которых становятся животные, направлены зачастую на то, чтобы вызвать у реципиента улыбку, чувство умиления: высказывание *Jeder Tag, an dem du nicht lachst, ist ein verlorener Tag!* сопровождается изображением собаки с милой улыбкой.

Однако многие постеры выражают все в той же ироничной форме недостатки, слабости человеческой натуры. Например, фотография изображает охотничьего пса, идущего по следу зверя и не замечающего, что этот зверь – лисица – идет сразу за ним. Под изображением – мысли охотничьего пса в виде внутреннего монолога:

*Das verstehe ich nicht! Wo steckt dieser Slitzohr? Er ist in der Nähe, ich spüre ihn ganz deutlich!*

Использование восклицательных знаков, риторического вопроса создают эмоциональный фон, выражают возмущение главного героя и уверенность в своей правоте. Отметим, что коммуникативная стратегия самопрезентации используется в данном случае против того, кто себя хочет показать в лучшем свете, и модифицируется в стратегию антипрезентации самого себя.

3. Интерес представляют демотивационные постеры, направленные на раскрытие психологии гендерных отношений. Популярность данных постеров обусловлена перманентной дискуссией в обществе о роли мужчин и женщин.

Проиллюстрируем на следующем примере. На постере сразу привлекает внимание надпись *Ein echter Gentleman*. Уточнение – *zeigt immer die richtige Richtung an* - дополняет позитивный образ мужчины, который поддерживается и изображением данного мужчины респектабельного вида, указывающего рядом стоящей женщине направление.

Контраст создает изображение самой женщины, несущей тяжелый ящик с напитками, которая рассчитывает скорее всего на помощь иного рода. На коммуникативно-стратегическом уровне здесь реализуется тактика апелляции к стереотипно положительной оценке понятия «джентльмен», вернее ее модификация – перелицовка положительной характеристики на отрицательную.

4. Тактику создания проблемной ситуации, а именно предоставления ее решения, иллюстрирует постер, посвященный теме фаст-фуда. Очевидно, что фаст-фуд является на сегодняшний момент весьма распространенной формой питания, которая приводит к появлению различных проблем со здоровьем, в частности к ожирению.

На постере изображен бургер, и рядом, спиной к зрителю, поклонник данного вида питания внушительных размеров, чьи контуры тела напоминают бургер. Отметим, что в данном случае вербализируется не проблемный вопрос о причинах такого сходства, а ответ на него в виде предложения с союзом причины: *Denn du bist, was du isst.*

В креализованных текстах, коими и являются демотиваторы, отношения визуального ряда и вербального компонента может выстраиваться различным способом. Проиллюстрируем на примере серии демотивационных постеров Montag – Sonntag, посвященной теме отношения людей к работе:

- на постере „Mittwoch“ визуальный компонент (изображение лежащего на диване героя) поддерживает, иллюстрирует вербальный:

*MITTWOCH: heute mag ich nicht arbeiten.*

- в постере „Montag“ вербальный компонент «

*MONTAG: mit Freude ans Werk...»* контрастирует с изображением людей, идущих на работу, которые внешне очень напоминают героев известного сериала «Ходячие мертвецы».

Визуализация может привлекать внимание адресата (аттрактивная функция), представлять вербальную информацию в виде наглядных, чувственно воспринимаемых образов (иллюстративная функция), выражать эмоции и чувства адресанта и воздействовать на эмоционально-чувственную сферу адресата (экспрессивная функция).

Обобщая результаты анализа демотивационных интернет-постеров в современном дискурсе, можно сделать следующие выводы. Перлокутивный эффект достигается путем использования средств различных уровней: содержательно-композиционного, коммуникативно-стратегического и языкового:

- Содержание постеров отражает ироничное отношение авторов к современному человеку и окружающему его миру. Композиционно постеры представляют собой креализованные тексты с жесткой структурой.

- На коммуникативно-стратегическом уровне реализуются различные тактики, основными среди которых можно назвать тактики антипрезентации себя, перелицовки характеристик изображаемого объекта, тактику создания проблемной ситуации.

- Лингвистический уровень представлен фонетическими, лексическими и синтаксическими средствами выразительности.

#### **Список использованной литературы**

1. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне. М., 2003.
2. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2015.
3. Щипицина, Л.Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: монография. Архангельск, 2009.
4. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века. Сб. статей. М., 2005.
5. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. М., 2009.

6. Бугаева, И.В. Демотиваторы как новый жанр в Интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика // STIL. Белград, 2011. № 10. С. 147-158.

7. Голиков, А.С., Калашникова, А.А. Демотиваторы в Интернет-коммуникации: генезис, смысл, типология. Харьков, Вестник Харьковского государственного университета. 2010. Вып. 16. С.124-130.

8. Кирилина, А.В. Жанр «демотиватор» как проявление полифонии и фиксация повседневности. // Полифония большого города: Сб. научных статей. М., 2012. С. 54 – 74.

**Филатова А. В.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ БИОЛОГИЧЕСКИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ДИСКУРС (НА МАТЕРИАЛЕ СФЕРЫ-ИСТОЧНИКА ЧАСТИ КОМПЬЮТЕРА)**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются некоторые теоретические работы, посвященные изучению концептуальной метафоры как в зарубежной, так и в отечественной лингвистике. Автор предпринимает попытку описать фрагмент языковой картины мира – научно-популярного биологического англоязычного дискурса посредством одной из метафорических моделей – компьютерной метафоры. Анализ этой концептуальной области позволяет сделать определенные выводы о функционировании концептуальной метафоры в данном типе дискурса.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *концептуальная метафора, сфера-источник, концептуальный признак переноса, компьютерная метафора, научно-популярный биологический англоязычный дискурс.*

**ABSTRACT.** The article looks upon some theoretical works devoted to the CMT both in Russian and foreign linguistics. The author attempts to describe a fragment of linguistic picture of the world, i.e. popular science English discourse. A thorough analysis of this metaphorical model allows us to make some conclusive remarks on how conceptual metaphor functions in this type of discourse.

**KEY WORDS:** *conceptual metaphor, source domain, meaning focus, computer metaphor, popular science biology English discourse.*

С. Muller в статье «Waking metaphors: embodied cognition in multimodal discourse» [Muller 2017] рассматривает понятие метафоричности. Автор считает, что метафора – это языковое явление и языковой багаж говорящего и слушающего, метафора – это взаимосвязь речи и жестов. Автор вводит понятие *sleeping metaphor* и *waking metaphor*, где также соединяются коммуникативный и воплощенный подходы. По мнению автора, если метафорическое высказывание подкрепляется жестами, то на это высказывание обращают внимание, оно выдвигается на первый план (*foregrounded*). В этом случае метафора определяется автором как *waking*, где сфера-источник активна; если же подкрепления жестами (либо другими

невербальными способами) не происходит, то метафора определяется автором как *sleeping*.

Вопросом взаимодействия уровней, на которых изучается метафора, также занимались V. Cuccio [Cuccio 2017] и J. Grady & G. Ascoli [Grady Ascoli 2017]. В статьях ученые упоминают и о первичных метафорах (*primary metaphors*), дополняя теорию Дж. Лакоффа тем, что, по их мнению, как и сфера-источник, так и сфера-цель отражают базисные концепты (*basic concepts*). Как и Дж. Лакофф в статье «Contemporary theory of metaphor» [Lakoff 1993], авторы считают, что направление всегда происходит в одну сторону: от более конкретного к более абстрактному, но не наоборот. Авторы также разделяют мнение Дж. Лакоффа о том, что перенос из сферы-источника в сферу-цель является частичным и вводят понятия *sourceness-targetness* для выдвижения гипотезы о том, что существуют зоны мозга, которые отвечают за абстрактность и конкретность понятий.

F. Ruiz Mendoza Ibanez [Ibanez 2017] добавляет, что концептуальные метафоры появляются не в результате сходства объектов (на которых основаны обычные метафоры), а в результате универсальных эмпирических соответствий.

Психологический, лингвистический и другие аспекты изучения первичных метафор можно найти в работе D. Casasanto [Casasanto 2017], в которой автор разрабатывает новую метафорическую модель – *Hierarchical Mental Metaphors Theory* (НММТ) для объяснения культурно обусловленных, телесно обусловленных метафор, возникающих в сознании, которые появляются в результате универсального взаимодействия физического и социального мира.

Т.А. Петрова в статье «Метафора как средство концептуализации эмоции гнева в научно-популярном психологическом дискурсе» также говорит о роли метафоры, которая способствует лучшему взаимодействию психотерапевта и клиента, поскольку метафорические образы, а глубже метафорические модели, помогают вербализировать проблему и рассмотреть ее на более понятных (конкретных) образах [Петрова 2017].

Компьютерная метафора – это сфера-источник, которая представляется такой сферой, где описывается взаимодействие между существами, которые метафорически переосмысливаются как ЧАСТИ КОМПЬЮТЕРА, например, родовое понятие компьютер (*computer*), жесткий диск (*hard drive*), программное обеспечение (*software system*), компьютерная сеть (*computer network*), иконки (*icon*), программа-отладчик (*debugger*), коммутатор (*switch*), чип (*chips*), программа (*programme*).

Обратимся к концептуальной области ЧАСТИ КОМПЬЮТЕРА.

Со своей стороны рассмотрим пример, в котором бактерии выступают в роли механизма, а именно:

*A better explanation is that they're (bacteria) “biological computers” with internal machinery that can process information.*

В этом примере объясняются причины необыкновенной выносливости бактерий: несмотря на отсутствие у них нервной системы, их называют «биологическими компьютерами». Такое название они получили за умение «считывать» информацию об окружающей среде благодаря высвобождению определенного вещества в атмосферу, которое и является для них и других бактерий сигналом к определенному действию. Концептуальным признаком переноса является «сохранение и считывание информации исходя из инструкции», так и бактерии – «считывают» и анализируют полученную информацию, исходя из программы-инструкции, которая составляется с учетом «полученных знаний» от вещества-химиката.

Остановимся далее на ряде примеров, в которых генетический материал и живые организмы сравниваются с программами, выполняющими различные действия. Так следующим образом метафорически переосмысливаются основные, базисные функции биологических видов.

*Earlier in the same set of experiments, the researchers discovered that muscle cells from people with type II diabetes already showed these telltale epigenetic alterations to their DNA, particularly in the PGC-1 gene, which orchestrates **metabolic programmes** critical to the burning of fat in mitochondria, the chambers in cells that generate energy.*

В этом тексте также рассматривается одна из частей компьютера – компьютерная программа, которая в метафорическом значении описывает метаболические процессы – «программы», по мнению автора высказывания, которыми руководит ген PGC-1. На нем отражаются изменения, происходящие в ДНК в результате неправильной работы мышечных клеток. Исходя из первичного значения ключевой лексемы *programme*, мы выделяем концептуальный признак переноса – определенные правила, инструкции, предписанные компьютерной программой для выполнения различных задач компьютера; алгоритм. Так и в данном предложении предложении ген PGC-1 «оперирует» метаболическими «программами» в организме человека, отвечающими за правильное сжигание жира в митохондриях, что, в свою очередь, исключает наличие диабета у человека, эти «запрограммированные» метаболические процессы контролируют работу всего организма, также как и программа обеспечивает слаженную работу всего компьютера.

*One vision of their activity (proteins) is as **genomic debuggers** – they correct mutations at the RNA level, he says.*

Неправильная работа РНК вследствие ошибки в ДНК может быть, по мнению автора высказывания, скорректирована связывающими белками РНК. Они выступают в роли «программы-отладчика» на компьютере, которые устраняют мутации на уровне РНК. Концептуальным признаком переноса, исходя из первичного значения ключевой лексемы, является средство-программа, выявляющая неполадки – так, белки выявляют и корректируют «ошибки» в работе «программы» под названием РНК.

Биологические существа не только представлены в виде разрозненных программ, но и объединяются в сообщества, создавая «сеть» для взаимодействия друг с другом, что и иллюстрируют следующие примеры.

*The roots of most land plants are colonised by arbuscular mycorrhizal fungi, which comprise elaborate **networks of fine white filaments**.*

Здесь описывается, как грибы и растения, являясь партнерами по обеспечению друг друга необходимыми веществами, первые из которых создают в метафорическом смысле «компьютерную сеть» на растении. Из первичного определения ключевой лексемы *computer network* можно определить концептуальный признак переноса – взаимосвязанные, подключенные в одну сеть компьютеры, а в метафорическом смысле – грибы, которые колонизировали растения в целях получения питательных веществ, образуют «сети» из белых нитей, которые также соединены друг с другом.

*When we were able to move the DNA from one cell to another, converting one species to another, that was the proof that **life is a DNA software system**. If you change the software, you change the species.*

ДНК, по мнению автора высказывания, является своеобразным «программным обеспечением» живого организма, способного изменить «функции» этого живого организма, вплоть до изменения его вида. Из первичного определения ключевой лексемы *software system* выделяется концептуальный признак переноса – основные признаки и характеристики, присущие тому или иному биологическому виду. Автор метафорически сравнивает ДНК живое существо с программным обеспечением компьютера, которое содержит все файлы и программы, имеющиеся на нем – так и ДНК, выступающая в роли ПО для автора, может изменить жизнь как биологическое явление, так как в ней (ДНК) заложен генетический материал.

*What's more, the epigenetic changes tended to be in defined clusters rather than random individual changes, suggesting that entire networks of genes were simultaneously silenced or activated epigenetically. "They're like huge **coordinated switches**, as if the whole genome is flipping," says Pembrey.*

«Компьютерная сеть» генов в данном высказывании активируется и подавляется посредством «компьютерного коммутатора», то есть с помощью программы, которая «выключает», деактивирует определенные функции компьютера. «Компьютерный коммутатор» метафорически «деактивирует» гены, «выключает» их из работы.

И, наконец, графическое изображение программы или функции позволяет автору высказывания донести до читателя состав молекулы ДНК.

*The DNA double helix is a **molecular icon**. Its twin strands of genetic code, curled like a spiral staircase, has an elegance befitting the recipe of life. The sturdy rails of the staircase are made of the sugar deoxyribose and phosphate molecules. The steps are collections of atoms called bases.*

Строение спиралей ДНК метафорически переосмысливается как «молекулярные иконки», подобно иконкам на компьютере. Принимая во

внимание значение данной ключевой лексемы, концептуальный признак переноса видится нам как некоторое визуальное изображение какой-то программы. Пример же метафорически представляет двухспиральную ДНК, а именно составляющие ее молекулы дезоксирибоза и фосфат. Несмотря на то, что основу ДНК составляют атомы, молекулы, в метафорическом понимании автора также являются каркасом – «перилами». Однако именно молекулы составляют часть метафоры – такой выбор представляется нам видением автора, который определил молекулы ДНК как репрезентацию всего генетического материала.

Также к компьютеру могут быть подключены определенные приборы, например, чипы (зонды).

*The technology behind the test was developed by another company, Gene Security Network of Redwood City in California. The method probes single-letter variants in the genetic code known as single nucleotide polymorphisms, or SNPs. The new tests It uses “DNA chips” to record 317,000 SNPs across the entire genome.*

Речь идет о зондах, которые прикрепляются на поверхность ДНК для считывания информации с однонуклеотидных полиформизмов – вариантов генетического кода. Эта процедура используется в тесте установления отцовства. Зонды метафорически описываются как «чипы». Первичное значение данной лексемы позволяет вывести ее концептуальный признак – считывающее устройство. Именно зонды «считывают» информацию с генома, что и является целью теста.

Таким образом, область-источник **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ** («компьютерная метафора») является чрезвычайно продуктивным в данном типе дискурса, так как реализуются большим количеством контекстов. Сферами цели для этой модели являются **БАКТЕРИИ, ГЕНЫ, МЕТАБОЛИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ, ГЕНОМ, ГРИБЫ и МОЛЕКУЛЫ**. Эта модель называет части компьютера. Отсутствие таких лексем как «динамики», «монитор», «мышка» и «клавиатура», принадлежащих концептуальной области **ЧАСТИ КОМПЬЮТЕРА**, может быть объяснено стремлением многих живых существ к скрытому от посторонних глаз существованию, ведь их многие виды образуют сообщества, не пускающие посторонних (когда информация выводится на монитор компьютера или в динамики она становится доступной для всех), а также отсутствием возможности управления биологическими сообществами извне (мышка, клавиатура).

#### *Список использованной литературы*

1. Muller, C. Waking metaphors: embodied cognition in multimodal discourse / C. Muller // *Metaphor. Embodied cognition and discourse.* – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. - С. 297-316.
2. Cuccio, V. Body schema and body image in metaphorical cognition / V. Cuccio // *Metaphor. Embodied cognition and discourse.* – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. - С. 82-98.

3. Grady, J. E., Ascoli, G. A. Sources and targets in primary metaphor theory: looking back and thinking ahead / J. E. Grady, G. A. Ascoli // *Metaphor. Embodied cognition and discourse*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. - С. 27-45.

4. Lakoff, G. Contemporary theory of metaphor / G. Lakoff // *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. - С. 202-251.

5. Ruiz de Mendoza Ibanez, F. J. Metaphor and other cognitive operations in interaction: from basicity to complexity / F. J. Ruiz de Mendoza Ibanez // *Metaphor. Embodied cognition and discourse*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. - С. 138-159.

6. Casasanto, D. The hierarchical structure of mental metaphors / D. Casasanto // *Metaphor. Embodied cognition and discourse*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. - С. 46-61.

7 Петрова, Т. Метафора как средство концептуализации эмоции гнева в научно-популярном психологическом дискурсе / Т. Петрова // *Языки и литература в поликультурном пространстве*. Алтай: Изд. Алтайского гос. ун-та, 2017. С. 53-57.

**Яшина Е. В., Варшамова Н. Л., Данилов К. В.**  
*Саратовская государственная юридическая академия*

## ГРАММАТИКА, ЗНАЧЕНИЕ И ПРАГМАТИКА

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблемам коммуникативного подхода при изучении иностранного языка, в частности стратегиям прагматическим словарным и грамматическим при соотнесении значения высказываний с их коммуникативной ценностью, а также двум значениям прагматики и сложностям возникающим при ее изучении. Рассматриваются также различия структурного и коммуникативного подходов в практике преподавания иностранных языков.

**Ключевые слова:** прагматика, грамматика, коммуникативные компетенции, структурный подход, значение высказывания, два уровня значений

**ABSTRACT.** The article is focused on the problems of the communicative approach in the foreign language study, in particular, the strategies of pragmatics semantics and grammar in correlating the meaning of statements with their communicative value, as well as the two meanings of pragmatics and the difficulties arising in its study. Differences in the structural and communicative approaches in the practice of teaching foreign languages are also considered.

**Key words:** pragmatics, grammar, communication competencies, structural approach, meaning of the statement, two levels of meaning.

Термин «прагматика» обычно используется в двух совершенно разных смыслах. В лингвистическом дискурсе «прагматика» относится к стратегиям (использование общих знаний, предположения о коммуникативном намерении и т.п.), с помощью которых пользователи языка соотносят словарное / грамматическое значение высказываний с их коммуникативной ценностью в контексте. «Прагматика» в этом смысле имеет дело с тем, что не закодировано в языке, и применимо ко всему использованию языка. С другой стороны, в обучении языку «прагматика» обычно относится к кодированию определенных коммуникативных функций, особенно тех, которые имеют отношение к межличностному обмену, в определенных грамматических и лексических элементах данного языка. Путаница между двумя смыслами приводит к распространенному и ошибочному утверждению, что все

структуры языка кодируют два уровня значения, «семантический» и «прагматический», оба из которых должны быть изучены для коммуникативной компетенции. Распространенное утверждение о том, что раннее обучение языку не учитывало прагматические аспекты языка, нельзя считать обоснованным.

#### Два вида значений

С первых дней коммуникативного подхода преподавателям языков говорили, что им следует обращать внимание на два типа значений: «семантические» значения слов и структур, которые можно найти в словарях и грамматиках, и «прагматические» значения, которые принимают эти языковые элементы, когда они используются в общении. В статье, опубликованной в начале 1970-х годов [Hymes 1971], социолингвист Делл Хаймс выдвинул точку зрения, что «коммуникативная компетентность» включает знание не только словарного / грамматического значения, но и правил, определяющих соответствие или несоответствие высказываний в контексте. Такой образ мыслей приветствовался по нескольким причинам. Преподаватели иностранных языков в то время были недовольны неспособностью учеников преобразовать свои знания языковых форм в успешное использование языка, и идея о том, что они могут решить эту проблему, обучая чему-то, называемому «коммуникативной компетенцией», была привлекательной. Эта конструкция предлагала привлекательную альтернативу чисто формальному типу языковой компетенции, исследованному лингвистической школой Хомского. Это соответствовало опасениям многих лингвистов, которые тогда переключили свое внимание с языка на странице учебника на непосредственное общение между людьми. Это добавило некоторой интеллектуальной славы прикладной лингвистике, установив связь с работами лингвистических философов, которые рассматривали проблему в более широком смысле. Это соответствовало «духу века», с его глубокой озабоченностью межличностной динамикой. Таким образом, заявление Д. Хаймса о том, что существуют «правила использования, без которых правила грамматики были бы бесполезны» [Hymes 1971: 278], стало чем-то вроде мантры для прикладных лингвистов того времени.

Одна из основных причин сомневаться в адекватности программ, построенных преимущественно на грамматике, заключается в том, что даже когда мы описали грамматическое (и лексическое) значение предложения, мы не учли то, как оно используется в качестве высказывания. Поскольку те вещи, которые не передаются грамматикой, также понятны, они тоже должны регулироваться «правилами», которые известны как говорящему, так и слушающему. Люди, говорящие на одном языке, обладают не столько грамматической, сколько коммуникативной компетенцией. С точки зрения преподавания иностранного языка это означает, что учащийся должен усвоить коммуникативные и грамматические правила общения [Уилкинс 1976: 10-11].

Несмотря на трудность прояснения того, что именно может подразумеваться под «правилами использования» или «правилами общения», не оставляет сомнений представление о том, что преподаватели и студенты должны интересоваться двумя уровнями смысла.

М. Селче-Мурсия и Д. Ларсен-Фриман в своем курсе педагогической грамматики объясняют, что «Грамматические структуры не только имеют морфосинтаксическую форму, они также используются для выражения значения (семантики) в контексте использования (прагматика)» [Селче-Мурсия, Ларсен-Фриман 1999: 4].

Р. Эллис, обсуждая необходимость для учащихся сосредоточиться на значении, аналогичным образом различает два смысла этого термина: семантический и прагматический [Эллис 2005]. С. Даути и Дж. Уильямс, обсуждая обоснование основанного на задачах обучения структуре, говорят:

Мы признаем, что термин «значение», который часто отождествляется только с его лексическим компонентом, на самом деле включает в себя лексическое, семантическое и прагматическое значение. Чтобы быть более точными, отметим, что понятие формы включает саму форму, значение и функцию. Фокусировка на форме в конечном итоге зависит от уровня интеграции внимания учащегося ко всем трем аспектам формы, значения и функции [Даути, Уильямс 1998: 244-5].

Проблемы с понятием «двух уровней значения»

Идея о том, что мы должны учить двум видам значений, настолько знакома, что мы легко можем не понять, насколько она проблематична. В общих чертах это утверждение действительно кажется вполне правдоподобным. Мы очень хорошо знаем, что точное значение высказывания в общении может отличаться от видимого значения слов и задействованных структур. *What do you think you're doing?* вероятно, не простое исследование психических процессов слушателя. *It hought wemight go out for a drink*, относится к настоящему, а не к прошлому. Однако проблемы возникают, когда мы пытаемся сосредоточиться на том, что именно имеется в виду на практике, говоря, что в целом структуры языка имеют как семантическое, так и прагматическое значения, и что им можно научить.

М. Ларсен-Фриман, побуждая иметь дело с «значением и употреблением» в грамматике [Ларсен-Фриман 2003: 35-42], признает, что для некоторых структур бывает трудно разделить эти два понятия, но возможно. Морфология кодирует ссылку на более чем один объект: это значение или использование? Как их различить? Английское *future perfect* относится к предшествованию в будущем; если это смысловое значение, то какой смысл в грамматическом значении времени? Модальный глагол *must* может выражать как уверенность, так и обязательство, но что из этого смысловое значение, а что грамматическое использование? Некоторые грамматические элементы действительно не имеют никакого значения. Атрибутивные прилагательные обычно предшествуют существительным в

английском языке и следуют за ними во французском языке, но этому структурному факту трудно присвоить какое-либо семантическое значение. За английскими квантификаторами следует предлог *of* перед другим определителем (*some of those people*), но не перед одним существительным (*some people*); опять же, непонятно, что это «означает». И каково «значение» гендерного соглашения во французском или правила второго глагола в немецком?

Если идея о том, что грамматические структуры по своей сути имеют два различных типа значения, «семантический» и «прагматический», в корне ошибочна (как думают многие), почему она сохраняется так долго? Это во многом связано с широко распространенным и продолжающимся заблуждением относительно того, что именно подразумевается под «прагматикой». Хотя термин «прагматика», свободно относящийся к изучению того, «как мы поступаем с языком», широко используется в дискуссиях об обучении языку, бывает очень сложно точно определить, что люди имеют в виду под этим, или как это относится к синтаксису, лексике и семантике. Причиной может быть тот факт, что у этого термина есть два очень разных значения, которые часто переплетаются друг с другом. Назовем их «Прагматика А» и «Прагматика Б.»

Прагматика А: что не закодировано

Когда мы кодируем высказывание, наш слушатель или читатель может использовать знания словаря или грамматики, чтобы расшифровать его до такой степени, чтобы установить его общее назначение. Но словарное или грамматическое значение любого высказывания не определяет его значение в контексте: его «ценность» или роль, которую оно играет в продолжающемся общении. Чтобы понять такое предложение, как «*Your driver will be here in half an hour*», слушатель должен ввести в высказывание много дополнительной информации: тот факт, что в этом случае переменная *your* относится к самому слушателю; точное имя рассматриваемого водителя; расположение здесь; и временные рамки, в которых должно быть рассчитано полчаса. Ни одна из этих сведений не закодировано в грамматике и семантике самого предложения. Фраза, *Is till haven't for given her for the thing about the hedgehog and the music* зависит от своего толкования на основе общих знаний, которые никоим образом не выражаются используемыми языковыми формами. Правильная интерпретация высказываний действительно может увести нас очень далеко от их поверхностных кодировок. В определенных ситуациях следующие предложения, например, могут быть использованы для передачи сообщений, показанных в скобках, и могут быть успешно так поняты:

*Your coat's on the floor. (Pick up your coat).*

*Jane's got her exams on Friday. (I can't come to lunch).*

*Let's not have the repetition of last time. (Don't get drunk and start flirting).*

*It's Wednesday (Put the trash out).*

Лингвистическая дисциплина, известная как прагматика (здесь «прагматика А»), рассматривает этот вид проблемы в качестве своего основного предмета. Учебники по прагматике [Левинсон 1983; Юл 1996; Хорн&Уорд 2004] сосредоточены в основном на принципах, используемых говорящими / пишущими и слушателями / читателями для преодоления разрыва между значением кода и значением, определяемым контекстом. Такие работы обычно обсуждают, среди прочего:

А) способ, которым контекст, общие знания и знакомство с общепринятыми схемами, распорядками и жанрами способствует значению и учитывается при формировании и интерпретации высказываний.

Б) "принцип сотрудничества", лежащий в основе успешного общения, при котором говорящие и пишущие обычно избегают говорить слишком много или слишком мало - дайте правдивую информацию, говорите то, что уместно, и стремитесь к ясности выражения (максимы количества, качества, отношения и манеры, определенные философом Г. Грайсом).

С) «имплицатура» - способы, с помощью которых может быть истолковано пренебрежение этими максимами (например, осуждение слабой похвалой, хвастовство, преувеличение для акцента, ирония, метафора).

По определению, прагматика А в первую очередь занимается тем, что не закодировано, и ее аналитические категории применимы к каждому акту коммуникации: безусловно, нет предложения, которое имеет абсолютную универсальную ценность, полностью независимую от личного и ситуативного контекста, в котором оно произносится.

Прагматика В: что закодировано

Однако, когда преподаватели языка говорят о «прагматике», они обычно не думают о той области лингвистики, о которой говорилось выше, или о темах, которые в ней в основном соприкасаются. Благодаря употреблению родного языка, студенты уже знают, как соотносить код с контекстом, чтобы определять коммуникативное намерение данного высказывания, а используемые стратегии и принципы в значительной степени универсальны и не зависят от языка. Конечно, существуют некоторые культурные различия - например, одна культура может больше ценить молчание, косвенность или открытое выражение уважения, чем другая. Но в целом Прагматика А, имеющая дело с тем, что не закодировано, выходит за рамки языкового класса.

«Прагматика» для учителей языков — это то, что закодировано. Для носителей не является проблемой преодоление разрыва между словарными / грамматическими значениями высказываний и их точной ценностью в коммуникативном контексте. Все языки предоставляют способы уменьшить проблему путем обозначения в общих чертах типичных коммуникативных ролей, которые могут выполнять высказывания. Таким образом, мы можем лингвистически закодировать тот факт, что мы задаем вопрос, или выражаем сомнения, или добавляем информацию, или проявляем уважение, или возражаем, или преувеличиваем. Именно эти специфические особенности

языка должны привлекать внимание преподавателей иностранных языков. Эта прагматика (Прагматика В) занимается следующими вопросами:

Как распространены речевые акты кодируются в изучаемом языке? Как можно задавать вопросы, просить, выражать уважение, приглашать, перебивать и т. п.?

Есть ли межъязыковые различия в распределении речевых актов? Существует ли в изучаемом языке явный логический контраст между значением и употреблением, в то время как в родном языке все понятно из контекста? Есть ли в родном языке, в отличие от изучаемого, форма ответа, указывающая, например, на то, что говорящий задал глупый вопрос? Один язык изобилует средствами выражения уважения, а другой ограничивается лишь несколькими жестами? Обязательно ли говорящим использовать маркеры вежливости, говоря на одном из языков, но не на другом, задавая вопрос; или есть вопросительная структура по умолчанию, которая подойдет, если только не нужно быть особенно вежливым (как в английском языке)?

Что такое ложные друзья? Работает ли отрицательный вопрос для запросов в родном языке, но не в изучаемом? "*Have your eaten?*" означает "*Have your eaten?*" или «*How are you?*» или что-то другое? Используется ли *Please* в изучаемом языке, но не в родном, когда вы что-то предлагаете или отвечаете на благодарность?

Прагматику этого типа нелегко описать четко. Перечисленные выше темы часто объединяются в одну группу под заголовком «языковая практика». Но где провести черту? Если запросы, приглашения и вопросы о здоровье — это «языковая практика», то, по-видимому, определение вещей, предсказание погоды и разговоры о компьютерах — это тоже «языковая практика». Другое распространенное определение прагматики обучении языку характеризует его как отношение к «выбору, который делают пользователи определенного языка при использовании его форм в общении» [Селче-Мурсия и Ларсен-Фриман 1999: 4-5]. Но, конечно, любое использование языка предполагает выбор: мы не используем одни и те же слова, чтобы говорить о машинах, и о цветах, или те же структуры для обозначения прошлого, что и для обозначения будущего.

Какими бы ни были проблемы с определением, преподаватели языка и представители педагогики считают, что на практике удобно использовать термин «прагматика» в основном применительно к двум областям, где роли, которые могут выполнять высказывания, возможно, особенно нуждаются в лингвистической маркировке. А именно:

1. Построение устного обмена мнениями, при котором межличностные аспекты общения, включающие уважение, выражение лица и т. п., часто являются ключевыми проблемами, поэтому языки, как правило, имеют довольно сложные способы формирования высказываний, чтобы гарантировать, что намерения говорящего не будут неправильно истолкованы.

2. Создание письменного текста, где неспособность интерпретировать поток аргументов может вызвать недопонимание, и где использование таких приемов, как условные обозначения структурирования, анафорические элементы и маркеры дискурса, может облегчить интерпретацию.

Таким образом, это область определения прагматики В: не вся языковая система (как в случае с прагматикой А), а подмножество лингвистических структур, кодирующих только что упомянутые конкретные типы значений.

Распространенное утверждение, что все структуры имеют два вида значений, оба из которых мы должны учить, кажется, происходит из простой путаницы между этими двумя разными версиями «прагматики». Конечно, мы можем согласиться с тем, что все высказывания имеют не только словарные / грамматические значения, но также и отдельные используемые контекстом значения (прагматика А). Однако мы не можем беспрепятственно импортировать это обобщение в обсуждение прагматических кодировок (прагматика В). Значения, определяемые контекстом, являются характеристиками высказываний; они не закодированы в структурах, используемых для создания этих высказываний, и поэтому не порождают специфических для структуры «правил использования», которым можно научить. Английские пассивы, например, могут использоваться для обозначения свободы воли, не заявляя об этом напрямую, и это можно использовать в прагматических целях, чтобы высказывать завуалированную критику. Но, как указывает Р. Батстон, мы не можем тесно связывать это понимание с конкретными контекстами. В то время как предложение: “The windows haven’t been cleaned for months”, может быть произнесено с намерением вызвать смущение или обидеть, было бы странно утверждать, что страдательный залог может быть использован для того, чтобы вызвать смущение или обидеть в домашних спорах, связанных с фактической уборкой [Батстон 1994: 14].

Решающим моментом является то, что, как указывалось выше, те прагматические кодировки, которым можно научить (и которые, следовательно, относительно независимы от контекста), никоим образом не встречаются во всех элементах языка. Прагматика В, в отличие от прагматики А, имеет ограниченную и частичную область применения. Это легко увидеть с помощью лексики. В то время как некоторые слова и выражения кодируют централизованно прагматические функции (например, “Please”, “Dear Sir” или “Feel free”), другие вообще не кодируют прагматические функции (например, *dishwasher*, или *intime*). У других есть как прагматические, так и непрагматические функции: *this* может использоваться не только для указания физической или временной близости, но также для уточнения связи элементов в тексте; *certainly*, помимо передачи определенности может обозначить фальшивую уступку в споре (*Certainly, she did some good work at the beginning. But...*). То же самое и с грамматическими структурами. Императивы выполняют множество

прагматических функций, помечая связанные с ними высказывания как, например, команды, запросы или приглашения. Напротив, морфология множественного числа в английских существительных не имеет прагматического значения: ее функция чисто семантическая. С другой стороны, множественная морфология французских местоимений и глаголов может кодировать либо семантическое значение (ссылка на более чем одну вещь или лицо), либо прагматическое значение (где использование множественного числа второго лица для обращения к одному человеку выражает уважение путем метафорического возвышения адресат).

Если не все структуры могут быть использованы для целей, которые мы с полным основанием могли бы назвать прагматическими, то, безусловно, существует очень много структур, которые могут быть такими, поскольку исследования, проведенные специалистами по конструктивной грамматике и другими, становятся все более ясными - см., Например, А. Е. Голдберг [Голдберг 1995], М.Селче-Мурсия и Д. Ларсен-Фриман [Селче-Мурсия и Ларсен-Фриман 1999], Г. М. Грин [Грин 2004], П. Кей [Кей 2004]. Однако даже там, где у структур есть несколько видов потенциальных функций, различие между «значением» и «использованием», или «семантическим» и «прагматическим» значением кажется несколько искусственным, и его не всегда легко реализовать. Как указывалось ранее, два основных смысла английского языка не должны точно соответствовать двум позициям. В качестве примера возьмем прошедшее время в следующих предложениях:

1. *I **saw** Oliver yesterday.*
2. *Only 18? I thought you **were** older.*
3. *If I **had** time, I'd do a lot more reading.*
4. *I think it's time we **went** home.*
5. *If you **had** a moment, I wouldn't mind a bit of help.*
6. *How much **did** you want to spend?*

При желании мы можем описать время в 1) как имеющее «буквальное значение», имея в виду просто прошедшее время, а время в б) как включающее «прагматическое использование» прошедшей формы для вежливого дистанцирования. А что насчет остальных? Кажется трудным отнести различные переплетенные нюансы привязки ко времени, гипотетичности и межличностной косвенности к той или иной категории. В случае таких поливалентных элементов было бы проще, конечно, отказаться от понятия разделения на две части между «значением» и «использованием» и просто сказать, что структуры выполняют несколько различных функций.

Вывод

Глядя на концептуализацию прагматики в обучении языку, которая сложилась во время коммуникативной революции 1970-х годов, и которая до сих пор в значительной степени с нами, хочется употребить старую поговорку «Все новое – хорошо забытое старое». Всегда считалось важным научиться тому, как изучаемый язык кодирует наиболее важные прагматические функции, даже если языковые курсы, основанные на

структурировании, 40 лет назад не всегда давали хорошие результаты. Интерес последних нескольких десятилетий к различным аспектам «изучаемого языка», безусловно, расширил наши знания о том, как языки функционируют, а забота о приближении реального использования языка в классе значительно улучшила нашу методику обучения. Поэтому нельзя согласиться с тем, что прагматическое измерение языка, «язык в употреблении» или «грамматика как выбор» — это недавнее открытие, неизвестное до появления коммуникативного подхода, или даже как это иногда подразумевается в современной академической и педагогической литературе, игнорировавшееся в практике преподавания иностранного языка.

#### *Список использованной литературы*

1. Хаймс, Д. О коммуникативной компетентности, Лондон: Пингвин, 1971.
2. Уилкинс, Д. Условные программы. Оксфорд: Издательство Оксфордского университета, 1976.
3. Селче-Мурсия, М. и Ларсен-Фриман, Д. (с Х. Уильямсом). Учебник по грамматике. Бостон, Массачусетс, 1999.
4. Эллис, Р. Принципы обучения языку с инструктором, 2005.
5. Даути, К. и Уильямс, Дж. Сосредоточьтесь на форме в обучении второму языку. Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 1998.
6. Ларсен-Фриман, Д. Обучение языку: от грамматики к грамматике. Бостон, Массачусетс, 2003.
7. Левинсон, С. Прагматика. Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 1983.
8. Юл, Г. Прагматика. Оксфорд: Издательство Оксфордского университета, 1996.
9. Хорн, Л. и Дж. Уорд (ред.), Справочник по прагматике, Оксфорд: Блэквелл, 2004.
10. Батстон, Р. Грамматика. Оксфорд: Издательство Оксфордского университета, 1994.
11. Гольдберг, А. Э. Конструкции: грамматический подход к построению в структуре аргументов. Чикаго: Издательство Чикагского университета, 1995.
12. Грин, Г. М. Некоторые взаимодействия прагматики и грамматики Оксфорд: Блэквелл, 2004.
13. Кей, П. Прагматические аспекты грамматических конструкций. В Хорн, Л. и Дж. Уорд (ред.), Справочник по прагматике. Оксфорд: Блэквелл, 2004.

## РАЗДЕЛ 2

### Современные проблемы лингводидактики

**Бартель В. В.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В РАМКАХ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме формирования навыков чтения художественных текстов у студентов философского факультета. На практических занятиях текст художественной литературы становится не только материалом для отработки навыков перевода, но и информационным источником. В статье представлены различные способы извлечения информации: от классификации реалий до проведения страноведческих экспертиз.

**Ключевые слова:** *текст, структура текста, художественный текст, информационный подход, интерпретация текста, культурная доминанта*

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of the skills formation of reading literary texts among students of the Faculty of Philosophy. In practical classes, the text of fiction becomes not only a material for working out translation skills, but also an information source. The article presents various ways of extracting information: from classifying realities to conducting country-specific studies.

**Key words:** *text, text structure, literary text, information approach, interpretation of text, cultural dominant*

Многомерность и сложность феномена «текст» обеспечивает разнообразие подходов к его анализу. Существование различных способов интерпретации художественного текста (онтологического, аксиологического, конкретно-исторического) не отрицает того факта, что художественному тексту помимо эстетического потенциала, дидактической направленности, присуща культурная доминанта. Через текст читатель приобщается к социальным ценностям и нормам, к разнообразным сведениям, накопленным людьми в ходе их практической деятельности.

Опыт работы со студентами философского факультета показал, что в качестве учебного материала на первом и вторых курсах, целесообразно предлагать тексты художественных произведений не только для отработки навыков перевода, преодоления грамматических трудностей, но и в качестве материала для извлечения культурологической составляющей текста. Подобный вид учебной деятельности мотивирует студента на изучение иностранного языка, помогает сделать учебный процесс увлекательным.

В последнее время особый статус получает художественно воспроизведенная реальность, литература, которая становится объектом

изучения не только филологии, но также философии языка, культурологии, метапоэтики, лингвопоэтики, теоретической поэтики, семиотики, лингвистической и философской прагматики. В связи с этим, особое значение приобретает философский анализ языка в художественных текстах, так как он помогает раскрыть те смыслы, которые могут быть недоступны при других видах исследования. Философский анализ позволяет рассмотреть не только отдельные моменты «жизни» языка в тексте (сфера концептов, символов, метафор, именовании и др.), но также представить язык как мир, космос, постигаемый чутким и внимательным сознанием. Дополнительный импульс философские исследования языка получают при обращении к художественным текстам. Сама специфика подобного рода текстов (образность, метафоричность, полисемантность) позволяет, с одной стороны, расширить границы исследования философии языка, с другой, – осмыслить лингвистические феномены с новых точек зрения, позволяя погрузить их в такую проблематику, как обсуждение возможности существования идеального языка, трактовки языка как игрового пространства, соотношения языка и действительности, языка и сознания, особенностей языковой картины мира, сущности слова и буквенных знаков и т.п. [Черкунова 2009]. Именно работа со студентами философского факультета даёт возможность анализировать текст, извлекать из него информационные блоки не только с точки зрения информационного подхода, но и с точки зрения философского подтекста.

В связи с тем, что философский факультет готовит студентов по различным направлениям, а именно: «Философия», «Религиоведение», «Обществознание», «Культурология», перед преподавателем открывается возможность подбирать тексты художественных произведений, в которых могут найти отражения вопросы и проблемы, интересующие студентов всех вышеперечисленных направлений.

Студентам, обучающимся по направлению «Философия» предлагается познакомиться с романом об истории философии норвежского писателя Йостейна Гордера, написанного в 1991 году. В центре повествования — 14-летняя норвежская девочка София Амунсен, регулярно получающая письма от философа Альберто Нокса, ведущего таким образом Софию по страницам истории философии. Они прошли длинный путь — от натурфилософов (VII—VI вв. до н. э.) до мыслителей XX века. В течение первых трёх лет после опубликования роман занимал первую строчку бестселлеров. К 2008 году переведён по разным данным на 32-38 языков, в том числе на английский язык. У романа есть почитатели и ярые противники. Студенты-философы, получили задание не просто сделать перевод отдельных глав, но и написать рецензию на данное произведения, в которой должны были выразить своё мнение, насколько это произведение полезно для обывателя, который хочет приобрести базовые знания об истории философии посредством не учебника, а художественного произведения.

Одной из самых сложных задач для преподавателя становится подбор материала для студентов, обучающихся по направлению «Религиоведение» и «Теология». Так, для студентов второго курса в качестве материала для индивидуальных проектов были выбраны следующие произведения: «Письма Баламута» Клайва Льюиса (Произведение имеет вид серии писем, написанных старым бесом Баламутом (англ. Screwtape) своему юному племяннику, бесу-искусителю — Гнусику (англ. Wormwood — горькая полынь, источник горечи). Баламут занимает административную должность в бюрократии Ада, но действует скорее как наставник, чем руководитель Гнусика, заканчивая каждое письмо трогательной подписью «Твой любящий дядя Баламут» (англ. Your affectionate uncle, Screwtape). Всего в книге представлены тридцать одно письмо, в которых Баламут дает подробные рекомендации по подрыву веры и поощрению греха в человеке) и роман Генрика Сенкевича «Камо Грядеши» (Основная тема произведения — жизнь первых христиан римской общины и первые гонения на христиан в Римской империи). Оба произведения крайне неоднозначны, имеют своих почитателей и противников. В рамках проектной деятельности были заявлены различные подходы к разбору текстов: от творческого конкурса на лучший перевод отрывка из произведений, рецензии на экранизации романа Генрика Сенкевича до интервью со священнослужителями относительно их отношения к произведению «Письма Баламута». Студенты работали с большим воодушевлением. Итогом годовой работы стала сдача экзамена по дисциплине «Иностранный язык» в альтернативной форме, а именно представление индивидуальных проектов.

Студенты-обществоведы на протяжении первых двух лет обучения в качестве заданий в рамках аспекта «Индивидуальное чтение» познакомились с англо-американской классикой. Для них были выбраны произведения «Приключения Оливера Твиста» Ч. Диккенса и «Приключения Тома Соейра и Гекльберри Финна» Марка Твена. Перед студентами была поставлена задача в процессе чтения и перевода произведений, воспроизвести картину жизни ребёнка конца XIX с помощью извлечения реалий и артефактов, представленных на страницах произведений и распределить их по тематическим группам (блокам). Каждый студент получил индивидуальное задание (один тематический блог) из заявленных: 1. предметы одежды 2. игры, развлечения, игрушки 3. жилище и средство передвижения 4. кухонная утварь и пища 5. модели отношений (ребёнок-взрослый; ребёнок-учитель; ребёнок-ребёнок). Итогом проделанной работы стал групповой проект. Студенты представили «гипертекст», с помощью которого продемонстрировали как «работает» информационная составляющая текста детского художественного произведения. Студенты представили свой собственный текст, в котором рассказали о жизни ребёнка в отдельно взятой стране, в определенную эпоху.

Перед студентами, обучающимися по направлению «Культурология», встала не простая задача. Для изучения был выбран роман Френсис Бёрнетт «Маленький лорд Фаунтлерой» и экранизация романа (2003 года) «Радости и печали маленького лорда». Кроме перевода текста произведения, нужно было провести небольшую культурологическую экспертизу художественного фильма. Задачей стало определение его культурной, художественной, научной, исторической ценности, определение таких свойств как стиль, жанр, время создания, подлинность.

Современная ситуация предъявляет новые требования к преподавателю иностранного языка в целом, и культуре изучаемого языка, в частности. Нельзя забывать, что каждое историческое время ставит свои приоритетные задачи в области образования. В XXI веке мышление меняется. Поток информации возрастает невиданными темпами и уже не может быть усвоен привычным способом-чтением. Справиться с потоком информации и усвоить необходимые культурные ходы современной цивилизации помогают театральные постановки, кинематограф, средства масс-медиа, графическая, архитектурная среда. Преподавателю иностранного языка требуется находить такие способы работы с текстом на иностранном языке, чтобы вызвать интерес и мотивировать на исследование. Вышеперечисленные способы работы с текстами художественных произведений (проектная методика, страноведческие и культурологические экспертизы и т.д.) бесспорно делают учебный процесс эффективным, вызывают равнозначный интерес к языковой и культурологической составляющей текста.

#### *Список использованной литературы*

1. Черкунова, Е. В. Язык художественного текста как объект философского анализа: на материале творчества В.В. Набокова, 2009.

**Власова В. В.**

*Красноярский государственный педагогический  
университет им. В. П. Астафьева*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИСКУССИИ НА CLIL-УРОКЕ: ГЕОГРАФИЯ И НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается эффективность применения метода дискуссии для снятия коммуникативных сложностей в процессе формирования готовности обучающихся к общению на иностранном языке на примере использования метода дискуссии на уроке географии и немецкого языка, построенного с применением элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), география, немецкий язык, метод дискуссии.

**ABSTRACT.** The article discusses the efficiency of the discussion technique for vanishing the communicative difficulties in the process formatting of the readiness to communicate in a foreign language on the example of the discussion technique on the

Geography and German lesson including the content and language integrated learning (CLIL) elements.

**Key words:** *content and language integrated learning (CLIL), Geography, German language, discussion technique.*

Антропоцентрическая парадигма, в контексте которой рассматривается современное образование, предусматривает всестороннее развитие обучающегося как личности, раскрытие его талантов и наклонностей. Общеобразовательные учреждения используют инновационные методики, призванные помочь в достижении запланированных результатов обучения, в число которых входит предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL).

Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL (Content and Language Integrated Learning) относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, т.е. не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету [Девель 2015:64].

Д. Марш, один из ведущих специалистов в сфере билингвального обучения и полилингвизма университета Финляндии Ювяскюля, создал акроним CLIL для обозначения новой методики. По словам Д. Марша, необходимость применения CLIL в Европе в 1994 году была обусловлена развитием политической и образовательной сферы – внедрение в практику академической и социальной мобильности в Евросоюзе требовало достижения высокого уровня иноязычной компетенции. С начала своего существования акроним CLIL стал самым используемым методическим термином в Европе для обозначения программ интеграции обучения иностранному языку и предметному содержанию. В 2005 году Д. Марш предложил использовать термин CLIL как общий термин для различных методологий двустороннего характера, в которых внимание уделялось тематическому содержанию и изучаемому языку. В 2007 году методика CLIL начала применяться в 20 европейских странах: чаще всего на уровне среднего звена и начального образования. На данный момент во многих университетах Европы действуют курсы подготовки преподавателей CLIL, создана Европейская рамка квалификации для преподавателей, которые практикуют данную технологию в обучении неязыковым предметам [Marsh 2002].

Для работы по данной методике чаще выбирают гуманитарные предметы, например, *историю или географию*. Интеграция предметов естественно-научной и технической сфер не так распространена, она применяется чаще всего в профильных классах старшей общеобразовательной школы и в высших учебных заведениях.

Иноязычное образование на современном этапе развивается в русле личностно-ориентированного подхода; в предметной области главенствует коммуникативный подход, исходя из которого целью обучения должна стать готовность обучающегося к межкультурной коммуникации. Учителя иностранных языков, работающие в общеобразовательных школах,

сталкиваются с тем, что обучающиеся испытывают трудности при реализации устной речевой деятельности и «традиционные» методы не всегда могут дать желаемый результат. Одним из способов решения данной проблемы является применение метода дискуссии.

Дискуссия – один из интерактивных методов обучения, позволяющий продуктивно решать спорные вопросы и активизировать творческий потенциал участников. С другой стороны, дискуссия в ее широком понимании — как логический алгоритм достижения единой позиции при наличии альтернативных мнений — представляет собой универсальный способ познания (разновидность спора или полемики). [Василькова 2016: 99] Как отмечает С.Г. Коростелева, «дискуссионные методы - вид групповых методов активного обучения, которые основаны на организации коммуникативной среды и общения в виде диалога участников, групповой дискуссии или таких активных методов обучения, как «круглый стол», «мозговой штурм», «анализ определенной сложившейся ситуации» [Коростелева 2019: 119].

В рамках исследования разработан интегрированный урок с элементами методики CLIL по географии и немецкому языку с использованием метода дискуссии на основе учебно-методического комплекса «Вундеркинды Плюс» (10 класс) О. А. Радченко, М. А. Лытаевой, О. В. Гутброд; тема урока – «Каникулы» (Раздел 1) «Urlaub und Ferien» (10 класс).

Цели проекта:

Образовательные:

Овладение базовыми географическими знаниями, а также представлениями о закономерностях развития общества в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах; приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подхода к оценке социальных явлений, современных глобальных процессов в рамках указанной темы.

Обогащение активного иноязычного словарного запаса обучающихся по теме.

Развивающие:

Совершенствование навыков командной работы.

Развитие готовности принимать участие в дискуссии, выражать собственное мнение.

Развитие креативного подхода обучающихся к заданиям на уроке.

Воспитательные:

Воспитание гражданской ответственности у обучающихся.

Методы обучения – репродуктивный, частично-поисковый. Речевой материал – лексика на немецком языке по теме «Каникулы». Для реализации проекта необходим раздаточный материал.

На подготовительном этапе организационный момент начинается с сообщения учителем темы и целей урока.

Следующим этапом является актуализация полученных знаний. Обучающиеся по цепочке выходят к доске, отвечая на вопросы интерактивной викторины. Обучающийся дает ответ, по поводу которого другие обучающиеся могут высказать свое мнение. Учитель объясняет ошибки, допущенные во время выполнения задания, отвечает на вопросы обучающихся и обозначает свою точку зрения на спорные вопросы.

Этап подготовки к дискуссии: обучающиеся работают с текстом «Каникулы с родителями: за или против?» и придумывают аргументы к каждой позиции в группе.

На основном этапе урока осуществляется работа с использованием метода дискуссии. Учитель раздает лексический материал, который может понадобиться в ходе дискуссии; задается вопрос на обсуждение на немецком языке по теме урока. Задача обучающихся – аргументированно выразить свое мнение по данному вопросу на немецком языке: каждый обучающийся может высказаться столько раз, сколько пожелает. Учитель курирует обсуждение, исправляет ошибки обучающихся и отвечает на вопросы на немецком языке.

Затем следует запись домашнего задания, которое основано на отработке знаний, полученных на уроке. Учитель записывает домашнее задание на доске, обучающиеся записывают его в дневники.

Заключительным этапом урока является подведение его итогов и рефлексия. Учитель выставляет отметки и проводит опрос обучающихся о целях и результатах прошедшего урока. В конце урока учитель отвечает на вопросы обучающихся.

Следует отметить, что для внедрения элементов методики CLIL на уроке географии и немецкого языка потребуется учитель, владеющий на высоком уровне не только предметными знаниями, но и немецким языком. Для успешной реализации такого урока также необходим соответствующий уровень языка обучающихся, поэтому мы считаем, что такой вид работы больше подходит для обучающихся старших классов.

Современное иноязычное образование опирается на личностно-ориентированную парадигму и ставит своей целью развитие коммуникативных навыков. В связи с этим урок географии и немецкого языка с использованием элементов предметно-языкового интегрированного обучения и метода дискуссии соответствует требованиям времени и приведет не только к получению предметных знаний и улучшению готовности к общению на немецком языке, но и к развитию умений отстаивать свою позицию и аргументированно доказывать свою точку зрения.

#### ***Список использованной литературы:***

1. Девель Л.А. Культура и деловой иностранный язык (опыт применения предметно-языкового интегрированного обучения ПЯИО) / Л.А. Девель // Вестник Пермского исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – №4. – С. 64 –70.

2. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential. Jyvaskyla, University of Jyvaskyla, Finland, 2002 [Электронный ресурс]. URL: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david\\_marshreport.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshreport.pdf?sequence=1) ( дата обращения 11.09.2020).

3. Василькова В.В. Мини-дискуссия как метод интерактивного обучения/ В.В. Василькова // Вестник СПбГУ. – 2016. – Серия 12. Социология. Вып. 2. – С. 97–103.

4. Коростелева С.Г. Дискуссия как активный метод обучения в профессиональной подготовке будущего учителя // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № 2. – С. 118-122.

**Воронова Е. Н.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**АННОТАЦИЯ.** В статье отмечается, что одним из основных требований к профессионально значимым качествам личности будущего специалиста является развитая эмоциональная культура. Подчёркивается роль положительного эмоционального фона в учебном процессе и необходимость целенаправленного использования комплексной системы образовательных технологий и методов обучения, способствующих развитию эмоциональной устойчивости студентов в процессе обучения в вузе.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *культура, мотивация, работа над текстом, эмоции, эмоциональная устойчивость*

**ABSTRACT.** The article notes that one of the main requirements for professionally significant personal qualities of a future specialist is a developed emotional culture. The role of a positive emotional background in the educational process and the need for purposeful use of an integrated system of educational technologies and teaching methods that contribute to the development of students' emotional stability in the process of studying at the University are emphasized.

**KEY WORDS:** *culture, motivation, work on the text, emotions, emotional stability.*

В настоящее время происходит смена приоритетов в образовании, в обществе уделяется все больше внимания культуре как способу саморазвития личности. Современный образованный человек должен обладать всесторонней культурой: эмоциональной, умственной, этической, эстетической и т.д. Вся система высшего образования продолжает строиться на развитии интеллекта с неизмеримо меньшим вниманием к развитию эмоциональной сферы. В связи с этим на первый план выходит изучение не сферы интеллекта, а сферы эмоционально-личностной. Современный специалист должен строить свою личность, учитывая те социально-психологические условия, в которых он будет жить и работать. В связи с этим возрастают требования к профессионально значимым качествам личности специалиста, основным из которых является развитая эмоциональная культура. Именно эмоциональная культура дает возможность

человеку самосовершенствоваться, определять свое положение в обществе, устанавливать контакты с другими людьми в группах.

Особенности развития эмоциональной культуры можно рассматривать через взаимосвязанные понятия: культура - профессиональная культура - психологическая культура - эмоциональная культура. Культура включает в себя предметные результаты деятельности людей, а также человеческие силы и способности, реализованные в деятельности. Культура как явление интегративное охватывает все, что делает общественный человек. В культуру включена эмоциональная культура, понимаемая как интегративное, динамическое свойство личности, отражающее способность человека успешно реализовывать себя в профессионально-эмоциональных ситуациях.

Напряженность в учебной деятельности студентов, их взаимоотношения, наличие страха перед будущим, неуверенность в себе, агрессивность, конфликтность связаны с низким уровнем развития эмоциональной культуры студентов. Необходимо добиваться сдвигов в развитии её компонентов: эмоциональной направленности, эмоционального интеллекта, эмпатии, эмоциональной коммуникабельности, эмоциональной экспрессивности, креативности. В результате организованного воздействия на студентов происходят изменения в их эмоциональном мире, появляется уверенность в себе, исчезает тревога и беспокойство по поводу своего будущего. М. Ю. Саутенкова отмечает, что весьма достижимо добиться сдвигов в развитии смоделированных компонентов эмоциональной культуры студентов: эмоциональной направленности, эмоционального интеллекта, эмпатии, эмоциональной коммуникабельности, эмоциональной экспрессивности, креативности [Саутенкова 2004].

И. М. Компаниец в своих работах рассматривает роль положительного эмоционального фона в учебном процессе. Автором подробно анализируются понятие текста, понятие и структура учебной мотивации, в опоре на которую имеет смысл осуществлять повышение мотивации учащихся к чтению художественных текстов на иностранном языке [Компаниец 2011].

Рассматривая феномен мотивации, необходимо учитывать всю структуру мотивационной сферы человека. Следовательно, мотивация к чтению художественной литературы, как и любая мотивация, имеет системный характер. Данная система, как показывает анализ психологической литературы, включает в себя следующие элементы: индивид [личность]—\* ситуация чтения —» мотивы чтения —> потребность чтения —» цель чтения —» эмоции —> интерес—»удовлетворенность. При этом в указанной цепочке «индивид» и «ситуация чтения» выступают в качестве независимых, самостоятельных элементов, остальные являются изменяемыми и изменяющимися. Автором дается описание каждому из них применительно к обучению учащихся чтению иноязычных художественных текстов, вскрываются их взаимосвязи и взаимообусловленность (например, мотива и потребностей, мотивации и эмоций, интереса и удовлетворенности

и т.д.), делается вывод о том, что мотивация при работе с иноязычным художественным текстом должна формироваться при учете и задействовании всех указанных элементов, как в отдельности, так и в их совокупности.

Основными мотиваторами, вызывающими потребность в чтении и интерес к читаемому, являются эмоции, которые могут проявляться и быть задействованы в различных фазах работы над текстом. Для этого важно в ходе работы над текстом:

- создавать ситуации, в которых каждый учащийся ощущает себя полноценным членом учебного коллектива, чувствует себя комфортно, испытывает положительные эмоции;
- использовать проблемные ситуации, направленные на успешное преодоление учащимися возникающих в процессе чтения сложностей;
- учитывать тендерные и личностные особенности учащихся, актуальную для них модель информационного поведения, типичную для медиаобщества, в котором существенный акцент в сфере общения делается на использование современных технических средств коммуникации [Компаниец 2012].

Развитию эмоциональной устойчивости необходимо уделять особое внимание в системе подготовки студентов. Целенаправленное использование комплексной системы специфических и неспецифических способов подготовки способствует развитию эмоциональной устойчивости студентов в процессе обучения в вузе. Должны быть выработаны определенные универсальные психолого-педагогические формы эмоционального воздействия на студентов, которые бы гарантировали выполнение ими требований Государственного образовательного стандарта по всем направлениям и специальностям подготовки по освоению каждой учебной дисциплины. Важно научить студента правильно использовать резервы психики, повышать способность к гибкому самоуправлению, наиболее полному раскрытию физических и психических возможностей. В результате организованного воздействия на студентов должны происходить изменения в их эмоциональном мире, появляться уверенность в себе, исчезать тревога и беспокойство по поводу своего будущего.

Построение концептуально-технологической модели обучения иностранным языкам в современном вузе предполагает определенные этапы работы:

1. Создание новых образовательных технологий в целях интеграция мирового образовательного пространства.
2. Разработка методов и технологической модели интернет-учебников.
3. Внедрение дистанционного обучения иностранным языкам (электронные учебники). Разработка целей и задач каждого направления ориентирована на стимулирование интеллектуально-эмоционального развития личности [Моисеев 2012].

Имплементация мультимедийных технологий в процессе проведения занятий у студентов позволяет улучшить процесс сочетания традиционных

и инновационных форм и методов обучения: осуществление подготовки, сбора информации, моделирования, проектирования и анализа. Целесообразность систематического перехода от образования к самообразованию является ярким положительным эмоциональным фоном для обучения и связи теории с практикой. Кроме того, информационные технологии поддерживаются мультимедийными программами, энциклопедиями, словарями и специальной информационной средой, созданной для целостного познания мира в контексте проектирования и моделирования [Остроумов 2017: 87-88].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Эмоции и чувства ярко проявляются и играют важную роль в учебной деятельности, особенно в напряжённые её периоды, когда они могут способствовать усилению мотивов и достижению целей и мобилизации сил или дезорганизовывать деятельность. В эмоциональных процессах студента отражаются условия и задачи его учебной деятельности, проявляется его отношение к ним; эмоциональность связана с учебной мотивацией и успешностью обучения студентов.

2. Актуализируя проблему гуманистического миропонимания, которое имеет целью свести к минимуму лишь рациональное познание, мы отмечаем обязательным условием - опорой на эмоциональную сферу субъектов обучения, учет его способностей и психофизиологических возможностей, интересов и потребностей [Ратова: 2002 ].

Таким образом, сегодня речь должна идти о формировании у студентов основ эмоциональной культуры, т.е. развитии умения различать весь диапазон эмоциональных состояний и управлять ими, необходимо учить их адекватным способам эмоционального реагирования, активного создания новых доминант избавления от стрессов, нормализации своих состояний в ситуациях конфликтов, восполнять эмоциональную недостаточность, пользоваться методами релаксации.

#### ***Список использованной литературы***

1. Саутенкова, М. Ю. Социально-психологические особенности развития эмоциональной культуры студентов. Автореф. канд. псих. Наук. - Актобе, 2004.

2. Компаниец, И. М. Роль положительного эмоционального фона при работе над художественным текстом на уроке иностранного языка. Вестник Череповецкого государственного университета. Изд-во: Череповецкий государственный университет (Череповец). № 3-32. 2011. С. 109-111.

3. Компаниец, И. М. Технология работы с художественным текстом как средство повышения мотивации учащихся к чтению на иностранном языке. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва. 2012.

4. Моисеев, М. Е., Краснопёрова, Ю. В. Инновационные технологии в обучении иностранному языку в вузе // Вопросы современной лингвистики и методики обучения иностранным языкам в школе и в вузе: материалы Международной научно-практической конференции (14 мая 2012 года) / - Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПУ, 2012. С. 23-29.

5. Остроумов, А. С., Панкова, Т. Н. Образовательные технологии обучения иностранному языку специалистов в сфере экономики труда // Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: научное издание. Воронежский государственный университет. Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2017. С. 84-90.

6. Ратова, И. В. Образовательные технологии как условие создания эмоционально-положительного фона обучения. – Автореф. канд пед. наук.- Москва, 2002.

---

**Е. Н. Захарова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE**

**АННОТАЦИЯ.** В статье исследуются преимущества использования среды дистанционного обучения Moodle в преподавании иностранного языка и, в частности, проведении дистанционной студенческой конференции. Автор рассматривает опыт организации англоязычной конференции для студентов младших курсов Института истории и международных отношений.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** платформа Moodle, дистанционное обучение

**ABSTRACT.** The article focuses on the advantages of using Moodle-platform in the framework of teaching a foreign language and in particular organizing students' conference online. The author demonstrates the experience of running a conference for the first and second-year students of Institute of History and International Relations.

**KEY WORDS:** Moodle-platform, distant learning

В современных условиях онлайн образование, а также дистанционный контроль результатов обучения набирают всё большую популярность среди вузовских преподавателей. Активно обсуждаются достоинства и недостатки различных электронных платформ и оболочек. Исследователи классифицируют виртуальные платформы на два основных типа: те, которые выглядят как автономный, заранее разработанный курс с последующей загрузкой во «всемирную паутину», и те, которые базируются на непосредственной учебной деятельности в онлайн режиме. В данной статье мы остановимся на рассмотрении обширных возможностей среды дистанционного обучения Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Отметим, что сами разработчики акцентируют тот факт, что данное программное обеспечение объединяет целый ряд систем и подсистем, вовлекает новейшие информационные технологии и встроенные методы, во главу угла ставит персонифицированное обучение, учитывает последние изменения, охватывает как очную, так и заочную учёбу, не требует оплаты доступа к онлайн ресурсам Moodle [Захарова 2019: 82].

При сравнении учебной деятельности на платформе Moodle с классическими методами и способами обучения, становятся очевидными следующие преимущества рассматриваемой электронной оболочки:

- Наличие комбинированных заданий, которые позволяют проверить знание грамматического и лексического материала, а также навыки письма, чтения, аудирования; т.о. контролируется степень обученности студентов и уровень эффективности обучения.

- Автономный режим работы - в удобное время в удобном месте, плюс максимально короткое время получения ответа или комментария.

- Разнообразные формы контроля - напрямую преподавателем или взаимный контроль студентов в пределах одной учебной группы.

- Появление онлайн отчётности, которая помогает отслеживать оценки, наблюдать за собственными успехами, проводить анализ и моделировать дальнейший курс действий [Хакимова, Михалёва 2012: 121].

Отечественные и зарубежные педагоги утверждают, что привлечение оболочки Moodle позволяет значительно оптимизировать учебный процесс в целом и обучение иностранным языкам, в частности.

Во-первых, повышается мотивация студентов (и преподавателей) в следствии активной вовлеченности в процесс коммуникации.

Во-вторых, наблюдается становление самостоятельной личности студента благодаря развитию навыков поиска и извлечения, оценивания и анализа необходимой информации.

В-третьих, учебный процесс рационально планируется и организовывается как в рамках аудиторных занятий, так и при самостоятельной работе студентов.

В-четвёртых, развиваются профессионально-коммуникативные навыки учащихся [Нисилевич, Стрижова, Харитоновна 2012: 22].

В своей педагогической практике преподавания английского языка для студентов неязыковых специальностей мы активно используем широкие возможности платформы Moodle -не только для осуществления дистанционных занятий, но и для проведения студенческой конференции на иностранном языке.

13-15 апреля 2020 г. на базе электронного образовательного ресурса на социально-образовательном портале Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского <http://course.sgu.ru> прошла II Научно-практическая конференция “First Steps in Academic Research” (на английском языке) для студентов 1-2 курсов Института истории и международных отношений. Целью этой междисциплинарной конференции являлось обсуждение результатов научных исследований, проводимых студентами младших курсов ИИМО (СГУ), а также совершенствование владения устным и письменным англоязычным академическим дискурсом.

Доклады участников были представлены в двух секциях: секция для студентов 1 курса и секция для студентов 2 курса (направления «История», «Педагогическое образование», «Туризм», «Сервис», «Международные отношения»). Работы первокурсников были посвящены взаимосвязи языка и культуры, русским заимствованиям в английском языке, сравнению

грамматики русского и английского языков, а также истории Второй мировой войны и миропорядку после нее, римскому периоду в британской истории, Древнему Египту, Великой французской революции. Второкурсники представили результаты своих исследований, связанных с изучением понятия 'дипломатия', историей и современной деятельностью канадских экологических организаций, историей европейского оружия, Крестовыми походами, проблемами в освоении иностранных языков.

Все доклады вызвали оживленную дискуссию: в разделе «Обсуждение доклада» после каждого текста были размещены многочисленные вопросы от однокурсников и других участников конференции, а также замечания и комментарии.

Т.к. в качестве основного подхода к организации и проведению данной англоязычной конференции мы выбрали проектный [подход], то основные этапы выглядели следующим образом:

1. Обозначение концепции проекта (определяется на основе изучаемого учебного предмета и тематики конференции).

2. Моделирование и непосредственно организация проекта (на базе разработанной концепции очерчиваются частные тематики исследований; далее конкретная тематика исследований, после обсуждения со студентами, заносится в план/программу конференции в качестве запланированного доклада).

3. Практическая реализация проекта (доклад, основанный на материалах научного исследования, обсуждается с руководителем проекта; в день конференции доклад размещается в соответствующей секции; в ходе дистанционного обсуждения автор доклада отвечает на вопросы и комментарии других участников конференции).

4. Завершение проекта (на заключительном этапе преподаватель и студенты анализируют достоинства и недостатки того или иного выступления, планируют направления дальнейшей научной работы) [Минатуллаев, Хабибулаев 2017: 50].

Очевидно, что привлечение среды дистанционного обучения Moodle к моделированию курса иностранного языка для студентов неязыковых специальностей, а также использование данной среды для проведения студенческих конференций помогает решать определённые профессиональные задачи в соответствующих видах профессиональной деятельности: научно-исследовательская деятельность, научно-инновационная деятельность, организационно-управленческая деятельность. [Бедарева, Катовщикова, Шумакова 2016: 27]. Однако сам факт доступа к онлайн ресурсам не гарантирует качественное обучение английскому языку и продуктивное участие в научно-практической конференции; на первом месте стоит тщательное планирование учебного процесса со стороны преподавателя, который выступает уже не как транслятор знаний, а как помощник и координатор, направляющий самостоятельную учебную деятельность студентов.

### **Список использованной литературы**

1. Захарова, Е. Н. Использование платформы Moodle в самостоятельной работе учащихся при изучении английского языка // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам: сборник научно-методических статей преподавателей иностранных языков вузов России. Саратов: Издательство СГУ, 2019. Вып. 2, С. 80-85.
2. Хакимова, А. А., Михалёва, Л. В. Использование системы управления обучением Moodle для организации и проведения контроля при обучении английскому языку // Язык и культура, 2012, №2 (18), С. 115-122.
3. Нисилевич, А. Б., Стрижова, Е. В., Харитонова, О. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в информационно-обучающей среде вуза и принципы социального конструктивизма // Статистика и экономика, 2014, №1, С. 20-22.
4. Минатуллаев, А. А., Хабибулаев, Х. М. Проектный подход к организации и проведению студенческой научной конференции // УЭПС: управление, экономика, политика и социология, 2017, №4, С. 45-52.
5. Бедарева, А. В., Катовщикова, О. И., Шумакова, Н. А. Формирование письменной академической компетенции студентов в системе постдипломного обучения посредством электронных образовательных ресурсов на платформе Moodle // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2016, № 4 (38), С. 27-31.

**Золотарёв М. В.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ВУЗА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается процесс перевода обучения иностранному языку в вузе на смешанную модель с применением электронных ресурсов: SSU Courses и IpsilonUni. Отмечаются отличительные черты обучения иностранному языку в дистанционном формате, проводится анализ информационных систем СГУ имени Н.Г. Чернышевского и способов их применения для обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** *дистанционное обучение, информационная среда, преподавание иностранного языка, электронные ресурсы вуза*

**ABSTRACT.** The article touches upon a mixed form of foreign language teaching that involves the use of the e-platforms: SSU Courses and IpsilonUni. The author points out some of the features characteristic of distance foreign language learning. The analysis of the Saratov State University digital learning tools is conducted. The author examines the ways how these tools can be used in foreign language teaching.

**Key words:** *distance learning, digital learning environment, foreign language teaching, university e-tools*

Современные концепции обучения иностранному языку стремятся отвечать актуальным тенденциям общества. К таким тенденциям относятся гуманизация, стандартизация, ориентирование на индивидуальные особенности ученика, формирование мотивации и информатизация / цифровизация учебной деятельности.

Тенденция к цифровизации процесса обучения активно начала разрабатываться лишь несколько лет назад. Так, например, поиск научной литературы на сайте Elibrary.ru дает лишь одну статью за 2017 год по обозначенной тематике, около десятка за 2018 год, значительное же количество работ по цифровизации образования были опубликованы в 2019 и 2020 годах. Подобный «взрыв» научного интереса продиктован, на наш взгляд, потребностью осмысления вынужденного «перехода на цифру», вызванного пандемией Covid-19. Эпидемиологические ограничения, в рамках которых приходилось работать практически всем образовательным учреждениям мира, значительно ускорил процесс цифровизации образования. У многих преподавателей появился опыт дистанционной образовательной деятельности, который в настоящий момент подвергается осмыслению.

Этот вынужденный переход на дистанционное обучение в университетах был реализован благодаря информационной образовательной среде, которая разрабатывалась во многих университетах последнее десятилетие.

Цель настоящей работы – анализ существующей в Саратовском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского информационной среды и способов ее применения для преподавания английского языка в очной, дистанционной и смешанной формах.

Прежде чем перейти к подробному исследованию данного вопроса, представляется необходимым рассмотреть некоторые толкования понятия дистанционного обучения.

Так, например, профессор Ф. В. Шарипов под дистанционным обучением понимает «обучение на расстоянии (преподаватель и учащийся разделены пространственно) с помощью учебников, учебно-программных, компьютерных, телекоммуникационных и других средств» [1]. Другой известный теоретик и практик дистанционного образования А.В. Хуторской трактует дистанционное обучение как «интегральную форму, сочетающую элементы очного, очно-заочного, заочного обучения на основе новых информационных технологий и систем мультимедиа» [2].

Американская исследовательница Л. Портер настаивает на дифференцированном употреблении таких терминов, как «дистанционное обучение» (distance learning), «дистанционное образование» (distance education) и «дистанционная подготовка» (distance training). Л. Портер утверждает, что понятие «дистанционное обучение» (distance learning) включает в себя и образование (education), и подготовку (training), а термин «образование» (education) включает программы начального, среднего и дополнительного образования, государственные и негосударственные университеты и колледжи; данный термин более соотносится с традиционными учебными программами и курсами, предлагаемыми аккредитованными или лицензированными учебными заведениями [3].

В итоге, наиболее полное, на наш взгляд, определение понятия «дистанционное обучение» было предложено русским профессором Е. С. Полат. Она рассматривает дистанционное обучение как форму обучения, «при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [4].

Процесс дистанционного обучения иностранному языку на современном этапе уже приобрёл свои отличительные черты. Рассмотрев их на контрасте с характерными чертами традиционных форм обучения, профессор Ф. В. Шарипов выделил следующие преимущества дистанционного обучения: гибкость, модульность, экономичность, доступность, технологичность, социальное равноправие, интернациональность [1]. Данные критерии были применены для оценки информационных ресурсов СГУ имени Н. Г. Чернышевского и их применения для обучения иностранному языку. Анализу были подвергнуты две платформы: SSU Courses (на базе Moodle) и IpsilonUni.

С точки зрения *гибкости* обе платформы, на наш взгляд, удовлетворяют базовым требованиям. Однако процесс регистрации и доступа к платформе SSU Courses представляется несколько облегченным, чем регистрация в IpsilonUni. Если для регистрации на SSU Courses требуется лишь активный электронный почтовый ящик, регистрация в IpsilonUni более формализована и осуществляется институтом электронного и дистанционного образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского.

Представляется, важным отметить, что на платформе SSU Courses есть несколько статусов участников. Зарегистрированные пользователи могут выступать в роли слушателей, а также преподавателей, при этом роль преподавателя опционально может включать в себя возможности для редактирования содержания курса. Для создания курсов на платформе SSU Courses необходимо иметь статус преподавателя, который возможно получить после удовлетворения электронной заявки сотрудником факультета компьютерных наук и информационных технологий. Регистрация на уже созданный на платформе курс может осуществляться преподавателем или студентами самостоятельно при наличии кодового слова. Прикрепление студентов к курсу IpsilonUni осуществляется непосредственно преподавателем, согласно спискам групп. Представляется важным, что работа с материалами курсов может осуществляться студентами в удобное для них время, в удобном месте и в удобном для них темпе. Однако платформа SSU Courses позволяет настроить активацию заданий и материалов курса согласно учебному графику. В таком случае материалы курса и задания будут доступны студентам ограниченное количество времени.

Обе рассматриваемые платформы позволяют создавать курсы в рамках модульной системы. *Модульность* подразумевает возможность организации учебных курсов в форме тематических блоков или модулей. Содержательная сторона модуля зависит от возможностей платформы. На наш взгляд, SSU Courses предлагает большую вариативность с точки зрения существующих инструментов. С помощью данной платформы возможно не только размещать тексты и создавать тесты, но загружать аудио и видеофайлы, размещать гиперссылки, а также использовать специальные инструменты: «лекция» и «семинар», которые позволяют организовать материал особым образом.

Курсы, созданные на базе исследуемых платформ, в долгосрочной перспективе предполагают *экономия труда* преподавателей за счет самостоятельной работы учащихся с помощью электронных изданий и автоматизированной формы тестирования. Таким образом, главная особенность дистанционного обучения иностранному языку заключается в том, что ученики самостоятельно осваивают необходимую программу и получают нужные знания, умения и навыки с помощью электронных носителей информации. Самостоятельная познавательная деятельность обучающихся приобретает ключевую роль в данном процессе. Задача преподавателей состоит в осуществлении контроля над этой деятельностью и максимальным вовлечением учеников, чтобы исключить возможность их пассивного участия.

Однако отсутствие непосредственного общения между обучающимися и преподавателем снижает *эффективность* любого дистанционного курса, в особенности курса по иностранному языку. При недостатке прямого контакта между обеими сторонами дистанционного процесса возникает сложность создания творческой и эмоционально окрашенной атмосферы, психологического комфорта во время занятий. Именно поэтому интеграция очной и дистанционной форм обучения представляется одной из самых перспективных моделей для будущего образования.

Рассматриваемые информационные платформы СГУ имени Н. Г. Чернышевского позволяют представить учебные материалы в электронном виде и использовать их как для полностью сетевого образования, когда весь процесс обучения проходит виртуально, так и для смешанной модели, подразумевающей совмещение очной и дистанционной форм.

Таким образом, дистанционное обучение иностранному языку является достаточно сложной и многообразной формой обучения, которая имеет свои преимущества и недостатки, определённые модели и технологии. При условии наличия минимального технического оборудования данная форма обучения становится доступной абсолютно каждому человеку.

#### ***Список использованной литературы***

1. Шарипов, Ф. В., Ушаков, В. Д. Педагогические технологии дистанционного обучения / Ф.В. Шарипов, В.Д. Ушаков. М.: Университетская книга, 2016. 304 с.

2. Хуторской, А. В. Основы дистанционного обучения. [Электронный ресурс]. Версия 1.0. - М.: Центр дистанционного образования "Эйдос", 2004. - 52 Кб
3. Porter, Lynnette R. Creating the Virtual Classroom: Distance Learning with the Internet (1st. ed.) / Lynnette R. Porter. USA: John Wiley & Sons, Inc., 1997. 288 p.
4. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.

**Клименко Г. А.**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка; рассматриваются основные характеристики профессионального совершенствования, как интегративного качества личности; обосновывается специфика позитивных и негативных факторов при подготовке студентов педагогического направления к осуществлению профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, самосовершенствование, личностное качество, барьер, условия ситуации успеха, инновации.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of professional training of future teachers of a foreign language; the main characteristics of professional improvement as an integrative quality of the individual are considered; the specifics of positive and negative factors in the preparation of students of the pedagogical direction for professional activity are substantiated.

**Key words:** professional competence, self-improvement, personal quality, barrier, conditions, success situations, innovations.

Современная парадигма образования характеризуется нацеленностью на расширение спектра подготовки молодых специалистов, которым уже недостаточно овладеть совокупностью определенных профессиональных знаний, умений и навыков, а необходим выход на формирование и развитие богатого внутреннего потенциала. Проявление многочисленных процессов "самости", среди которых немаловажное место принадлежит процессу формирования готовности профессиональному самосовершенствованию личности, позволяет специалисту наиболее полно себя реализовать, особое значение данный процесс приобретает при подготовке студентов педагогического направления, поскольку в настоящее время, к сожалению, наиболее незащищенными на рынке труда оказываются молодые специалисты учителя.

Высокого уровня профессиональной компетентности становится уже недостаточно для достижения профессионального успеха, требуется мобильность, самостоятельность, творчество, постоянное совершенствование

себя в профессии. Таким образом, формирование готовности студента к профессиональному самосовершенствованию, безусловно, поможет уже на этапе вузовского обучения раскрыть потенциальные возможности студентов, позволит будущему специалисту свободно ориентироваться в социально-экономической рыночной ситуации, быть гибким, инициативным профессионалом.

Готовность будущих учителей к профессиональному самосовершенствованию включает в себя все составляющие готовности к профессиональной деятельности (устойчивые профессиональные мотивы; умение управлять своими действиями; знания об особенностях профессиональной деятельности; сформированные профессиональные и специальные компетенции, предполагающие владение теоретическими и практическими основами будущей профессиональной деятельности; самооценка своей профессиональной подготовленности в соответствии с «Я» – идеальное профессиональное) и наряду с этим включает в себя основы самого процесса самосовершенствования личности (выявление, реализация потенциальных возможностей; нацеленность на успешность в профессии; оценка и при необходимости коррективы своих действий). [Клименко 2017]. Особенностью процесса профессионального самосовершенствования личности является сочетание его творческого характера, проявляющегося через включенность в творческую деятельность, и продуктивного характера, выражающегося в наличии социальной, личностной значимости, ценности, созидательности. Для данного процесса характерна ярко выраженная самопорождающаяся основа, то есть включение в процесс профессионального самосовершенствования стимулируется извне, а задается самой личностью, которая свободно формирует цели, способы и средства его осуществления.

Поскольку в центре нашего внимания находится студент - будущий учитель с минимальным опытом профессиональной деятельности, то в связи с готовностью к профессиональному самосовершенствованию студента, целесообразнее использовать термин «формирование». Эффективность формирования чего-либо, включая и готовность к профессиональному самосовершенствованию, зависит от многих факторов.

К позитивным факторам ученые относят создание специальных условий, способствующих тому, что процесс формирования приобретает целенаправленный, планомерный, системный характер. Анализ научных идей В. И. Андреева, Б. С. Гершунского и др. позволяет выделить, относительно процесса формирования готовности студента к профессиональному самосовершенствованию, ряд позитивных факторов-условий.

Управленческие условия направлены на осуществление контроля за качеством подготовки выпускников педагогического направления вузов, проведение мониторинга качества образования в вузе.

Нормативно-правовые условия связаны с расширением вузовского компонента за счет введения в образовательный процесс семинаров, спецкурсов, кружков, направленных на формирование у студентов готовности к профессиональному самосовершенствованию.

Организационно-дидактические условия способствуют организации специальной образовательной среды, стимулирующей процесс профессионального самосовершенствования студентов и преподавателей; созданию специально смоделированных проблемно творческих ситуаций, которые формируют прочные знания, умения, навыки работы по профессиональному самосовершенствованию; организации ситуаций успеха в учебном процессе и в ходе прохождения педагогических практик; методическому обеспечению процесса профессионального самосовершенствования студентов вуза.

Психолого-педагогических условия обеспечивают мотивацию студента к процессу профессионального самосовершенствования за счет средств информирования о "Я концепции" и средствах развития приемов личностной рефлексии; формированию у студента эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности. Данные факторы-условия способствуют повышению самосознания и принятия решения заняться самосовершенствованием, развитием умений планирования и выработки программы самосовершенствования, а также познавательной, творческой и социальной активности студентов.

Данные условия, рассматриваемые нами как позитивные факторы, способствуют эффективному формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию, однако существуют также барьеры, мешающие организации данного процесса.

Понятие "барьер" определяется как "внутреннее препятствие выполнению определенной деятельности, отрицательное влияние прошлого опыта, препятствующее пониманию и правильной оценке ситуации, фактов, закономерностей, выбору способов действия, стратегии решения проблемы, инновациям» [Степаненко]. К негативным факторам относятся так называемые барьеры, препятствующие возникновению и протеканию процесса формирования.

Психические барьеры (Д. Узнадзе, Л. Подлеская и др.) понимаются через негативную установку студента к "новому", ригидность.

Когнитивные барьеры (Б, Кедров, И. Бурганова и др.) связаны с процессами мышления, осознании, суждения студента.

Личностные барьеры (К.А. Абульханова-Славская, П. Хилл и др.), рассматриваются через недостаток личностных качеств: упорства, настойчивости, гибкости, веры в себя, независимости, принятия себя и других, спонтанности, автономии и т.п.

На необходимость преодоления барьеров указывал еще Н. Бердяев, который говорил о том, что самосовершенствование возможно при преодолении и освобождении.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что процесс формирования у студентов готовности к профессиональному самосовершенствованию в профессиональной педагогической деятельности актуален и значим для высшей школы, поскольку позволяет студентам осознанно и целенаправленно добиваться профессионального и жизненного успеха. Эффективность формирования во многом зависит от создания специальных условий, которые придают данному процессу целенаправленный, планомерный, системный характер.

#### *Список использованной литературы*

1. Клименко, Г. А. Перспективное планирование по формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию/ Г. А. Клименко // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов IX Международной конференции. Саратов: Саратовский источник, 2017. - С. 237-241.
2. Степаненко, В. Н. Педагогические условия и барьеры развития творческой активности дошкольников в художественно-творческой деятельности [Электронный ресурс] / В.Н. Степаненко – <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-i-bariery-razvitiya-tvorcheskoy-aktivnosti-doshkolnikov-v-hudozhestvenno-tvorcheskoy-deyatelnosti> - (дата обращения: 04.11.2020). - Загл. с экрана. - Яз. рус.

**Кубракова Н. А.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **РАЗРАБОТКА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

**АННОТАЦИЯ.** Чтение студентами магистратуры аутентичных англоязычных научных статей по профилю подготовки решает несколько образовательных задач: делает учебный материал профессионально значимым, тем самым повышая мотивацию; приобщает студентов к мировому исследовательскому опыту; помогает усвоить конвенции одного из видов академического общения. Автор статьи описывает комплекс упражнений, которые делают процесс чтения и анализа научных статей на занятиях по английскому языку эффективным.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *универсальная коммуникативная компетенция, студенты магистратуры, упражнение на развитие навыков чтения, научные статьи.*

**ABSTRACT.** Reading authentic scholarly journal publications in English during their English classes enables graduate students to get essential professional information, to boost their motivation, to learn more of research done all over the world and conventions of academic communication. The author describes a set of reading activities that make this process more effective.

**KEY WORDS:** *universal communicative competence, master students, reading activities, journal publications.*

При разработке комплекса заданий для формирования профессиональных и надпредметных навыков одним из руководящих принципов является его соответствие заявленным в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) видам профессиональной деятельности и компетенциям, которые необходимо освоить будущим выпускникам. В рамках дисциплины «Иностранный язык» для направлений магистратуры определяющей становится универсальная компетенция, которая устанавливает требования к коммуникативным навыкам выпускников магистратуры, - способность «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» (*Универсальные компетенции и индикаторы 2019*).

К индикаторам достижения универсальной коммуникативной компетенции относятся, в частности, «интегративные умения, необходимые для выполнения письменного перевода и редактирования различных академических текстов (рефератов, эссе, обзоров, статей и т.д.)»; способность представлять «результаты академической и профессиональной деятельности на различных научных мероприятиях, включая международные»; владение «жанрами письменной и устной коммуникации в академической сфере, в том числе в условиях межкультурного взаимодействия»; «интегративные умения, необходимые для эффективного участия в академических и профессиональных дискуссиях» (*Универсальные компетенции и индикаторы 2019*).

Незначительное количество аудиторных часов не дает возможности говорить о тщательной отработке всех умений, включенных в описанную выше универсальную коммуникативную компетенцию. В данной ситуации целесообразно сосредоточиться на развитии отдельных умений, например, интегративных умений, обеспечивающих декодирование письменных англоязычных академических текстов.

Обращение к аутентичным англоязычным специальным текстам погружает студентов в профессиональный контекст, обеспечивает междисциплинарный подход, повышает мотивацию к изучению английского языка и способствует совершенствованию межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции (Рыбакова 2017; Сипакова 2012). Употребляя словосочетание «аутентичный текст», мы имеем в виду «текст, написанный для носителей языка носителем этого языка и не предназначенный изначально для учебных целей» (Воробьев 2019: 72-73).

В настоящей статье приводится описание использования научных статей из научных журналов по психологии в качестве учебного материала для занятий по дисциплине «Профессиональный английский язык» у студентов магистратуры по направлению 37.04.01 «Психология». В ходе аудиторной и самостоятельной работы над 18 статьями были разработаны упражнения для совершенствования навыков чтения научного текста на английском языке.

Выбор научных статей объясняется следующими причинами. Научная статья представляет собой наиболее оперативный способ обмена информацией о результатах самых последних исследований между членами академического сообщества. Чтение научных статей в рамках утвержденной темы выпускной квалификационной работы или направления подготовки помогает составить представление о степени разработанности исследовательской проблемы, о неразрешенных вопросах и не вполне изученных аспектах, что традиционно рассматривается как часть подготовительного этапа научно-исследовательской деятельности. Кроме того, знакомство с основными типами научных статей способствует усвоению форматов, шаблонов и правил написания подобных текстов. Последнее чрезвычайно важно в условиях активизации публикационной активности и ориентированности отечественных журналов на западную издательскую практику.

Чтению и анализу научных статей предшествует выполнение заданий на развитие навыков поисковой деятельности, которая является обязательной составляющей подготовки профессиональных кадров (Татьянушкин 2013). Студентам предлагаются рекомендации по осуществлению поиска в сети Интернет, использованию разных типов сайтов, ключевых слов и логических операторов; оценке надежности ресурсов, качества и достоверности найденной информации. Далее студентам необходимо выполнить ряд упражнений: распределить приведенные интернет адреса по соответствующим группам, например, «*An advocacy web site, such as a not-for-profit organization, though open to anyone now*», «*A site affiliated with a higher education institution*» или «*A federal government site*»; ответить на вопросы о деятельности профессиональных организаций, используя предложенные ссылки; соотнести названия статей из журналов с ключевыми словами; выделить в аннотациях статей ключевые слова; составить список ключевых понятий для той исследовательской проблемы, которой занимается студент.

Следующим этапом становится знакомство с различными типами публикаций в научных журналах и структурой стандартной эмпирической статьи. После краткой справки студенты учатся соотносить тип публикации с ее целью, части статьи с их функциями, типовые фразы с частями статьи; определять тип публикации, найденной самостоятельно в результате освоения предыдущего этапа.

Чтение и анализ статьи начинается с отработки умения определять логические связи в тексте, опираясь на различные средства обеспечения логической связанности текста. В предложениях, взятых из аутентичных статей, студентам необходимо подчеркнуть вводные слова и словосочетания и далее распределить их в группы в соответствии с теми отношениями между предложениями или частями предложений, которые эти вводные слова эксплицируют (например, «*Addition*», «*Contrast*», «*Exemplification*», «*Consequence of a Condition*» и т.п.); определить к каким референтам

относятся указательные и личные местоимения. После выполнения таких упражнений студентам рекомендуется найти похожие примеры в статьях на английском языке, которые они уже начали читать. Здесь можно предложить студентам условно-коммуникативные упражнения, например, на объединение простых предложений в сложные с использованием подчинительного союза в скобках.

При чтении научного текста студенты должны отделять мнения от фактов, определять точку зрения автора. Наиболее очевидными языковыми средствами выражения мнения являются глаголы речемыслительной деятельности (например, *argue, assert, assume, believe, conclude, declare, point out, suggest*). Примеры этих глаголов студентам необходимо найти в предложениях из статей, после чего можно перейти к выполнению грамматических упражнений на заполнение пропусков в предложениях в соответствии с теми синтаксическими структурами, в которых обычно функционируют рассматриваемые глаголы (например, *reporting verb (+ that), reporting verb + someone + that, reporting verb + to-infinitive, reporting verb + someone + to-infinitive, reporting verb + preposition + -ing / noun, reporting verb + someone + preposition + -ing / noun, reporting verb + -ing / noun, reporting verb + someone (+ noun)*)).

Следует также сосредоточить внимание студентов на языковых средствах 1) выражения модальности (различной степени уверенности или неуверенности, предположений), 2) высказывания обобщений. К первым относятся модальные глаголы, прилагательные, наречия и существительные, связанные с экспликацией модальности (например, *could, may, might, must, probable, possible, certain, likely, certainly, possibly, certainty, possibility*). Во вторую группу входят такие единицы, как *tend to, have a tendency to, in general, on average*.

В связи с тем, что многие научные статьи относятся к креолизованным текстам, значительную роль в них играют «графические способы кодирования информации – диаграммы, схемы, таблицы, картограммы» (Котова, Кузьмина 2017: 180). Следовательно, обязательным этапом чтения и анализа научных статей является знакомство с невербальными компонентами статей (графиками, гистограммами, диаграммами, таблицами, фотографиями и рисунками) и их вербальным оформлением, представленным «в виде комментария к графическому изображению, заголовка и подзаголовков, легенд, расшифровывающих значение элементов графики» (Котова, Кузьмина 2017: 181). Е.Г. Котова и Е.В. Кузьмина предлагают методику обучения студентов описанию графиков, схем, таблиц, диаграмм, которая включает три этапа: «предтекстовый (ориентировочный), условно-текстовый (подготовительный) и собственно текстовый (творческий)» (Котова, Кузьмина 2017: 182). В этой методике осуществляется постепенный переход от соотнесения разных типов графики с группами данных и характером их описания к их сопоставлению с лексикой

и грамматикой, регулярно используемыми при реализации вербального компонента.

В нашем подходе к работе с научными статьями преобладает рецептивный уровень освоения учебного материала, поэтому основное внимание уделяется анализу аутентичных описаний графики. Между тем, мы сочли полезным предложить студентам задания на заполнение пропусков предлогами, на правильное чтение количественных и порядковых числительных, дробей, процентов.

Разработанный комплекс упражнений на развитие навыков чтения научных текстов на материале научных статей, безусловно, может быть дополнен. Одним из возможных направлений его совершенствования может стать добавление в него коммуникативных упражнений. В некоторых заданиях уже заложен такой потенциал. Например, от простого узнавания вводных слов / словосочетаний и глаголов речемыслительной деятельности и определения их функций в предложении / абзаце можно перейти к их использованию при составлении аннотаций или устных выступлений; анализ вербальных компонентов графиков, таблиц, схем и заполнение пропусков нужными лексическими единицами или грамматическими формами может смениться продуцированием собственных комментариев к графическим компонентам.

#### *Список использованной литературы*

1. Универсальные компетенции и индикаторы достижения для направлений магистратуры. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sgu.ru/structure/edudep/perehod-na-fgos-3> (дата обращения 15.12.2019).
2. Рыбакова, Е. В. К вопросу о разработке комплекса упражнений для иноязычного профессионально-ориентированного пособия на основе аутентичных текстов. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 5(71): в 3-х ч. Ч. 1. С. 204-206.
3. Сипакова, И. Н. Организация и содержание аудиторной и самостоятельной работы студентов в магистратуре // Самостоятельная работа студентов в условиях перехода на двухуровневую систему ВПО: Материалы докладов Региональной научно-практической интернет-конференции «Самостоятельная работа студентов в условиях перехода на двухуровневую систему ВПО» (6-9 ноября 2012 года). – Саратов: РИЦ «Студия развития лидерства», 2012. – С. 217-223.
4. Воробьев, Ю. А. Использование аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе формирования лингвострановедческой компетенции у студентов неязыковых вузов // Азимут научных исследований: Педагогика и Психология. 2019. Т. 8. №3(28). С.72-74.
5. Татьянашкин, Д. В. Обработка информации студентами: этапы, методы, приемы // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 103-107.
6. Котова, Е. Г., Кузьмина, Е. В. Обучение студентов неязыковых специальностей письменному иноязычному высказыванию на основе креолизованного текста (на материале английского языка). Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 6(72): в 3-х ч. Ч. 2. С. 180-184.

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В 9-х КЛАССАХ

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме обучения немецкому языку как второму иностранному в 9 классах. Обучение второму языку имеет ряд особенностей и происходит в условиях контактирования, по меньшей мере, трех языков.

**Ключевые слова:** лингвистические знания, контактирование языков, контрастивный подход, мультилингвальная компетенция.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of teaching German as a second foreign language in grades 9. Learning a second language has a number of features and occurs in contact with at least three languages.

**Key words:** linguistic knowledge, language contact, contrastive approach, multilingual competence.

Изучение иностранных языков в современном обществе повышает конкурентоспособность личности и предоставляет более широкий спектр реализации своих возможностей. Следует отметить, что язык – это важнейшее средство коммуникации, без которого невозможно развитие человечества. Люди всегда стремились к овладению иностранными языками. В разный период истории России предпочтение отдавалось изучению то немецкому, то французскому, то английскому языкам. Это было связано с развитием социальной, экономической, политической сфер деятельности. Высшее общество, как правило, владело двумя иностранными языками, преимущественно немецким и французским.

В наши дни предпочтение отдается изучению английского языка. И изучение английского языка как основного иностранного в школах России стало нормой. Английский язык считается международным языком. Это язык мировых СМИ, музыки, инновационных технологий. Английские слова проникают в различные сферы деятельности по всему миру, становятся общепринятыми и понятными. Однако в последнее время всё больше разгорается спор о том, нужно ли изучать другие иностранные языки помимо английского, и не будут ли дети путаться при изучении двух языков сразу. Большинство россиян (76%) единодушны в том, что изучение иностранных языков «развивает память», «помогает познанию другой культуры», «учит толерантности», «даёт возможность найти интересную, высокооплачиваемую работу», «открывает большие возможности». При этом они считают, что умение изъясняться на иностранных языках необходимо не только для работы, но и для путешествий, а также в быту.

Общая цель преподавания иностранного языка, в том числе и второго иностранного языка, как учебного предмета в контексте нового федерального государственного стандарта общего образования формулируется в тексте фундаментального ядра содержания общего образования – одного из базовых документов ФГОС нового поколения. Она состоит в развитии у школьников

иноязычной коммуникативной компетенции, то есть «способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка».

В последние годы усиливаются поиски рациональных принципов и эффективных приемов преподавания второго иностранного языка. Проведен ряд важных психологических и методических исследований. Однако многие специфические вопросы ждут своего решения. Так, например, существует проблема психологического определения статуса второго иностранного языка в сознании родителей, в первую очередь, а соответственно и учеников. Владение первым иностранным языком, как правило, английским, начинается на ранней ступени. Лингвистические трудности преодолеваются успешно, параллельно с формированием и развитием речевых умений идет овладение основными лингвистическими категориями. Мотивация к обучению первого иностранного языка, особенно английского, достаточно высока, учащиеся воспринимают его как основной, «ведущий» иностранный язык. При изучении второго иностранного языка все лингвистические знания начинают активно работать. Учитель экономит время на разъяснении грамматических категорий, используя его для формирования речевых умений. Но, несмотря на преимущества изучения второго иностранного языка, в большинстве случаев наблюдается некоторое пренебрежение, формальное отношение к нему, так как в сознании, как учеников, так и родителей прочно укрепилась мысль второстепенности второго иностранного языка. В современном мире необходимо мотивировать учащихся к изучению сразу нескольких языков, расширяя культурный аспект языкового опыта индивидуума. Изучение иностранного языка на уровне носителя не должно быть главной целью. Главная цель должна состоять в развитие такого языкового репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям. По мнению Титовой О. А. «...применение аутентичных текстов первостепенно, именно они иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте» [5, с. 173]. Именно аутентичные материалы помогают учащемуся погрузиться в языковую среду на уроке.

В соответствии с ФГОС основного общего образования с 2015 года учебный предмет «Второй иностранный язык» (немецкий / английский / французский / итальянский / испанский) в реализации основной образовательной программы является одним из обязательных предметов на основании: *Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373 в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357, от 18.12.2012 № 1060, от 29.12.2014 № 1643, от 31.12.2015 №1576).*

В МАОУ «Лицей «Солярис» второй иностранный язык с 2017 года изучается с 5 класса в медиа направлениях и в классах расковцев. Первоначально на изучение второго иностранного языка отводилось 2 часа.

Однако ввиду большой нагрузки, количество часов, выделяемое на второй иностранный язык, сократилось до одного часа в неделю, что значительно усложнило учебный процесс. Лицей предоставляет на выбор испанский или немецкий как второй иностранный язык. В 2019–2020 учебном году перед лицеем, как и перед другими общеобразовательными учреждениями страны, встала задача ввести второй иностранный язык ещё и в 8-9 классах.

Изучение второго иностранного языка имеет ряд особенностей и требует особого отбора методов и приемов для его изучения. Это, с одной стороны, меньшее количество часов и более сжатые сроки на его изучение. С другой стороны, изучение осуществляется в условиях контактирования трёх языков - родного, первого и второго иностранных языков. Однако не стоит забывать, что Россия – многонациональное государство. На ее территории проживает более 190 народов. А значит, мы можем с уверенностью говорить, что для многих детей, начинающих изучать второй иностранный язык в школе, речь будет уже идти о взаимодействии четырех языков. Это обуславливает более интенсивное изучение второго иностранного языка.

И. Л. Бим выделяет в этой связи следующие закономерности обучения:

1. Возникают проблемы интерференции не только со стороны родного языка, но и со стороны первого иностранного. Как установлено, в методических исследованиях, наибольшее влияние оказывает первый иностранный язык, относящийся к другой семье языков.

2. Появляются большие возможности положительного переноса. Он возможен на четырех уровнях:

1) на уровне речемыслительной деятельности: чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы;

2) на уровне языка: сходные лингвистические явления в родном и первом иностранном языке переносятся на второй иностранный язык и облегчают их усвоение;

3) на уровне учебных умений: умения, которыми обучающийся овладел в процессе изучения родного языка, а особенно первого иностранного, и которые переносятся им на овладение вторым иностранным языком и, существенно облегчают процесс усвоения;

4) на социокультурном уровне: социокультурные знания, приобретенные в процессе изучения первого неродного языка также могут быть объектами переноса [2, с. 7-8].

Перед учителем всегда стоит задача мотивировать учащихся на изучение его предмета. В данном случае для учителя иностранного языка, по моему мнению, эта задача одна из приоритетных. Для правильной организации познавательно-развивающей деятельности необходимо создание организационно-педагогических условий, соответствующих задачам позитивного эмоционально-ценностного отношения к изучению иностранного языка.

В МАОУ «Лицей «Солярис» для учащихся 9-х классов, которым впервые был введен второй иностранный язык, а в нашем случае, это немецкий язык, нами были определены следующие темы для изучения:

1. Моя будущая профессия
2. Будущее
3. Еда. Продукты питания
4. Фитнес и спорт
5. Окружающий мир
6. Техника
7. Мое место в политической жизни страны

Как видно, темы актуальные для подростков. Курс рассчитан на 34 часа, один урок в неделю. Как же в такие кратчайшие сроки научить 9-классников второму иностранному языку? Давайте обратимся к самому понятию «язык». Титова О. А. классифицирует язык как:

1. Язык — это исторически сложившаяся система словесного выражения мыслей, обладающая определённым звуковым, лексическим и грамматическим строем и служащая средством общения в человеческом обществе.

2. Язык представляет систему знаков (звуков, сигналов и т. п.), передающих информацию [5].

Изучение второго иностранного языка должно основываться на контрастивном подходе (термин, Бим И. Л.). Обучение должно происходить на противопоставлении сходств и различий в лексическом, фонетическом и грамматическом аспектах.

Существует стереотип, что немецкий язык сложнее, чем английский. Однако, оба языка сложны и уникальны. Давайте рассмотрим грамматический аспект: в английском языке существует 16 грамматических времен, что для изучающих немецкий язык как основной просто непостижимо. В то время как в немецком языке существует необходимость в согласовании частей речи между собой, что для изучающих английский язык как основной вызывает ряд трудностей. Что же касается фонетического аспекта, то «англичане» начинают быстрее читать по-немецки, чем «немцы» по-английски.

В современном обществе, когда английский язык проник во все сферы деятельности, а «англицизмы» распространились во все языки мира, мною при обучении немецкому языку как второму иностранному делается акцент именно на такие слова, а также на слова-интернационализмы. Особое внимание приходится уделять именам существительным в немецком языке. Необходимо периодически напоминать учащимся, что все существительные в немецком языке пишутся с заглавной буквы и перед ними обязательно наличие артикля: der Computer, die SMS, das Voxel, die Fabrik и т.д. Трудности у ребят вызывает правильная постановка артиклей. Они постоянно делают перенос рода с родного языка на иностранный язык. При этом большинство слов, пришедших в немецкий язык из английского,

сохраняют своё «английское» произношение. Ребята с удовольствием проводят сравнительный анализ двух языков и сами указывают на сходства и отличия.

Так, например, английские глаголы при переходе в немецкий язык приобретают окончание –en: surf (английский) – surfen (немецкий), check (английский) – checken (немецкий). В некоторых случаях мы можем даже говорить о переходе целых словосочетаний без нарушения смысла, например: to surf the Internet- den Internet surfen (лазить в интернете). При изучении английского и немецкого языков предметное содержание пересекается, что во многом облегчает понимание и усвоение предмета.

Я долго думала, с чего мне начать свой первый урок немецкого языка как второго иностранного в 9-х классах. Чем мне привлечь внимание ребят? Определенно они ждущ, что мы будем изучать алфавит и делать объёмные записи по грамматике. Один из девизов лица «Солярис» гласит: «Разрушаем стереотипы!» Вот и я решила разрушить стереотип и начать первый урок с песни. Песня-приветствие – небольшая, довольно простая и что, немаловажно, я добавила к ней движения:

*Guten Tag, Guten Tag!*

*Hallo! -Wie geht's?*

*Guten Tag, Guten Tag!*

*Hallo! Wie geht's?*

*Danke! Prima! gut! - 3 раза*

*Tschüß! Auf Wiedersehen!*

Ребята приняли мою форму обучения, быстро усвоили материал и уже на следующий урок безошибочно составлять мини-диалоги приветствия.

Что же касается более сложного грамматического материала, то его мы рассматриваем также на сопоставлении языков (немецкого и английского). Изучая глаголы *sein* и *haben* в немецком языке, учащиеся сами провели параллель с глаголами *to be* и *to have* в английском языке. Данные глаголы, как в немецком, так и в английском языке могут быть смысловыми, вспомогательными (применяться для образования времён), а также могут иметь модальные значения в сочетании с инфинитивом и частицами. Кроме того, после этих глаголов, как в немецком, так и в английском языке, при указании дополнения употребляется неопределённый артикль: *Ich habe einen Hund.* / *I have a dog.* Небольшие сложности вызывает у учащихся запоминание спряжения глагола *sein*. Но и в данном случае я применила элементы интенсивной методики преподавания иностранного языка и предложила ребятам вспомнить самый любимый праздник Новый год и пропеть спряжение глагола *sein* на мотив песни «В лесу родилась елочка». Кстати, на этот же мотив очень хорошо ложится и спряжение глагола *to be* в английском языке.

Возможно, кто-то скажет, какие песни в 9-ом классе, какая «елочка», это всё хорошо проводить в младших классах. Но позвольте с вами не согласиться. Как показывает практика, старшеклассники с удовольствием

выполняют данный вид работы, их заинтересованность повышается, внимание их концентрируется, и они уже ждут от тебя чего-то такого интересного. А если ребенок мотивирован, то с ним легко работается, и вы можете с ним дальше разбирать уже более сложные грамматические явления как Präsens, Perfekt, Plusquamperfekt. Я считаю, что применение элементов интенсивной методики в обучении иностранным языкам (неважно первого или второго языка) имеет положительную динамику.

Немецкий и английский языки очень похожи, и принадлежат одной языковой группе германских языков – западно-германская группа. Сходство немецкого и английского языков объясняется общим происхождением этих языков от говоров древнегерманских племён. Исходя из выше сказанного, еще раз следует подчеркнуть, что обучение второму иностранному языку должно основываться на контрастивном подходе, как говорила И. Л. Бим.

Таким образом, изучение в 9-ом классе немецкого языка как второго иностранного базируется на сформированных у учащихся представлениях о структуре языка, к примеру, таких, как четкий порядок слов в предложении, образование основных форм сильных (неправильных) глаголов или же видовременные формы глаголов. Несмотря на различного рода трудности в грамматике, в целом отмечается положительная динамика в усвоении немецкого языка после первого английского.

В современном обществе одно из главных качеств человека является мобильность. В то время как многоязычие – одно из основных направлений в развитии современного образования. Человек, владеющий несколькими иностранными языками – мультилингв, определяется как «особая языковая личность, обладающая отличительной компетентностью – совокупностью личных характеристик и рядом ключевых компетенций, формирующихся в процессе овладения вторым, третьим иностранными языками» [1, с. 5]. «Мультилингв также характеризуется поликультурностью – качеством, основанным на синтезе толерантности, эмпатии и переоценке собственной культуры» [1, с. 6].

Формирование мультилингвальной компетенции педагога должно иметь определяющее значение в современных условиях, так как она является профессионально значимой в деятельности преподавателя и особенно необходима для обучения второму иностранному языку.

И как сказал Роджер Бэкон, английский философ и естествоиспытатель: «Знание языков – это дверь к мудрости». Поэтому, изучайте иностранные языки, обогащайте свой мир и набирайтесь мудрости.

#### ***Список использованной литературы***

1. Бакловская, О.К. Межкультурноориентированная технология обучения студентов-мультилингвов // Многоязычие в образовательном процессе: сб. ст. Вып. 7 /ред. Л.М. Малых, Н.М. Шутова, Д.И. Медведева. – Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2015. – С. 3–13.

2. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие [Текст]/ И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

3. Плюснина, Е. М., Шалгина Е. А., Шустова С. В. Формирование мультилингвальной компетенции//Проблемы языкознания и педагогики: Вестник ПНИПУ Вып. 2–Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2017.- С.121-130.

4. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. – М., 1997.

5. Титова, О. А. Проблемы обучения немецкому языку как второму иностранному в условиях современного педагогического вуза// Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2018. - С.172-176.

**Шаповалова Л. И., Хоруженко Н. А.**  
*Южный Федеральный Университет*

## **ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКА: ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ**

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена особенностям планирования урока. Особое внимание уделяется вопросам дидактического и методического характера, разбираются основополагающие принципы обучения.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *планирование урока, дидактические принципы, основополагающие принципы планирования, фактический анализ урока*

**ABSTRACT.** This article focuses on the features of lesson planning. Particular attention is paid to questions of a didactic and methodological nature, the fundamental principles of teaching are examined.

**KEY WORDS:** *lesson planning, didactic principles, planning fundamentals, factual lesson analysis*

Основой всего планирования урока является дидактика как теория обучения. В истории дидактики первые подходы, касающиеся планирования образовательного процесса, часто определялись как практические принципы обучения, иногда также называемые дидактическими принципами – в поисках как можно более всеобъемлющей теории обучения, которая должна служить ориентиром при планировании уроков. Дидактические принципы – это общие принципы содержательного и организационно-методического планирования уроков, основанные на целях и задачах обучения [Klingberg 1972: 252].

В отличие от уроков, планирование комплекса уроков, то есть полного курса или его частей на более длительный период времени, имеет большое значение для координации различных учебных тем в течение учебного года. При таком долгосрочном планировании уроков в планирование включаются внутренние планы распределения учебного материала и другие требования к учебному плану, а также организационные вопросы школы (например, классная работа, школьные поездки, расписание занятий). При планировании следует также учитывать специфические аспекты развития. Это показывает, насколько преподаватель способен координировать содержание и методы

предмета. Исходя из этого, фазы рефлексии, повторения и практики всегда должны быть интегрированы в планирование комплекса урока.

*Ключевые вопросы для планирования комплекса уроков:*

- Какие требования должны учитываться преподавателем?
- Каким образом развиваются компетенции?
- На какие содержательные этапы разделен весь процесс обучения?
- Как закрепить приобретенные компетенции (постановка задач)?

Помимо ранее сформулированных руководящих вопросов, которые скорее касаются содержательной составляющей, важную роль в планировании урока играет методическое проектирование, а также создание и подбор подходящих рабочих материалов. Тем не менее, решение о том, что следует преподавать, предшествует размышлениям о том, каким образом преподаватель передает содержание. Это порождает дополнительные ключевые вопросы, которые, в свою очередь, разделяются на вопросы дидактического и методического характера.

*Дидактические ключевые вопросы:*

- Какова главная цель или задача урока? (Цели обучения)
- Как разделить содержание обучения на соответствующие этапы обучения? (дидактическая структура)
- Где камни преткновения? Какие содержательные и методические требования предъявляются к обучающимся?
- Как справиться с разными отправными точками обучения и уровнями обучения?

- Какой материал лучше всего дать в качестве домашнего задания?

*Методические ключевые вопросы:*

- Как методически грамотно спланировать урок?
- Какие методы развития компетенций используются на уроке?
- Каким образом осуществляется контроль выполнения заданий?
- Какие формы обучения используются на уроке?
- Как интегрировать в урок методы интерактивного обучения?

В современной лингводидактике можно выделить три формальных принципа, которые фундаментально и, в то же время, лаконично определяют преподавание [Straka 2005]:

**Взаимозависимость** – «последовательное взаимодействие всех элементов, составляющих урок»; для обеспечения соблюдения этого принципа все моменты планирования должны быть сбалансированы и согласованы в соответствии с моделью дидактической структуры: целенаправленность – содержание – методы.

**Вариативность** – «преднамеренное предоставление альтернатив»; именно антропогенные условия дидактики требуют гибкости и учета вариаций в зависимости от ситуации. Участие студентов в планировании – одна из многих возможностей.

**Контролируемость** – «контролируемость последовательности уроков как со стороны ученика, так и со стороны учителя»; здесь речь идет не о том,

чтобы учить только то, что непосредственно проверяется, скорее, учитель также должен подвергать себя и свою подготовку постоянному контролю, чтобы сделать уроки максимально эффективными и реалистично оценить собственную деятельность.

Как правило, урок можно разделить на *три основных фазы*:

- 1) введение и презентация нового учебного материала,
- 2) проработка и тренировка грамматических, лексических структур
- 3) закрепление результата, свободное использование изученного материала в речи. Согласно Г. Майер, данные фазы работы можно представить следующим образом [Meyer 2002: 149]:

<b>Введение</b>	<b>Фазы работы над учебным материалом</b>	<b>Закрепление результата</b>
организационный момент, начало урока • создание ситуации близкой к реальной • мотивация обучающихся	проработка материала • применение структуры • тренировка • свободное употребление структур	контроль усвоения • документация результатов • презентация результатов • рефлексия

Рефлексия является неотъемлемым компонентом успешного планирования урока. Проанализировав урок, преподаватель может выделить удачные моменты уроков и интегрировать их в новый план урока. Рефлексия также позволяет определить уязвимые места и подумать об альтернативах.

Особое значение Г. Рот придает фактическому анализу урока. Как следует из названия, фактический анализ имеет дело исключительно с содержанием, предметом урока. Этот анализ предназначен для того, чтобы преподаватель не только понимал предмет, но и продумывал его во всех областях и действительно знал, что делать – это первое условие для хорошего преподавания [Roth 1963: 119]. Тем не менее, соображения относительно урока или ссылки на знания обучающихся не относятся к фактическому анализу. Если, например, на уроке немецкого языка разрабатывается художественный текст, фактический анализ также включает информацию об авторе и его происхождении, а также литературную интерпретацию. Цель фактического анализа – разработать структуры, установить взаимосвязи и классифицировать тему в более широком контексте, чтобы получить необходимый обзор [Klafki 1985].

**Особенности целевой группы.** Эти факторы напрямую влияют на класс; подобно социограмме анализируются структура и состав классового сообщества, а также общие и индивидуальные требования в отношении способности к обучению.

*Текущая ситуация в классе:* на первом этапе определяются общие требования, такие как возраст обучающихся, размер класса и т.д. Следующие вопросы могут стимулировать дальнейшие размышления и более целенаправленное наблюдение за классом: Какие культурные и социальные условия встречаются в классе? Какова социальная структура класса, имеются ли подгруппы, аутсайдеры? Является ли атмосфера дружеской или, скорее, характеризуется конкурентным мышлением? Является ли класс приятным для обучения или, скорее, немотивированным?

*Психологические аспекты развития:* хотя обучающихся одной возрастной группы не следует оценивать единообразно с точки зрения их развития, существуют различия в психомоторных или когнитивных способностях, зависящие от возрастных групп, которые необходимо учитывать при планировании уроков. Ознакомление с учебной программой может быть очень полезным.

*Дидактический анализ означает:* обоснование выбора содержания курса; осмысление общеобразовательных и воспитательных целей и разработка актуальных визуальных элементов содержания обучения. Дидактический анализ означает «доведение материала до понимания и мотивационного горизонта ученика» [Kretschmer 1998: 61]. Для этого необходимо решить, какой образовательный контент может содержаться в этом конкретном выбранном или заданном содержании урока для обучающихся, которые в данный момент находятся в классе в этой временной и пространственной ситуации.

Таким образом, основываясь на соображениях фактического и дидактического анализа, мы пришли к выводу, что общие интенции планируемого урока выражаются в конкретных целях обучения. Цели обучения – это желаемые результаты обучения. Дальнейшее планирование обучения ориентировано на эти решения, кроме того, достижение целей обучения определяет ход занятий. Если предположить, что обучение всегда означает изменение, цели обучения указывают направление, степень и содержание изменения. Метод, выбранный преподавателем, определяет метод достижения цели обучения. Цели обучения являются важным строительным блоком в планировании – отдельные шаги на пути к ним могут быть определены только путем четкого определения цели.

#### **Список использованной литературы**

6. Klingberg, L. Einführung in die Allgemeine Didaktik. 7 überarb. Aufl. 1989 Berlin: Volk und Wissen. 1972.
7. Meyer, H. Unterricht analysieren, planen und auswerten. Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen. 2002. S. 147-156.
8. Straka, G.A., Macke, G. Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Waxmann Verlag, Münster. 2005.
9. Roth, H. Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 12 Aufl., Hannover: Schroedel. 1963.
10. Klafki, W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz. 1985.
11. Kretschmer, H., Stary, J. Schulpraktikum. Frankfurt/Main: Scriptor Verlag. 1998.

## ЭЛЕКТРОННЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ КОРПУСЫ И СПОСОБЫ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается использование материалов электронных языковых корпусов в рамках преподавания иностранных языков. Приведены определение «электронного лингвистического текстового корпуса», классификация языковых корпусов, а также цель и задачи лингвистического корпуса. Также рассматриваются способы применения языковых корпусов для разработки материалов международных языковых экзаменов и учебных программ различного уровня.

**Ключевые слова:** лингвистические корпуса, исследовательские корпуса, иллюстративные корпуса, корпусная лингвистика, лингводидактика

**ABSTRACT.** The article considers the usage of online language corpora materials in teaching foreign languages. The article provides the definition of the “online linguistic text corpora”, the classification of language corpora and the main purpose and objectives of linguistic corpora. The main focus of this paper is to give examples of the ways of using language corpora for exam item writing and curriculum design at various educational levels.

**Key words:** linguistic corpora, specialized corpora, general corpora, corpus linguistics, language education

В настоящее время широко представлены лингвистические корпуса наиболее распространенных языков индоевропейской семьи. Ведущие университеты мира занимаются разработкой и наполнением электронных версий языковых корпусов, поскольку данная форма представления обеспечивает сохранность лингвистически ценных материалов, а также предоставляет возможность удаленной работы с текстовой коллекцией корпуса, что создает базис для международных исследований языковых единиц в потоке речи.

Электронный лингвистический текстовый корпус — это электронный языковой ресурс, состоящий из структурированного и размеченного массива текстов, используемый для статистического анализа и решения лингвистических задач. Филологически-компетентный массив языковых данных, составленный в соответствии с некоторой исследовательской задачей, представляется в машиночитаемом виде [McEnergy 2012].

Классический лингвистический корпус состоит из метаданных, текстовой разметки и лингвистической аннотации. Данные материалы имеют произвольную форму, поскольку зависят напрямую от направленности корпуса и способов представления текстовой коллекции. Метаданные — это информация, которая сообщает что-то о самом тексте — например, кто его написал или рассказал текст, когда он был опубликован или записан, и на каком языке изучаемый текст. Метаданные могут быть закодированы в текст корпуса или храниться в отдельном документе или базе данных. Текстовая разметка представляет информацию в виде, отличном от фактических слов.

Лингвистическая разметка позволяет определить языковые характеристики текста.

По назначению выделяют несколько типов текстовых коллекций:

- 1) иллюстративные;
- 2) исследовательские.

Иллюстративные корпуса создаются в качестве доказательной базы каких-либо языковых исследований. К исследовательским корпусам относят такие текстовые базы, которые предназначены в первую очередь для разностороннего функционального исследования языковой системы. Данный тип корпусов используется исследователями для решения широкого спектра задач. Исследовательский корпус должен быть самодостаточен, эргономично структурирован, а также быть полным и репрезентативным. Наиболее важной особенностью исследовательского корпуса по сравнению с иллюстративным является наличие дополнительных сведений о текстах, информантах и лингвистической разметки текстов. Стоит отметить, что большинство исследовательских корпусов являются динамическими, то есть во время эксплуатации исследователь может построить подкорпус по интересующим его критериям.

За организацию работы текстового хранилища отвечает многофункциональная программа управления текстовыми и лингвистическими данными, которая получила название – корпус-менеджер. Это специализированная система, контролирующая текстовые и лингвистические данные (загрузка новых документов в корпус и т.д.) и включающая программные средства для различного типа поиска данных в корпусе, получения статистической информации и предоставления пользователю результатов в удобной форме [Сысоев 2010].

Каждый текстовый корпус организован по своим принципам, которые не совпадают с другими. По результатам анализа корпусов, таких как Dereko, СОСА, Ordnet, bokmaal можно сделать вывод, что основной задачей их корпус-менеджеров является обеспечение доступа к большим объемам текстовой информации с точки зрения полнотекстового поиска, с возможностью поиска по аннотациям и используемое программное обеспечение в большей степени отвечает этим задачам. В чешском корпусе много внимания уделили именно разметки текстов для получения как можно большего количества информации из него. Использование специализированной теговой разметки в перечисленных корпусах позволяет сделать вывод, что для обеспечения быстрого поиска в документах структурирование текста по некоторому принципу стало стандартом текстовых корпусов.

Основная цель лингвистического корпуса — предоставить исследователям материалы для изучения лингвистических единиц в их естественном языковом окружении. Также языковой корпус является важнейшим источником современного языка, ввиду чего подобные электронные сборники активно используются как ресурс для изучения

иностранных языков. В связи с этим, электронные языковые корпуса активно используются в преподавании, поскольку такие ресурсы имеют обширные инструменты для анализа словоформ и развития языка [Мальцева 2011].

За последние годы наблюдается тенденция использования Cambridge English Corpus в качестве банка материалов для составления различных заданий по английскому языку не только в рамках международных экзаменов таких как PET, FCE, CAE и CPE [First C.E. Handbook 2015], но и программ обучения и олимпиадных материалов для студентов высших учебных заведений [Алмаева 2018]. Данный ресурс позволяет быстро получить релевантную и актуальную информацию об использовании различного рода грамматических конструкций и лексических единиц. В состав Cambridge English Corpus входит уникальный корпус — Cambridge Learner Corpus, имеющий особенную систему кодирования ошибок. Методисты Cambridge University используют данный корпус для исследования частот различных типов ошибок и контекстов, в которых они совершаются студентами. Информация, собранная в ходе изучения данных аспектов, позволяет методистам обратить внимание педагогов на проблемные лексико-грамматические темы для студентов.

Таким образом, электронные языковые корпуса являются монументальным многофункциональным инструментом не только для проведения разностороннего лексико-грамматического анализа «живого» языка, но и фундаментальной базой для лингводидактических и методических разработок для учебных программ различного уровня.

#### ***Список использованной литературы***

1. McEnery, T., Hardie, A. Corpus linguistics: method, theory and practice. — Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
2. Сысоев, П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. – 2010. – №. 1 (9).
3. Мальцева, М. С. Корпусные технологии в методике преподавания иностранных языков // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – №. 8.
4. First, C. E. Handbook for teachers for exams from 2015: Cambridge English language Assessment. – 2015.
5. Алмаева, Н. Ю., Шилова, С. А. Организация мероприятий в формате международных экзаменов как способ повышения мотивации к изучению иностранных языков // Инновационные процессы в лингводидактике. – 2018. – С. 136-143.

## РАЗДЕЛ 3

### Молодая лингвистическая наука

Арешина Е. Г., Минор А. Я.

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

#### НЕМЕЦКОЯЗЫЧНАЯ ПРЕССА В СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ В ПЕРИОД С 1917 ПО 1941 ГОДЫ: ТЕМАТИКА И ЖАНРЫ

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена периодическим изданиям на немецком языке, издававшимся немцами Поволжья. Основная задача – раскрыть культурно-лингвистические задачи периодики немцев Поволжья на основе языка и содержания немецкоязычных газет и журналов, которые на протяжении всего времени оставались главным источником информации для местного населения.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *немецкоязычные газеты, периодическая печать, немцы Поволжья, функции газеты.*

**ABSTRACT.** This article is devoted to periodicals in German, published by the Germans of the Volga region in particular. The relevance of this article lies in the close connection of the Saratov region with the German colonists and their influence on its history and structure. The main task is to reveal the cultural and linguistic problems of periodicals of Volga Germans based on the language and content of German-language Newspapers and magazines, which have remained the main source of information throughout time.

**KEY WORDS:** *German-language Newspapers, periodicals, the Volga Germans, the functions of the newspaper.*

История становления журнальной и газетной немецкой периодики в России началась в XVIII веке, в то время, когда император Петр I начал приглашать иностранцев, среди которых было много немцев, в Россию. В данной статье мы рассмотрим региональные газеты и журналы на немецком языке, которые издавались в Поволжье с 1917 по 1941 гг., то есть во время существования АССР Немцев Поволжья. Многие исследователи, например, А. А. Герман [1] и А. Я. Минор [2], считают этот период наиболее благоприятным для развития языка и культуры поволжских немцев. При этом подчеркивается также большая роль средств массовой информации, прежде всего, газет, журналов и радио в формировании единого языка общения поволжских немцев [2]. Газетные СМИ местного уровня в период строительства социализма были не только одним из основных носителей информации в регионах, но и выполняли также организаторскую и пропагандистскую функцию [Минор, Вишняков: 95]. Выполняя данные функции, газеты оказывали большое влияние на население, на ход экономического развития, на политику местных органов власти.

При создании республиканских и местных газет органы партии и правительства руководствовались словами В. И. Ленина, высказанные им в

статье «С чего начать?» [Ленин ПСС, т. 5], о том, что газета – не только коллективный пропагандист и коллективный агитатор, но также и коллективный организатор, поэтому такой организатор был создан в каждом кантоне. При этом в тех кантонах, которые вошли в территорию Республики немцев Поволжья в качестве округления территории, то есть, в целях создания единой политико-хозяйственной административной единицы, и население которых составляли русские, украинцы или казахи, кантонные газеты издавались на языке доминирующего населения. В задачу местных газет входило информирование населения об основных решениях партии и правительства, об успехах в строительстве социализма, об индустриализации. А с конца 20-х – начала 30-х годов, когда началась коллективизация сельского хозяйства, многие публикации были посвящены борьбе с кулачеством как классом. Кроме того, одним из пунктов острой идеологической борьбы, в которой партия призывала не жалеть врагов, всяческих вредителей, была борьба с религией и носителями ее влияния на население – священниками. Одной из актуальнейших тем стала в послереволюционное время борьба за ликвидацию безграмотности населения.

Учитывая аграрную специфику региона, пресса немецкого Поволжья первой половины 20-го века представлена как изданиями социально-политической, так и тематической, в частности сельскохозяйственной направленности [3]. В ходе Первой мировой войны все немецкоязычные газеты в Российской империи были запрещены, и лишь в 1917 году весной и летом начинается возрождение немецкой прессы. В Саратове в начале XX века выпускалась газета *Saratower Deutsche Zeitung*. Это было первое издание новой, революционной эпохи. Газета отражала в своих публикациях становление движения представителей народа.

После Октябрьской революции 1917 г. были сформированы новые уезды, волости, национальные республики, автономные области и округа. В 1917 году по данным Всероссийской сельскохозяйственной и городской переписей в Камышинском уезде Саратовской губернии насчитывалось 35 волостей, из них 13 немецких (Голо-Карамышская, Илавлинская, Каменская, Купцовская и т.д.), а в течение 1918 года в уезде были дополнительно сформированы 38 новых волостей, из них 25 русских и 13 немецких (Верхнее-Грязнухинская, Верхне-Добринская, Верхнее-Кулалинская, Верхне-Таловская, Водяновская и т.д.) [6].

В поселениях организовывались органы советской власти, учреждались местные газеты и журналы. Учитывая незнание немецким населением русского языка, в немецких поселениях выходили газеты большевистского направления на немецком языке. Их число росло очень быстро (в отдельные периоды их насчитывалось до 70), они были адресованы немецкому населению. Среди наиболее крупных и влиятельных можно назвать *Deutsche Stimmen* (Саратов и Мариенталь). В период 1917-1918 гг. в Екатериненштадте печаталась газета *Колонист*, официальный печатный орган Союза немецких

социалистов на Волге. Позже она была преобразована в орган Центрального комитета ВКП (б) *Коммунист*. Короткий период в Саратове выходили также газеты *Saratower Deutsche Volkszeitung* (Саратов 1917) и *Vorwärts* (Саратов), 1918 [2; 5].

После Октябрьской революции и образования Трудовой коммуны области немцев Поволжья уделялось значительное внимание созданию печатных СМИ. С 6 июня 1918 г. выпускалась печатное издание *Nachrichten* как информативный аппарат Поволжского комиссариата по немецким делам на основе издававшейся с декабря 1917 газеты *Vorwärts*, печатного органа саратовского комитета Союза немцев-социалистов Поволжья. Уже к октябрю её тираж достиг 2,5 тысячи экземпляров. В Саратове комиссариат приобрел большую реквизированную типографию Г. Шельгорна, в которой многочисленными тиражами печатались и распространялись в колониях документы Советского правительства, Поволжского комиссариата, брошюры, листовки. Уже после создания немецкой автономии на Волге и ликвидации Поволжского комиссариата 31 октября 1918, выпускалась как орган Областного исполкома Советов и Обкома коммунистической партии Трудовой коммуны немцев Поволжья. С лета 1919 печаталась в Маркштадте в государственном издательстве Области немцев Поволжья (*Staats-Verlag des Gebietes der Wolgadeutschen*) [2; 6]. С начала 1920-х годов централизованная система немецкой печати значительно сократилась численно и перешла целиком под контроль комитетов ВКП(б) и стала в её руках действенным орудием идеологической обработки населения [4]. Необходимо отметить, что все эти газеты являлись недолговечными и выпускались всего в течение нескольких месяцев. В начале 1920-х годов многие газеты, возникшие на гребне революции, постепенно исчезли. Статус республиканского центрального печатного органа сохранила газета Нахрихтен, которая печаталась на немецком языке.

Большой урон делу просвещения и развитию народного хозяйства нанесла населению области немцев Поволжья продразверстка. Она привела в итоге к полному изъятию продовольствия и массовому голоду в немецких селах. Такое сложнейшее социально-экономическое положение области немцев Поволжья нанесли тяжёлый удар по духовной жизни её населения. Школы прекращали обучать детей, так как учителя и дети спасались от голода. Однако, несмотря на негативные последствия продразверстки и послевоенную разруху, партия большевиков уделяет большое внимание развитию периодической печати. В связи с отсутствием местных типографий многие районные газеты на немецком языке печатались в типографии города Покровска (с 1931 года – Энгельс), который становится столицей образованной в 1918 году Автономной области, а затем (с 1924 года) Автономной Советской Социалистической Республики немцев Поволжья. По своим адресам газеты подразделялись, в частности, на комсомольские и пионерские. Так, в Покровске в 1920-е гг. нерегулярно издавались немецкоязычная комсомольская газета *Rote Jugend* и пионерская – *Sei Bereit!*

и *Pokrowsk*. Тираж, формат, объём и периодичность издания всех республиканских газет периодически изменялись и в целом зависели от финансовой поддержки [1; 4]. Особое внимание в это время партия и правительство уделяли газете *Nachrichten*, которая выходила в Покровске и была центральным печатным изданием партийного и советского руководства АССР немцев Поволжья [1].

Придавая большое значение просвещению населения и его воспитанию в духе строителей социализма, редакция газеты создала несколько приложений: *Das neue Heer* (1921, ответственный за выпуск Г. Фукс), *Gesetz und Leben* (с 1923), *Der Dorfkorrespondent* (с конца 1926). С 1 января 1926 и до закрытия в октябре 1927 в качестве еженедельного приложения выходил журнал *Unsere Wirtschaft* под редакцией И. Шмидта [6].

Журнал «*Unsere Wirtschaft*» сочетал в себе информацию научно-популярного, хозяйственно-экономического, общественно-политического и культурно-исторического характера. Он выпускался с 1922 по 1927 год на немецком языке. В результате разногласий между редакцией и обкомом партии обком ВКП(б) принял решение о ликвидации журнала с 1 октября 1927 [5]. Тираж издания составлял от нескольких сот до более чем тысяча экземпляров, а в 1922 г. доходил до 2000 экземпляров. В числе основных рубрик журнала можно назвать следующие: *Politische Rundschau* (Политическое обозрение), *Wirtschaft und Wissen* (Хозяйство и наука), *Kooperation und Landwirtschaft* (Кооперация и сельское хозяйство), *Kultur und Leben* (Культура и жизнь).

Таким образом, для журнала *Unsere Wirtschaft* характерно смешение общественно-политической, научной и сельскохозяйственной тематики. В нём публиковалась информация как о политической и экономической ситуации в России, так и о специфике сезонных работ, печатались полезные советы, материалы в помощь агрохимическому самообразованию и т. п. Если рассматривать журнал с позиции получателя, то можно отметить, что он был направлен на сельских жителей, и, в определённой степени, на горожан.

В отличие от других изданий немцев Поволжья рассматриваемого исторического периода, названия статей в журнале *Unsere Wirtschaft* фигурируют на двух языках: немецком и русском (русский перевод размещается в скобках): *Das Gebiet der Wolgadeutschen in Diagrammen und Ziffern* (область немцев Поволжья в диаграммах и цифрах), *Unser Ackerboden* (наша земледельческая почва). Журнал «*Unsere Wirtschaft*» был очень востребован населением колоний и считался авторитетным источником информации за рубежом [3].

Практически все газеты АССР НП 20-х гг. были предельно политизированы. Основное место на их страницах уделялось публикации материалов и решений центральных и республиканских органов ВКП(б), изложению речей руководителей партии и Советского государства.

В связи с этим можно сделать вывод о том, что в 1920-е годы единственным источником информации о всех сферах жизни для немцев

России являлись местные газеты и журналы, так как все имевшиеся библиотеки испытывали острый дефицит книг, а немецкие библиотеки в большинстве своём вообще их не имели. С 1931 г. рост немецкоязычных газет достаточно быстро увеличивался, прежде всего в регионах. Каждый немецкий кантон, район, совхоз, машинно-тракторная станция (МТС), предприятие стали иметь свою собственную газету (число кантональных и районных немецкоязычных газет к середине 1930-х гг. достигло 47). Периодика на родном языке стала доступной для каждого человека.

Сведения из местных газет сводилась к докладам об успехах и проблемах трудящихся, о ходе тех или иных хозяйственных и политических кампаний. Твердые партийные установки, предписываемые газетам, привели местные газеты к поразительному сходству как в тематике, так и в языковом плане. Газеты стали серыми и безликими [4].

Акцент делался никак не на формирование самобытности народа, а на включение его в «строительство социализма». В изданиях увеличивается официальная информация власти: отчёты о партийных съездах и пленумах, о торжественных мероприятиях и судебных процессах над «врагами народа».

К концу 1935 г. Число печатных изданий существенно сократилось. В национальных немецких районах остались считанные единицы газет на немецком языке.

К 1939 году периодика на немецком языке сохранилась только в АССР немцев Поволжья. Продолжали печататься такие газеты, как *Bolschewistisches Tempo* (в Палласовке), *Für bolschewistische Kollektive* (в Фриденфельде), *Junger Stürmer* (в Покровске), *Kollektivist* (в Зельмане), *Kommunist* (в Гмелинке), *Lenins Weg* (в Бальцере) [1].

В начале 1940 г. суммарный тираж всей прессы АССР немцев Поволжья превышал 100 тыс. экземпляров. Публикация подобного количества газетной и журнальной продукции, как и содержание 35 редакций, требовало больших расходов в сумме 2,3 млн. руб. К тому же, дизайн и качество информации, особенно кантональных, оставляло желать много лучшего [4].

В декабре 1940 г. началось объединение немецких и русских газет, ранее существовавших отдельно, в семи смешанных по национальному составу кантонах. Были созданы единые редакции, выпускавшие теперь уже одну газету, но на двух языках. В результате число кантональных газет сократилось с 29 до 22. Издания на немецком языке были полностью ликвидированы после Указа Президиума Верховного Совета СССР от 28 августа 1941 года «О переселении немцев, проживающих в районах Поволжья». Первая газета после частичной реабилитации российских немцев была учреждена на Алтае в Славгороде и имела программное название *Die Arbeit* (Работа).

В целом, работа журналистов находилась под бдительным контролем партийных органов, и они вынуждены были обходить молчанием многое из того, что действительно волновало читателей. Главной «запретной» темой

оставалась республика на Волге. Тем не менее, авторитет и влияние газет росли день ото дня.

Можно сделать вывод, что в период с 1917 по 1941 гг. газеты носили больше политизированный характер. С помощью новой центральной немецкой газеты коммунистическое руководство страны пыталось интегрировать немцев СССР в новую систему общественных отношений, подчинить их своему идеологическому влиянию. Однако печатные СМИ выполнили и другую функцию, а именно приобщили население, говорившее в основном на диалектах, к стандартному немецкому языку. Таким образом, газеты и журналы наряду с радио и театрами внесли огромный вклад в формирование единого языка общения российских немцев.

#### **Список использованной литературы**

1. Герман, А. А. Немецкая автономия на Волге. Саратов, изд-во Срат. Ун-та, 1994, С. 204-207
2. Herdt, V. Verzeichnis der russland-und sowjetdeutschen Zeitungen / Heimatliche Weiten. 1989. Н. 2. SS. 270–276.
3. Вишняков А. С., Минор А. Я. Лексико-семантическая характеристика языка газеты Нахрихтен / Итоги развития языковых вариантов поволжских немцев в первой половине XX века. Под ред. А. Я. Минора, Л. И. Тетюева. Саратов, 2016. С. 91–99.
4. Раздел портала RusDeutsch «История немцев России» Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.
5. <https://lexikon.wolgadeutsche.net/article/279>
6. <https://wolgadeutsche.net/>

**Васильченко С. В., Минор А. Я.**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОЗДАНИИ КЛАССИФИКАЦИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена вопросу классификации фразеологизмов с точки зрения двух тенденциозных подходов – семантического и семасиологического. Дано описание традиционных (семантических) классификаций. На примере интеграции знаковой теории, прагматики и лингвистики предложена семасиологическая классификация фразеологизмов.

**Ключевые слова:** *семантический подход, семасиологический подход, традиционные классификации, семасиологическая классификация, формализованные фразеологизмы, атрибутивные фразеологизмы, символичные фразеологизмы.*

**ABSTRACT.** The article is devoted to the classification of phraseological units from the point of view of two tendentious approaches – semantic and semasiological. The description of traditional (semantic) classifications is given. On the example of integration of sign theory, pragmatics and linguistics, a semasiological classification of phraseological units is proposed.

**Key words:** *Semantic approach, semasiological approach, traditional classifications, semasiological classification, formalized phraseological units, attributive phraseological units, symbolic phraseological units.*

Любая классификация фразеологического фонда языка стремится универсализации. Но любая классификация сталкивается с такой проблемой как актуальность фразеологизма и его значения (значений). Решение проблемы зависит от таких факторов, как наличие актуального фразеологического словаря, идиоматичности и устойчивости, нерегулярности фразеологического состава.

Первая классификация, которая предложена известным лингвистом В. В. Виноградовым, который, анализируя труды своих предшественников Ш. Балли и А. А. Шахматова, приходит к выводу о том, что фразеологизмы необходимо «более четко разграничить ... и определить их семантические основы» [2, с. 140-161], тем самым первым обращает внимание исследователей на критерии как границы любой классификации.

По мнению В. В. Виноградова «легче и естественнее всего выделяется тип словосочетаний абсолютно неделимых, неразложимых, значение которых совершенно независимо от их лексического состава, от значений их компонентов и так же условно и произвольно, как значение немотивированного слова-знака» [2, с. 140-161], который В. В. Виноградов называет фразеологическим сращением, «основным признаком сращения является его семантическая неделимость, абсолютная невыводимость значения целого из компонентов. Фразеологическое сращение представляет собою семантическую единицу, однородную со словом, лишенным внутренней формы» [2, с. 140-161].

Согласно классификации В. В. Виноградова «от фразеологических сращений отличается другой тип устойчивых, тесных фразеологических групп, которые тоже семантически неделимы и тоже являются выражением единого, целостного значения, но в которых это целостное значение мотивировано, являясь производением, возникающим из слияния значений лексических компонентов.

В таком фразеологическом единстве слова подчинены единству общего образа, единству реального значения. Подстановка синонима или замена слов, являющихся семантической основой фразы, невозможна без полного разрушения образного или экспрессивного смысла фразеологического единства. Значение целого здесь абсолютно неразложимо на отдельные лексические значения компонентов. Оно как бы разлито в них и вместе с тем оно как бы вырастает из их семантического слияния.

Фразеологические единства являются потенциальными эквивалентами слов, и в этом отношении они несколько сближаются с фразеологическими сращениями, отличаясь от них семантической сложностью своей структуры, потенциальной выводимостью своего общего значения из семантической связи компонентов. Фразеологические единства по внешней, звуковой форме могут совпадать со свободными сочетаниями слов» [2, с. 140-161].

«Отличие синтетической группы или фразеологического единства от фразеологического сочетания состоит в следующем. Во фразеологическом сочетании значения сочетающихся слов в известной степени равноправны и

рядоположны. Даже несвободное значение одного из слов, входящих в состав фразеологического сочетания, может быть описано, определено или выражено синонимом. Во фразеологическом сочетании обычно лишь значение одного из слов воспринимается как значение несвободное, связанное. Для фразеологического сочетания характерно наличие синонимического, параллельного оборота, связанного с тем же опорным словом, характерно сознание отделимости и заменимости фразеологически несвободного слова. Среди тесных фразеологических групп, образуемых реализацией так называемых "несвободных" значений слов, выделяются два типа фраз: аналитический, расчлененный, допускающий подстановку синонимов под отдельные члены выражения, и более синтетический, близкий к фразеологическому единству.

Фразеологические группы или фразеологические сочетания почти лишены омонимов. Они входят лишь в синонимические ряды слов и выражений. Для того чтобы у фразеологической группы нашлось омонимическое словосочетание, необходимо наличие слов-омонимов для каждого члена группы. Однако сами фразеологические сочетания могут быть омонимами фразеологических единств, или идиом (сращений)» [2, с.140-161].

«Лексиколог-германист И. И. Чернышева расширяет границы фразеологии, определяя ее как раздел лингвистики, занимающийся устойчивыми словесными комплексами, и включая вследствие этого в состав фразеологического фонда немецкого языка:

- собственно фразеологизмы (три подкласса устойчивых словесных комплексов различных структурных типов со стабильным составом и полным или частичным переосмыслением семантики конститuentов):

- идиомы или фразеологические единства (*ins Gras beißen* – фам. «умереть (сыграть в ящик)»; *alt und jung* – «и стар и мал»; *hässlich wie die Nacht* – «страшен как смертный грех»);

- устойчивые фразы – преимущественно пословицы и поговорки (*du liebe Götter!* – «боже мой!»; *Wer A sagt, muss auch B sagen* ≈ *Взялся за гуж, не говори, что не дюж* и пр.);

- фразеологические сочетания – коллокации, не допускающие серийности (*kalte Miete* – «арендная плата без стоимости отопления»; *blinder Passagier* – «безбилетный пассажир, заяц»);

- фразеологизированные образования (устойчивые словесные комплексы с аналитическим значением, например: *jmds Vertrauen, Achtung genießen* – «пользоваться чьим-л. доверием, уважением»);

- моделированные ( типовые) образования (определенные синтаксические образования типизированной семантики, реализуемые на уровне речи, например: *Betrug ist Betrug; verloren ist verloren* – «обман есть обман; потеряно, значит, потеряно»);

- лексические единства (лексикализованные неоднословные наименования, такие как *der Nahe Osten* – «Ближний восток».)»

Классификация, которая подробно описывает фразеологический состав немецкого языка предложена немецко-швейцарским лингвистом Х. Бургером, на момент написания является с одной стороны, актуальной, а, с другой стороны, семасиологической, поскольку опирается на критерий функции знака.

Х. Бургер, различает:

«а) референциальные фразеологизмы, т.е. такие, которые соотносятся с объектами, процессами, ситуациями: *jmdn übers Ohr hauen* – разг. «надуть, обмануть кого-л.»; *Morgenstunde hat Gold im Munde* – «утро вечера мудренее»; *Schwarzes Brett* – «доска (для) объявлений»;

б) структурные фразеологизмы, которые выполняют функции внутри языка – осуществляют грамматические связи: *in Bezug auf* – «в отношении», *sowohl ... als auch* – «как ..., так и ...»;

в) коммуникативные фразеологизмы, выполняющие свои задачи при установлении, определении, осуществлении и завершении коммуникативных действий: *Guten Morgen!* – «Доброе утро!», *Ich meine, ...*, – «я думаю (считаю)...»; так называемые *Routineformeln*.

В классе референциальных Х. Бургер выделяет номинативные (обозначающие объекты и процессы) и пропозициональные (функционирующие как высказывания об объектах и процессах) фразеологизмы.

Номинативные фразеологизмы делятся в свою очередь на коллокации (*Kollokationen*: *sich die Zähne putzen* – «чистить зубы»), частичные идиомы (*Teil-Idiome*: *dumm wie Bohnenstroh* – разг. «набитый дурак») и идиомы (*Idiome*: *ins Gras beißen* – фам. «сыграть в ящик, умереть»). Пропозициональные фразеологизмы могут представлять собой устойчивые фразы (*feste Phrasen*: *jmds. Thron wackelt* – «престол / трон (опасно) качается») и формулы - топики (*topische Formeln*). К последнему типу относятся пословицы (*Sprichwörter*: *Hunger ist der beste Koch* ≈ Голод не тетка) и трюизмы, банальности (*Gemeinplätze*: *Man lebt ja nur einmal* – «один раз живем»).

Специальные классы в систематизации Бургера образуют:

– образования по модели (*Modellbildungen*: *Geld hin Geld her* – «деньги деньгами»; *Krise hin Krise her* – «кризис кризисом»);

– парные сочетания (*Zwillingsformeln*: *kurz und bündig* – «коротко и ясно»);

– компаративные фразеологизмы (*komparative Phraseologismen*: *frieren wie ein Schneider* – разг. «мерзнуть как цуцик, сильно зябнуть»);

– кинеграммы (*Kinogramme*: *die Achseln zucken* – «пожимать плечами»; *die Nase rümpfen* – «морщить нос; перен. воротить нос, выказать свое пренебрежение чем-л.»);

– крылатые слова (*Geflügelte Worte*: *der Mensch lebt nicht vom Brot allein* «не хлебом единым жив человек»);

- авторские фразеологизмы (Autorphraseologismen: *alter Casanova* – «мышинный жеребчик»);
- фразеологизмы-онимы (onymische Phraseologismen: *der Ferne Osten*);
- фразеологические термины (phraseologische Termini: *Künstliche Intelligenz* – «искусственный интеллект»);
- клише (Klischees: mit freundlichen Grüßen – «с наилучшими пожеланиями»)» [1, с.116–117].

Таким образом, традиционная фразеология рассматривает любые классификации фразеологизмов с точки зрения семантики, то есть, в границах самого языкознания, определяя семантические принципы, критерии и характеристики в качестве ключевых.

Рассмотрение идиоматичности, устойчивости, сверхсловности, нерегулярности, различных критериев классификации фразеологизмов осуществляется в границах рационального, логического знания, то есть отдавая приоритет плану содержания фразеологизма, при этом план выражения играет роль своеобразного нарратива (субъективного, чувственного, интуитивного), который служит только выражением уже априори заложенного во внутренней форме фразеологизма смысла, причем смысл (план содержания) носит материальный характер, а субъективное, чувственное, интуитивное «налагается» на план содержания. Безусловно, как и любая другая наука, лингвистика стремится к объективизации знания о языке. Но тогда возникает два вопроса: фактическая выразительность и креативная составляющая фразеологизма не объективны? и парадигматические отношения рассматриваются только через синтагматические отношения?

То есть традиционный семантический подход наталкивается на проблему постоянного поиска объективного смыслообозначения фразеологизма, поскольку субъективное лежит вне границ языкознания, но тем не менее, есть науки, учения, где чувственное, субъективное, интуитивное порождает собственно знание (нейропсихология, культурология, теория коммуникации и так далее). Классификацию Х. Бургера, которая, следует полагать, стремится стать переходной, от семантической к семасиологической. Но это переход выражен скорее имплицитно, и сама классификация рассматривается в границах семантики

Рассматривая фразеологизм как билатеральный знак, семасиологический подход глубже рассматривает и план выражения, и план содержания, при этом не отрицает паритетное отношение двух планов друг к другу. Языковая семасиология признает как внешнюю (видимую) динамику смыслообозначения, так и внутреннюю (ментальную, речемыслительную, прагматическую, то есть детерминированную) динамику, утверждает тот факт, что динамика свойственна как для плана содержания, так и для плана выражения, и для вместе взятых планов, что очень важно в рассмотрении фразеологизма (идиомы, фраземы). То есть, сам по себе семасиологический подход внутренне непротиворечив, поскольку признает сосуществование как выраженных смыслов, так и ментальных, и речемыслительных смыслов,

опираясь как на языкознание, так и на науки, которые в качестве объекта исследования принимают субъективное знание, получая в результате синергетический эффект в языке, поскольку без языковой речемыслительной деятельности трудно представить развитие любой сферы знаний.

«Когнитивно-семасиологический подход позволяет классифицировать фразеологизмы по их семасиологическому значению, другими словами, сама классификация, следует полагать, даст возможность оценивать фразеологизм в коммуникативных практиках как дискурсивную единицу, выражающую не только семантическое (лексикографическое) значение, но актуализированные индивидуальное психологическое значение и общественное социокультурное значение.

Взяв за основу классификацию знаков Чарльза Пирса и классификацию фразеологизмов Х. Бургера, получаем возможность классифицировать фразеологизмы по такому критерию как взаимоотношение знака и обозначаемого этим знаком объекта. На основе данного критерия следует выделить три вида фразеологизмов: формализованный, атрибутивный и символичный.

К формализованным фразеологизмам следует отнести, с точки зрения знаковой теории, устойчивые слова и словосочетания, у которых функцию значения берет на себя форма, то есть форма сама по себе несет информацию о денотате, причем сама форма – это не только видимость, но и «создатель» материальной основы. В таких фразеологизмах возникает некое подобие формы и денотата, и такое формальное представление несет в себе и тело фразеологизма, в котором едины формальная и содержательная сторона.

В качестве примеров могут быть рассмотрены следующие классы фразеологизмов по Х. Бургеру:

- структурные фразеологизмы;
- образования по модели;
- парные сочетания;
- фразеологизмы-онимы;
- фразеологические термины;
- клише.

Следующий вид фразеологизмов – атрибутивный – связан с обозначением денотата через его ассоциативность, признаки, действия с денотатом, то есть денотат и форма находятся в одной пространственно - временной среде, и значение выступает причиной формы. Для таких фразеологизмов характерными чертами являются пространственно – временная ситуативность, взаимодействие денотата и его признака (атрибута).

Вновь обращаясь к классификации Х. Бургера, приведем примеры атрибутивных фразеологизмов:

- коллокации;
- коммуникативные фразеологизмы, выполняющие свои задачи при установлении, определении, осуществлении и завершении коммуникативных действий;

- компаративные фразеологизмы;
- кинеграммы.

Символьный фразеологизм обозначает действие, которое основано на установленной конвенционально связи денотата и значения в абстрактной, отвлеченной, образной форме. Примерами символьных фразеологизмов выступают следующие классы, выделяемые Х. Бургером [Burger 2015]:

- частичные идиомы;
- идиомы;
- устойчивые фразы;
- формулы – топики: пословицы и трюизмы, банальности;
- крылатые слова;
- авторские фразеологизмы.

Предложенная классификация позволяет определять взаимосвязь формы, денотата и значения фразеологизма, наметить потенциальный вектор актуализации фразеологизма (семантико-лингвистический, психоллингвистический, культурно-лингвистический или комбинаторный) в дискурсе. Классификация динамична, то есть для каждого фразеологизма характерны языковая формальность, атрибутивность и образность, другими словами, степень интенсивности одной из этих характеристик по сравнению с другими позволяет классифицировать фразеологизмы, кроме того сохранены общий и релевантный характер самого критерия классификации, становится возможным предвосхищение (прогноз) экспликации фразеологизма в дискурсивно – коммуникативных практиках» [2, с. 123-127].

Таким образом, на сегодняшний день наметились две основные тенденции в создании классификаций фразеологизмов – семантическая (традиционная), которая классифицирует фразеологизмы по семантическим (собственно языковым критериям) и семасиологическая (развивающаяся в границах когнитивно-синергетической парадигмы), которая предполагает применение как лингвистических, так и экстралингвистических критериев для классификации фразеологизмов.

#### ***Список использованной литературы***

1. Буренкова, С. В. Проблемы классификации и определения границ фразеологии (на примере немецкого языка) [Электронный ресурс] / С. В. Буренкова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/problemy-klassifikatsii-i-opredeleniya-granits-frazeologii-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 25.06.2019). // Известия ВГПУ. Филологические науки. - 2019. - С. 115-120. Загл. с экрана. Яз рус.
2. Васильченко С. В., Минор А. Я. О развитии когнитивно-синергетической парадигмы во фразеологии // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: материалы IV Международной научно-практической конференции (14-15 ноября 2019 г.). сборник научных статей. Саратов : Издательство "Саратовский источник", 2019, -251 с. С. 123-127.
3. Виноградов, В. В. Избранные труды. Лексикология и Лексикография. / В. В. Виноградов. - М.: Издательство «Наука», 1977. - 312 с.

## ЮМОРИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС АНЕКДОТОВ О СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ СИЛЕЗСКОГО РЕГИОНА

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье делается попытка рассмотреть сущность юмора и одну из наиболее распространенных его форм – анекдот в контексте регионального комического дискурса на примере современного юмора и языкового мира этносов населяющих Силезию.

**Ключевые слова:** анекдот, юмор, комический дискурс, возникновение комических ситуаций, языковые средства выражения, стереотипы и выразительность в языке, лингвистический образ мира, этнолект.

**ABSTRACT.** This article attempts to examine the essence of humor and one of the most common of its forms - an anecdote in the context of regional comic discourse using the example of modern humor and the linguistic world of ethnic groups inhabiting Silesia.

**Key words:** anecdote, humor, comic discourse, emergence of comic situations, linguistic means of expression, stereotypes and expressions in language, linguistic image of the world, ethnolect.

Невозможно проанализировать все виды юмора этнических сообществ населяющих Силезию, поэтому при изучении их нами затрагивается лишь небольшой фрагмент – отражение супружеских взаимоотношений в анекдотах этого региона. Внимание сосредоточено на качестве и частоте использования языковых средств выражения. Для этой цели проанализированы анекдоты из доступных антологий и веб-сайтов. Помимо данного, существует много других аспектов, связанных с этой темой исследования, таких как: проблема стереотипов и выразительности в языке, сущности и специфики дискурса и моделей взаимодействия, а также образа мира и лингвистического образа мира, возникающего из него.

Рассмотрим специфику дискурса – комический дискурс. Дискурс можно понимать по-разному. В основном, как текст в контексте, он идентифицируется с беседой, коммуникативной деятельностью или формой взаимодействия, ведущей к созданию определенного образа, изображения или представления, которое включает не только описание явления или человека, но и его оценку. Дискурс – это некая конструкция, встроенная в реальное коммуникативное событие, которое включает лингвистический аспект (конкретное использование языка), когнитивный (коммуникативные убеждения) и интерактивный аспект. Таким образом, это сложное процессуальное и результирующее коммуникационное событие, которое, построенное по определенным правилам, определяет и «выражает» человеческие действия, которые составляют формы культуры и участвуют в создании этой культуры. Один из дискурсов – комический дискурс. Эта относительно новая концепция, разработанная на основе типологии дискурса, представляет собой тип ментального дискурса, который

функционирует наряду с такими типами, как: патриотический, антисемитский, расистский или феминистский дискурс. При поиске черт, характерных для комического дискурса, анализируются различные аспекты: сущность самого комицизма, антропологические, культурные, риторические, стилистические или лингвистические факторы. Следовательно, дискурс можно анализировать разными способами, включая лингвистический анализ с акцентом на структуру текста, критический анализ и описательный социологический анализ, ориентированный на когнитивную цель.

Юмор является неотъемлемой и повсеместной частью повседневного общения. Деятельность людей постоянно присутствует в нем, хотя пропорции видов деятельности различны (например, работа, учеба) и постоянно меняются. По вопросу о сущности и роли юмора с точки зрения филологенетики и онтогенетики было написано множество работ, в которых разнообразным, иногда глубоким, а иногда и фрагментарным образом рассматривается этот интересный вопрос. Несмотря на все это на сегодняшний день адекватного и приемлемого определения юмора еще не выработано. В литературе по данной теме можно найти более сотни различных попыток описать это, казалось бы, обычное явление. При исследовании феномена юмора и смеха выделяют несколько его типов. Доминирующими из них являются: позитивный юмор и смех, черный, враждебный, нездоровый, деструктивный, злобный, предупреждающий и дружелюбный. Смех и юмор часто отражаются в образе мира, характерном для отдельных меньшинств или этнических групп, который выражается в их специфическом этнолекте. Концепция образа мира понимается не столько как отражение реальности, а скорее как все суждения о мире, представленные на разных уровнях и в различных языковых формах, ведущие к классификации и интерпретации реальности. Таким образом, образ мира, выраженный с помощью языковых средств, направлен на интерпретацию и регулирование человеческого поведения по отношению к вещам и событиям, в то время как его концептуальное измерение также выявляет специфику поведения и мышления и способ вербализации категорий и понятий, характерных для данной группы. Язык как средство общения – это выражение образа мира, характерного для данного сообщества, и, следовательно, знания о мире, предметах, явлениях и отношениях. Образ мира и его внутренняя дифференциация сохраняются в языке, он доступен через его грамматические структуры, лексику и целый ряд значений, которые относятся к описываемой реальности лишь косвенно, поскольку составляют ее интерпретацию [Bartmiński 2007:24,39].

Возможны различные варианты возникновения комических ситуаций. Комичность может быть заложена в самом языке, она также может быть экстралингвистической и возникать из образа мира, который не «напрямую передается через язык (как носитель), который содержится в языке и является результатом языка» [Kalaga 1997:12]. Региональный (этнический) юмор, о которым мы говорим, является результатом нескольких факторов,

характерных для данной группы, в т.ч. менталитете изучаемой группы и нюансах языка, который они используют, а также преобладающих в ней социальных отношений. Частым определяющим фактором сущности регионального чувства юмора является нарушение табу, а также некий герметичный характер, что приводит к созданию так называемого внутреннего юмора, понятного только внутри конкретного сообщества – либо из-за языка, либо из-за социальных и религиозных условий [Smolorz 2012:144-149].

Говоря о юморе силезского региона, следует отметить, что оба эти вида юмора имеют достаточно грубый характер как проявления народного юмора. Причины такого восприятия – в самом силезском диалекте (соприкосновения польского и немецкого языков), который из-за падающей интонации, отсутствия уменьшительных и большого количества германизмов воспринимается как более грубый. [Tambor 2008:286-287]. Силезский юмор очень разнообразен и показывает существующую действительность в кривом зеркале анекдота. Он преследует свои цели и наделен немалой комической зарядкой. Современный репертуар силезского юмора показывает образ мира и состояние сознания жителей этого региона, характеризуется как традиционным, так и современным содержанием, а также подвержен постоянным изменениям из-за новых обычаев или изменения межличностных отношений. Юмор обновляется и затрагивает различные темы, хотя в нем можно выделить доминирующие (например, анекдоты о туристах, о пастухах), используя свой специфический диалект, смех вызывает выразительная экзотика и даже архаичность, столь далекие от литературного языка, и иллюстрирует стереотипные черты представителей обсуждаемых сообществ, например, силезскую грубость или рвение [Smolorz 2012: 151].

Методология подобных исследований юмора обширна и сложна, потому что юмор как явление, граничащее с языком, философией, психологией или литературной теорией, представляет собой обширную область исследований, в которой все больше выходят на первый план междисциплинарные подходы, подчеркивающие новые аспекты и их взаимные корреляции, создающие феномен комедии. Шутка определяется как текст со своей собственной повествовательной формой, состоящей из введения, расширения и завершения в виде неожиданной точки. В ней есть своя драматургия, которая сначала создает напряжение, затем вызывает ожидания и, как следствие, приводит к удивлению, которое обычно нарушает существующие условности.

В исследовании сущности и структуры анекдота можно выделить как минимум несколько подходов, среди которых заслуживает внимания теория интерпретации шуточных выражений, предложенная Виктором Раскиным. Эта теория относится, с одной стороны, к общим знаниям получателя шутки, а с другой стороны, к его юмористическим способностям, то есть его способности классифицировать текст как юмористический текст (шутка) и

«переключаться» при попытке «перевести» его с добросовестного восприятия на недобросовестное, он также формулирует общие условия, соответствующие юмористическим текстам. Центральным понятием семантической теории Раскина является концепция сценария, который понимается как когнитивная структура пользователя языка, содержащая семантическую информацию и часть его знаний о мире [Raskin 1985:81].

Разнообразие шуток заставляет попробовать их классифицировать. Это не просто, поскольку многие из предложенных классификаций содержат некоторые неточности или основаны либо на перекрывающихся, либо на взаимоисключающих критериях. Наиболее общее разделение, которое можно найти в литературе по данной теме, – это деление на невинные (абстрактные) и сатирические (предвзятые) шутки, которые в дальнейшем делятся на агрессивные, циничные и непристойные, а также словесные (лингвистические) и фактические (ситуативные) шутки. Критерием, разделяющим последние два типа шуток, является взаимозаменяемость элементов, то есть попытка заменить дизъюнктор другим выражением аналогичного значения. Используемые техники – это, прежде всего: двусмысленность, стилистические парадоксы, омонимия, игра слов, аллитерация, искажения постоянных выражений, изменение флективной или словообразовательной формы слова, а также повторы, стилистическая дисгармония, т.е. вплетение в текст слов с другой стилевой принадлежностью (регионализмы, диалектизмы, архаизмы, макронизмы (иностранные слова или выражения, употреблённые в речи с сохранением присущей этим словам или выражениям формы и произношения) и др.) [Buttler 2001: 52-53].

Описательные характеристики групп людей возникают легко и быстро и очень эмоциональны. Обычно они представляют собой довольно естественное отражение черт, приписываемых этим сообществам, и удивительно, что «насколько настойчиво сохраняются эти карикатурные характеристики, несмотря на то, что жизнь постоянно меняется и разные региональные группы формируются по-разному» [Bystroń 1993: 387]. Рассмотрев эти теоретические выкладки на конкретных примерах более 30 анекдотов, применительно к силезскому региону, мы можем сделать выводы, что представляют из себя их сообщества, и какие их характерные особенности.

Силезцы – это сообщество с сильно развитой идентичностью и осознанием групповой принадлежности, что вызывает определенное отвращение к незнакомцам. Такое отношение сложилось из-за притока людей, которые отличались в культурном отношении, говорили на другом языке и представляли другую модель семьи, межличностных отношений или религиозности. Религиозность силезца часто определяет его поведение и взгляды, поведение менее пышное, зрелищное и ритуальное, но более глубокое, чем в других регионах страны. К стереотипным чертам жителя этого региона также относятся: трудолюбие, являющееся своеобразным

пробным камнем нравственности, чистота, доверие, пунктуальность, простота, гостеприимство, семейный характер, высокое чувство чести и достоинства, отвращение к карьеризму и публичности. В еде это любовь к кашанке (традиционной кровяной колбасе изготовленной из смеси свиной крови, свиных субпродуктов и гречневой каши с начинкой в свиной кишке, обычно приправляемой луком, черным перцем и майораном) и пиву. Свойственна им также и заниженная самооценка, основанная на осознании причиненных им экономических притеснений, на чувстве неполноценности и даже на легковерности и наивности по причине осознания того, что у них худшее образование [Tambor 2008:265-269]. Таким образом, для силезца характерна определенная двойственность природы, которая отражается в его почти противоположных чертах, таких как: скромность и гордость, открытость «своему» и недоверие к незнакомцам, веселье и мрачность, строгость и чувствительность, современность, и в то же время консерватизм. Многие силезские анекдоты посвящены теме брака. Это большая категория, охватывающая многие аспекты, такие как: предательство, ссоры, пьянство мужа и роль денег в браке. Эти шутки различаются по длине – от диалогов из двух предложений до рассказов из нескольких предложений, написанных в основном на силезском диалекте. Жизнеспособность многоплановой проблемы брака, описанной в анекдоте, доказывает ее популярность и свидетельствует о моделях и стереотипах, действующих в этом сообществе.

Анализируемые тексты связаны локальным характером, что дает возможность специфической этнической самоидентификации, во многом основанной на языковой общности и специфическом подходе к определенным категориям действительности. Можно говорить об их культурной специфике, ориентированной на семью, религиозность, работу и региональные связи. В стереотипных образах этих сообществ есть как сходства, так и различия. Анекдоты тесно связаны с реальностью, они связаны с повседневными проблемами, а стратегии, используемые для достижения комических эффектов, очень разнообразны. К ним относятся, прежде всего, преувеличение фактов, демонстрация их абсурдности, создание комических персонажей и оба типа комического (лингвистический и ситуативный), в котором используется забавность и комизм самих событий, а также возможность игры с языком благодаря использованию различных фонетических и лексических модификаций. Частым элементом, порождающим комические эффекты, является двусмысленность, которая заставляет слушателя анекдота сначала интерпретировать исходное значение, а затем перестраивать сделанную семантическую интерпретацию, то есть ее одновременную реинтерпретацию, вводящую альтернативное значение. Доминирующим типом комического является ситуативный юмор, хотя различие между обоими типами (ситуационным и лингвистическим юмором) не всегда очевидно. Также не очевидно, что шутку следует однозначно отнести к той или иной тематической категории, потому что, как показывают примеры, в анекдоте присутствует одновременно несколько нитей (в

анекдотах о браке мы также находим темы о дураках, шахтерах, пьяницах и др.). Обсуждаемые примеры юмора частично иллюстрируют крах многих ценностей: безопасности, любви, доверия, верности, взаимного уважения и доброты [Matuszewska 2007:178]. Реальность, представленная в шутках, не может рассматриваться строго объективно, как точное отражение явлений, потому что многие из них преувеличены и даже маловероятны.

В силезских анекдотах преобладает краткая, даже лаконичная форма, резкость и анонимность. Героев обычно называют по имени или фамилии (Франсик, Зефлик, Карлик, Коволик), а их любимые темы – брак, добыча полезных ископаемых, споры с иммигрантами или отъезд на историческую родину в Германию. Образ брака, складывающийся из шуток, довольно негативный. По большей части это приравнивается к игу, несчастью, даже личной неудаче или катастрофе (обычно мужа). Его суть – отсутствие взаимного уважения и доброты, ссоры, физическое насилие, потеря любви, пьянство, измена и даже развод. В силезских анекдотах наблюдается довольно двойственный образ женщины. С одной стороны, в обращении много анекдотов, которые изображают женщину уничижительно (наивную, ограниченную, даже глупую, ленивую, сварливую), что подтверждается также лингвистическими средствами и методами, с другой стороны, она предстает изобретательным и находчивым человеком, который является главой семьи и от нее все зависит.

Специфическая точка зрения, характерная для обсуждаемых сообществ, кажется, является решающим фактором в категоризации мира или формировании перспективы, с которой объект, субъект или характеристическая черта воспринимаются в языковой картине мира. Функционирующие стереотипы (муж, жена, брак и многие другие) ярко отражены в региональном юморе, и, хотя многие из них имеют плохую репутацию, ее можно легко устранить, потому что именно атмосфера дружелюбной и игривой иронии помогает победе над негативной ситуацией. Эта конкретная точка зрения, составляющая обсуждаемый региональный дискурс, также подчеркивает перспективу восприятия отдельных фрагментов окружающей нас реальности и доказывает тот факт, что их восприятие, а также оценка, зависит от воспринимающего субъекта, его знаний, мировоззрения, исповедуемой системы ценностей или принадлежности к этнической группе, определенному сообществу или среде с определенным уровнем развития культуры.

#### *Список использованной литературы*

1. Bartmiński, J., 2007: Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne. Lublin.
2. Kalaga, W., 1997: Komizm a przekładalność. W: Komizm a przekład. Red. P. Fast. Katowice, s. 9-17.
3. Smolorz, M., 2012: Śląsk wymyślony. Katowice.
4. Tambor, J., 2008: Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna. Katowice.
5. Raskin V., 1985: Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht.
6. Buttler, D., 2001: Polski dowcip językowy. Warszawa.
6. Bystroń, J., 1993: Komizm. Warszawa.

7. Matuszewska, M., 2007: *Małżeństwo w dowcipach*. W: *Humor i karnawalizacja we współczesnej komunikacji językowej*. Red. J. Mazur, M. Rumińska. Lublin, s. 165-178.
8. Witosz, B., 2010: *O dyskursie wykluczenia i dyskursach wykluczonych z perspektywy lingwistycznej*. «Text i Dyskurs – Text und Diskurs», nr 10, s. 9-25.

**Душков А. А., Никитина Г. А.**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ФОНЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ И РУССКОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются понятия «кинодискурс» и «кинообраз», выделяются основные инструменты формирования образа в кинематографе. Акцент делается на анализ фонетических языковых средств формирования образа учителя в англоязычном и русскоязычном кинодискурсе.

**Ключевые слова:** кинодискурс, кинотекст, образ, фонетические средства языка.

**ABSTRACT.** The paper is devoted to the notions of the cinema discourse and cinema image. Basic means of image formation in the cinema are singled out. Particular attention is paid to the analysis of phonetic language means used in some American and Russian films in the speech of the characters who are teachers.

**Key words:** cinema discourse, cinema text, image, phonetic means of the language.

Кинематограф в 21 веке занимает одно из основных мест с точки зрения воздействия на зрителей. Сегодняшним молодым людям, живущим в городском ритме жизни, легче воспринимать информацию аудиовизуально, чем тратить свое время и энергию на чтение книги. Каким бы ни было наше отношение к данному явлению, следует признать, что большой объем лингвокогнитивной информации (базовый, мировоззренческий, потребительский и другие взгляды, лингвокультурные концепции, стереотипы и т. д.), который ранее передавался через печатные тексты, в настоящее время все чаще принимает кинематографическую форму. Следовательно, кино является одним из наиболее интересных объектов для изучения рядом наук, в том числе лингвистикой. Актуальность исследования проблемы использования языковых средств для создания кинообраза определяется, с одной стороны, постоянно растущим в науке и практике стремлением к более подробному исследованию различных видов дискурса, а с другой стороны, необходимостью выявления основных средств формирования образа в одном из наиболее значимых для сегодняшнего человека типов дискурса – в современном кинодискурсе, с тем, чтобы придать ему строгий, научно обоснованный характер и решить значимые практические задачи, стоящие перед лингвистикой сегодня.

Изучение кинотекста стало предметом целого направления в современной лингвистике. Здесь можно назвать работы Е. О.

Александровой, Г. А. Беляевой, О. Григорьевой, А. Н. Зарецкой, Т. С. Митиной, И. П. Мухи, Е. Л. Райхлиной, М. А. Самковой, А. В. Фёдорова, R. Janney и многих других лингвистов, исследующих природу кинотекста. Основной вывод, который можно сделать в результате анализа названных работ, связан с рассмотрением кинотекста как особой семиотической системы, объединяющей и своеобразно интегрирующей визуальный, акустический, кинетический и вербальный ряды в сложный комплекс различных семиотических систем. Кроме того, важно отметить, что к числу других значимых коммуникативно-прагматических особенностей кинотекста относятся поликодовость, концептуальная и прагматическая ориентированность.

Анализ современных источников в области дискурсологии (Н. Ю. Георгинова, Л. В. Селезнёва, Е. В. Чернявская, В. Д. Шевченко) позволяет сделать вывод о том, что в типологической системе разных видов дискурса, кинодискурс относится, в нашем понимании, к арт-дискурсам, но отличается от дискурса театра и других аудиовизуальных дискурсов количеством аудиовизуальных эффектов, которые моделируют «виртуальную реальность». Кинодискурс обладает нелинейной структурой, связанной с использованием нескольких сложно переплетающихся линий героев, сюжетными прыжками во времени и пространстве. Более того, необходимо учитывать и тот факт, что кинодискурс в восприятии зрителя – это совместная работа всей съёмочной группы (коллективного отправителя информации). На диалог с фильмом, который зритель воспринимает аудиально и визуально, влияет весь спектр кинематографических приёмов. Кинодискурс является следствием работы сценариста, режиссёра, операторов камер, актёров, графических и звуковых редакторов и т.д.

Вслед за А. Н. Зарецкой [Зарецкая 2010] под кинодискурсом мы понимаем связный текст, являющийся вербальным компонентом кинофильма, в совокупности с невербальными компонентами, обладающий свойствами связности, целостности, коммуникативно-прагматической направленности, информативности, направленный на зрительское восприятие.

К числу элементов кинодискурса, которые принимают участие в создании кинообраза, относятся киносценарий, рассказчик (кинорежиссёр), аудитория (зритель), общее коммуникативное пространство (экран), а также различные выразительные средства кино.

Современное массовое кино играет важную роль в межкультурной коммуникации, так как в его основе лежат универсальные художественные приемы и образы, ценности и идеологические конструкты. В современном мире оно может выступать как мощный фактор глобальной интеграции и как инструмент конструирования определенных характеристик межкультурной коммуникации [Никитина 2014].

Выделяется несколько путей формирования образа в кинематографе. Образ учителя представляет собой комбинацию нормативных требований и характерных черт представителей данной профессии в общественном сознании. Образ учителя, создаваемый в кино, будет, разумеется, зависеть, от нескольких условий: жанра кинофильма, проблематики, степени значимости учителя как персонажа (главная – неглавная роль). Для настоящего исследования отобраны фильмы, относящиеся к жанру драмы, где ученики (ученик) и учитель находятся в ситуации острого конфликта – именно такие ситуации лучше всего раскрывают характер человека в жизни и образ в кино.

Рассмотрим образ учителя на основе анализа языковых средств на фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях.

Рассмотрим фонетические особенности речи на конкретных примерах. В фильме-ремейке «Розыгрыш» (2008) три учителя: педагог-практикант Вера Ивановна (Яна Есипович), учитель физкультуры Александр Иванович (Дмитрий Дюжев) и завуч Мария Васильевна (Ирина Купченко). Среди них, большую часть экранного времени занимает персонаж Ирины Купченко - завуч представлена в общении с учениками, директором, родителями. Основная задача Марии Васильевны – разобраться в конфликте между учителем английского языка и учениками и наказать виновных.

Темп её речи можно охарактеризовать как обычный, тон – спокойный, но в ситуациях конфликтных или близких к ним они могут меняться: между словами во фразе делается больше пауз, слова произносятся громче с более чётким, даже резким выделением ударного слога:– *Корбут!* / *Это у тебя что?* / *Серьги?!* Фамилия ученика, произнесённая с восклицательной интонацией, говорит о проявленной строгости, вызванной, прежде всего тем, что ученик пришёл в школу в серьгах, что подтверждается последующей фразой: сначала делается акцент на вопросительном слове (*что*), а только затем называется сам предмет.

Также строго она разговаривает с ученицей Нестеровой (Н), которая хочет отпроситься с уроков: (Н) – *Марья Васильевна! Марья Васильевна!* (МВ) – *Нееестерова!* / *Вы не видите, / что я разговариваю?!* (Н) – *Да, я просто плохо себя чувствую. Можно мне домой пойти?* (МВ) – *Нееет!* / *Вы всегда / перед контрольной себя плохо чувствуете.* Как видно из диалога, Мария Васильевна логически выделяет в одной фразе несколько слов: это своеобразная учительская привычка – выделять голосом особо важную информацию.

Совсем другие интонации в речи Марьи Васильевны, когда она занимается дополнительно с Таем Петровой (П). Она говорит спокойно, мягко, доброжелательно: (П) – *Для меня интегралы загадочны, как...* (МВ) – *Как люди?* (П) – *Ну, может быть... Не знаешь, как и подступиться.* (МВ) – *Знаешь, Тая... // Мне / когда-то казалось, / что.../ математика*

*может спасти меня от жизни, / которой я просто боялась. // Но я поборолa этот страх. // Это очень важно. // Ты меня понимаешь?* Изменение интонации не влияет в данном случае на речевую особенность учителя: она так же выделяет в одной фразе логическим ударением несколько важных слов.

Следует отметить, что в ситуации общения с директором, отцом ученика (Олега Комарова) - Мария Васильевна не изменяет «своим принципам»: даже в состоянии крайнего эмоционального возбуждения – на собрании по поводу исключения Комарова из школы (где он пытался её оклеветать) – говорит спокойно, уравновешенно, обдуманно, сохраняя основную особенность своей звучащей речи – длинные паузы между тактами:

*– Дорогие мои выпускники, / я обращаюсь к вам! Это я попросила, чтобы вы сегодня были здесь. // Потому что сегодня не обычный педсовет и Олег Комаров не обычный нарушитель дисциплины. Мы сегодня с вами будем говорить не о глупом хулиганстве, или **мелком** воровстве, или о элементарной агрессии. // Речь пойдёт / о двуличии и подлости! Да, Олег! Да! Это так называется. И / я считаю, / что всем вам / необходимо / задуматься об этом перед вашим скорым вступлением во взрослую жизнь...*

Звуковые особенности речи персонажа зависят, безусловно, от разных условий. Завуч Мария Васильевна принадлежит к учителям «старой» формации, она перешагнула черту среднего возраста, поэтому в её речи преобладают спокойные интонации, темп достаточно медленный.

В фильме «Учитель на замену» (2011) главную роль учителя, получившего очередное временное назначение, Генри Барта исполнил Эдриан Броуди. Ему приходится проводить уроки английского языка и литературы в школе с детьми из неблагополучных семей, где нецензурная лексика в отношении учителя является привычным делом.

В критических ситуациях Генри Барт (ГБ) сохраняет спокойствие и ровный тон голоса, делает паузы между словами, стараясь, чтобы он был услышан: (Ученик) – *You're f...ing gay!* // (ГБ) – *Marcus, / guess what? // You are free/ to leave.* // Генри Барт делает акцент на слове, которое должно быть услышано всеми, а не только учеником, с которым был непосредственно сам диалог.

Когда портфель Генри Барта брошен в стену одним из учеников, учитель спокойно задает вопрос: (ГБ) – *Anything else?* // Этим Генри Барт демонстрирует свое самообладание и дает понять ученикам, что его практически невозможно спровоцировать на неадекватную реакцию.

Срывается на крик Генри Барт лишь однажды, и то на свою коллегу, Сару Мэдисон (Кристина Хендрикс), когда та заходит в класс, в то время как Генри Барт держит за плечи одну из своих учениц, Мэридит. Генри Барт пытался успокоить ученицу, но Сарой Мэдисон (СМ) это было воспринято, как домогательство: (СМ) – *What are you doing?* // (ГБ) –

*Excuse me? // (СМ) – You were just touching her! // (ГБ) – What are you... / What are you... / What are you insinuating?.. // (СМ) – It's inappropriate to be in here/ with a young girl // (ГБ) – It's inappropriate?// She needed someone to talk to. // What do you think I'm doing?// What do you think? / I'm a f...ing pervert?// Генри Барт агрессивно отвечает Саре Мэдисон и даже заикается на одной из фраз, поскольку испытывает беспомощность в сложившейся ситуации.*

Совсем в другом положении оказывается учитель Эрин Грувелл (Хилари Суэнк), героиня фильма «Писатели Свободы» (2006): она начинает свою карьеру в школе в бандитском районе. С коллегами Эрин Грувелл (ЭГ) всегда очень вежлива и спокойна, она не хочет показаться грубой, поэтому все ее диалоги отличаются нисходящим тоном и безэмоциональностью, хотя ее оппоненты Маргарет Кэмпбелл (Имелда Стонтон) и Брайан Гелфорд (Джон Бенджамин Хикки), напротив, крайне эмоциональны, используют много восклицательных предложений, переходят на повышенные тона: (Маргарет Кэмпбелл) – *The Distinguished Scholars Program is under our jurisdiction!* // (ЭГ) – *I don't want to replace the Distinguished Scholars Program / I just want to stay with my kids next year* // (Брайан Гелфорд) – *She can't!* // *I have the juniors!* // Спокойствие, с которым Эрин Грувелл ведет диалог со своими коллегами, характеризует ее как сдержанного и вежливого человека.

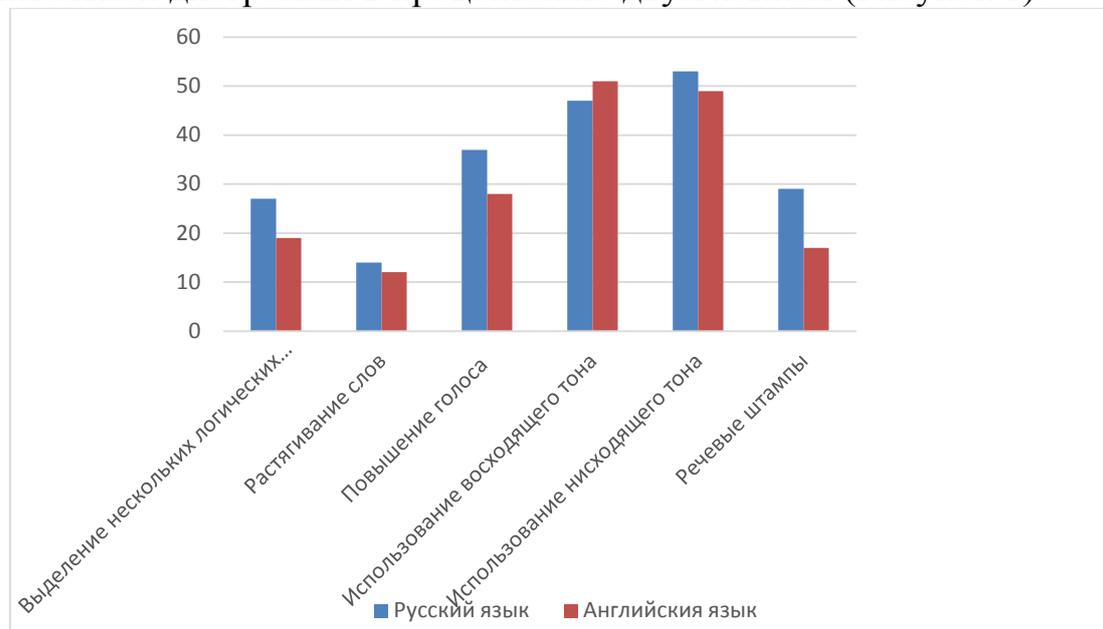
Однако, общаясь на уроках со своими учениками, учитель резко реагирует на издевательский рисунок одного ученика и начинает намеренно тянуть слова в саркастичном тоне: (ЭГ) – *Jewish people with biig, / looong noses. // Blacks with biig, / faaat lips.* // Но это кажется оправданным, поскольку разобщенные одноклассники наконец поняли, как они выглядят со стороны.

В фильме «Улыбка Мона Лизы» (2003) действия разворачиваются в 1953 году, учитель Кэтрин Энн Уотсон (Джулия Робертс) принята на работу в консервативный женский колледж Уэллеси, хотя сама Кэтрин Уотсон (КУ) является человеком прогрессивных взглядов, впечатлительной и откровенной. Это отражается на ее диалогах с ученицами: (КУ) – *Don't disrespect this class just because you're married.* // (Ученица) – *Don't disrespect me, / just because you're not.* // (КУ) – *Come to class, / do the work, / or I'll fail you.*// В этом диалоге Кэтрин Уотсон использует интонацию, которая придает высказыванию угрожающий тон, и корректирующий тон, поскольку она не согласна с мнением одной из учениц и традициями колледжа.

После написания ученицей колледжа, Бэтти Уорен (Кристен Данст), статьи о Кэтрин Уотсон, в которой учитель критикуется за свои прогрессивные взгляды на права женщин, во время лекции на своем уроке Кэтрин Уотсон переходит на крик: (КУ) – *Slide!!! A girdle to set you free!* // *What does that mean?//* Она пытается донести до учениц, что они не должны отказываться от карьеры, выйдя замуж, поскольку, по ее мнению,

они достойны большего. Эта агрессия говорит о том, что Кэтрин Уотсон скорее не профессиональный учитель, но очень увлеченный и принципиальный человек.

Обобщая полученные в результате анализа данные по аспекту «фонетическое оформление речи учителя» и его роли в формировании образа современного учителя в кинематографе, представим их в формате сравнительной диаграммы в процентах по двум языкам (Рисунок 1).



**Рисунок 1 – Фонетические средства формирования образа учителя в англоязычном и русскоязычном кинодискурсе**

Исходя из представленных данных, можно утверждать, что образ учителя, создаваемый фонетическими средствами в англоязычном кинодискурсе, представляет собой образ сдержанного, профессионального педагога, человека, способного себя контролировать в конфликтных ситуациях, но не лишённого эмоций, которые в критических моментах «берут верх». В русскоязычном кинодискурсе ситуация несколько отличается. Учитель представляется зрителю опытным и образованным человеком, использующим соответствующую интонацию. Однако в русскоязычных фильмах было выявлено более частое использование учителями свойственных им речевых штампов. Кроме того, в русскоязычном кинодискурсе учитель более склонен поддаваться эмоциям, а, следовательно, повышать голос.

Таким образом, становится очевидно, что интонации и голос учителя зависят от ситуационных моментов, в которых они используются. Практически всегда, отхождение от нормы обусловлено сложившейся конфликтной ситуацией.

Безусловно, взгляд на образ учителя, создаваемый в современном кинематографе, должен основываться на комплексном подходе и складываться из целой совокупности элементов, вербальных и невербальных, речеповеденческих, деятельностных в целом и т.д. В

настоящей работе внимание сосредоточено лишь на фонетических языковых средствах, используемых героями-учителями в речи. Однако, как представляется, и данный элемент имеет существенное значение для восприятия образа, создаваемого на экране. Отношение к профессии учителя в обществе сегодня носит довольно противоречивый характер и кинематограф, как отмечалось, играет большую роль в создании того или иного образа в сознании аудитории.

#### *Список использованной литературы*

1. Александрова, Е. О. Взаимоотношения учителей и учеников в зеркале отечественного кинематографа: способы разрешения конфликта поколений в настоящее время [Электронный ресурс] / Е.О. Александрова // Скиф. - 2016. - № - 1. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimootnosheniya-uchiteley-i-uchenikov-v-zerkale-otechestvennogo-kinematografa-sposoby-razresheniya-konflikta-pokoleniy-v>(дата обращения: 28.03.2020). – Загл. с экрана. – Яз. рус.
2. Беляева, Г. А. Советское школьное кино: рождение жанра / Г.А. Беляева, В. Ю. Михайлин // Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1990-е). – М.: Новое литературное обозрение. – 2015. – С. 549-596.
3. Григорьева, О. Образ учителя в советском кино: от «Весенней» оттепели до «Большой перемены» / О. Григорьева // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность: Сб. науч. ст. / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, П. В. Романова, В. Л. Круткина. – Саратов: «Научная книга», 2007. – С. 223-239.
4. Зарецкая, А. Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.Н. Зарецкая. – Челябинск, 2010. – 16 с.
5. Митина, Т.С. Образ учителя в советском кинематографе первой половины двадцатого столетия / Т.С. Митина // Сибирский научный вестник. – 2015. – № 2. – С. 124-128.
6. Муха, И. П. Категория информативности кинодиалога: автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.П. Муха. – Иркутск, 2011. – 15 с.
7. Райхлина, Е. Л. Образ учителя в русском кинематографе / Е.Л. Райхлина, Н.Н. Юрчик // Молодой ученый. – 2016. – №13.2. – С. 60-62.
8. Самкова, М. А. Кино и кинодискурс: к проблеме разграничения понятий / М. А. Самкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 8. – С. 135-137.
9. Фёдоров, А. В. Медийный образ школы в последние годы существования СССР / А.В. Фёдоров, А.А. Левицкая // Знак. – 2018. – № 3. – С. 33-42.
10. Janney, R. Pragmatics and cinematic discourse / R. Janney // Lodz Papers in Pragmatics. – 2012. – № 8. – P. 85-113.
11. Георгинова, Н. Ю. Интердискурсивность, интертекстуальность, полифония: к соотношению понятий / Н.Ю. Георгинова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2019. – Т.1. № 3. – С. 149-155.
12. Селезнева, Л. В. Исследования дискурса в современной лингвистике: опыт, направления, проблемы / Л.В. Селезнёва // Вестник СВФУ, 2011. – Т. 8. – № 4. – С. 119-124.
13. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса [Электронный ресурс]: учеб. пособие / В.Е. Чернявская. – М.: Флинта, 2016. – 203 с.
14. Шевченко, В. Д. Интерференция дискурсов в англоязычной публицистике: автореф. дис. ... канд. филол. наук / В. Д. Шевченко. – Санкт-Петербург, 2011. – 15 с.
15. Липпман, У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т.В. Барчуновой / У.Липпман. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

16. Иванова, Е.Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Е.Б. Иванова. – Волгоград, 2001. –16 с.
17. Шипулина, Н. Б. Образ учителя в советском и современном российском кинематографе / Н. Б. Шипулина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – Т. 52. – №. 8. – С. 4-16.
18. Почепцов, Г. Г. Имиджология / Г.Г. Почепцов. – М.: СмартБук, 2009.
19. Никитина, Г.А. Фразеологизмы как фактор риска в процессе межкультурной коммуникации (на материале английского языка) / Г.А. Никитина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 25. С. 183-188.

**Список источников материалов исследования**

20. MonaLisaSmile / реж. Майк Ньюлл; в ролях: Джулия Робертс, КирстенДанст, Джулия Стайлз, Мэгги Джилленхол, Джиннифер Гудвин, Доминик Уэст. – Длительность 119 мин. – Фильм вышел на экраны в 2003 г.
21. FreedomWriter / реж. Ричард Лагравенезе; в ролях: Хилари Суонк, ПатрикДемпси, Скотт Гленн, ИмельдаСтонтон, Джэйсон Фин. – Длительность 122 мин. – Фильм вышел на экраны в 2007 г.
22. Detachment / реж. Тони Кэй; в ролях: ЭдрианБроуди, Сами Гэйл, БэттиКэй, Кристина Хендрикс, Марша Гей Харден, Джеймс Каан. – Длительность 98 мин. – Фильм вышел на экраны в 2011 г.
23. Розыгрыш / реж. Андрей Кудиненко; в ролях: Ирина Купченко, Юрий Кузнецов, Дмитрий Дюжев, Евгений Дмитриев, Иван Алексеев, Мария Горбань, Клавдия Коршунова. – Длительность 84 мин. – Фильм вышел на экраны в 2008 г.
24. Училка / реж. Алексей Петрухин; в ролях: Ирина Купченко, Анна Чурина, Роза Хайруллина, Ольга Егорова, Алексей Огурцов, Ирина Калинина, Светлана Лебедева, Андрей Рудаков. – Длительность 134 мин. – Фильм вышел на экраны в 2015 г.
25. Ученик / реж. Кирилл Серебренников; в ролях: Пётр Скворцов, ЮлияАуг, Виктория Исакова, Николай Рощин, Светлана Брагарник. – Длительность 118 мин. – Фильм вышел на экраны в 2016 г.

**Краснов М. М., Полянина Е. В.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

**ИССЛЕДОВАНИЕ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА  
В ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ ИСТОЧНИКАХ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ,  
ИСТОРИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассмотрен медицинский дискурс в испанском языке с использованием различных методологических подходов: лингвистический, исторический и лексикографический. Показана взаимосвязь между языком и медициной на пересечении науки, практики и академической среды.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *дискурсивные формы, медицинский дискурс, специализированный дискурс, текстовые жанры.*

**ABSTRACT.** The article discusses medical discourse in Spanish using various methodological approaches: linguistic, historical and lexicographic. The relationship between language and medicine is shown, at the intersection of science, practice and the academic environment.

**KEY WORDS:** *discursive forms, medical discourse, specialized discourse, text genres.*

Когда мы говорим о дискурсе, мы связываем язык с реальными контекстами употребления, поэтому мы рассматриваем его как форму действий, происходящих между людьми, ориентированных на взаимозависимые цели в языковом, местном, когнитивном и социокультурном контексте [Calsamiglia / Tusón 2004: 17].

Медицинский дискурс сконфигурирован как социальная практика, включенная в область дискурса специальности, или специализированного дискурса, который мы вместе с Пароди [Parodi 2005: 69] определяем как «совокупность текстов, которые развивают прототипные темы определенной области научных и технологических знаний и соответствуют определенным соглашениям языкового, функционального и специфического характера», плод дискурсивной традиции конкретного сообщества специалистов. Специализированный дискурс по своей сути неоднороден, поскольку «он несет в себе идею градиента, позволяющего визуализировать множество текстов, циркулирующих в областях специальности» [Cabré 1993]. Эти тексты находятся в континууме горизонтальных и вертикальных отношений, начиная с узкоспециализированных текстов и заканчивая текстами, в той или иной мере ориентированными на широкую публику.

Специализированный дискурс построен посредством сложной сети переменных, включающих в себя обсуждаемую тематику, вовлеченные тем или иным образом аудитории, соответствующий контекст и языковые конфигурации, выбранные для передачи текстовых значений [Parodi 2005: 67].

Понятие специализированного дискурса также связано с исследованиями, проводимыми до сих пор как результат первоначального импульса, заданного Пражской школой в 20-30-х годах прошлого века, которая после Второй мировой войны сосредоточила свое внимание на исследованиях, связанных с концепцией регистра [Bhatia 1993: 5-6] и, следовательно, с морфосинтаксическими, лексическими и стилистическими аспектами, отличающими специализированные тексты от текстов общезыковых [Gotti 2011: 9] и имеющими большое значение в области перевода, терминологии и лексикографии. Начиная с 1980-х годов мы стали свидетелями растущего интереса к нормам, управляющим конструированием различных текстовых жанров специализированного дискурса, которые Суалес [Swales 1990] и Батия [Bhatia 1993] определяют как коммуникативные события, созданные в рамках определенного дискурсивного сообщества для достижения определенной коммуникативной цели. С этой точки зрения существует тесная взаимосвязь между специализированным текстом и его структурой, подразумевающая ряд корреляций между концептуальными, риторическими и лингвистическими характеристиками самого текста.

Жанр, с одной стороны, предоставляет институционализированную модель для социальной и профессиональной деятельности [Berkenkotter / Huckin 1995]; с другой стороны, он определяет характеристики текста с прагматической, концептуальной и риторической точек зрения и в конечном

итоге определяет его лексический отбор [Gotti 2011: 87]. Гарсиа Искьердо [García Izquierdo 2009: 17], кроме того, утверждает, что жанр является «культурно специфической категорией, с помощью которой можно наблюдать различные способы, которыми языки концептуализируют реальность»; поэтому структурные, лингвистические и стилистические принципы могут варьироваться в зависимости от языка [Garofalo 2009]. Наконец, само собой разумеется, что социокультурные трансформации могут определять существенные изменения текстовых паттернов. В настоящее время, в частности, вторжение Интернета и мультимодальность модифицируют традиционные схемы, создают новые жанры и трансформируют существующие [Garzone 2007].

С точки зрения жанра медицинский дискурс неоднороден, поскольку существуют разные дискурсивные жанры; некоторые из них типичны для медицинской области (инструкция к медикаменту, клиническая справка, информированное согласие, анестезиологический лист и т.п.), в то время как прочие совпадают с таковыми для иных научных дисциплин (исследовательская статья, объявление для пациентов, информация для пациентов, руководства и пр.). Медицинская сфера не осталась невосприимчивой к развитию технологий, что определило распространение жанров, типичных для электронного общения, таких как форумы и блоги, делающие возможными как участие пациентов в распространении информации, так и обсуждение среди профессионалов, и новые отношения между врачом и пациентом.

Все эти дискурсивные формы построены в соответствии с адресатами и отправителями, степенью распространения или специализации текста, а также наличием или отсутствием коммуникации в международном масштабе. Следовательно, они будут иметь другую текстовую организацию, другую лексическую плотность и особые дискурсивные свойства. Общим знаменателем этих жанров является лексика, опора медицинского языка. Выделяется терминологическое богатство медицины, обусловленное сложностью и разнообразием объекта исследования. Фактически, в области медицины сходятся разные дисциплины (анатомия, патология, онкология и др.) помимо наук, тесно связанных с медициной (биология, психология, биохимия и др.). При многоуровневом подходе [Ciaruscio / Kuguel 2002] лексическая плотность варьируется в зависимости от жанра. В обращении к эксперту преобладают моносемия, нейтралитет и появляются многочисленные термины без их разъяснений, аббревиатуры, англицизмы, латинизмы и «*tecnicismi collaterali*» [Serianni 2005], то есть лишние техницизмы, стереотипные выражения, ненужные с денотативной точки зрения, но предпочтительные из-за их секторального ореола. По мере снижения уровня специализации получателя содержание разбавляется определениями, переформулировками, объяснениями или перефразированием. На информативном уровне эмоциональная нейтральность и безличность уступают место формам, более

ориентированным на собеседника и его опыт. Однако во многих случаях заявленный адресат не соответствует лингвистическим особенностям текста, как это происходит, например, в инструкции к медикаменту, где некоторые фрагменты из-за своей сложности адресованы не столько обычному гражданину, сколько врачу [Calvi / Mapelli 2009]. Использование специальной терминологии – это то, что затрудняет общение между врачом и пациентом, хотя с помощью новых технологий у пациента есть возможность изучить и приобрести определенную осведомленность в использовании терминов, чтобы говорить о своей болезни. Другими словами, сегодня иерархические отношения между врачом и пациентом меняются.

Среди одних из последних исследований медицинского дискурса в Испании, испаноязычном мире и на испанском языке можно выделить Берту М. Гутьеррес Родилью, Кармен Казорлу Вивас, Луизу Кьеричетти, Джованни Гарофало, Горетти Файа Орниа, Джованну Мапелли и Сару Миллуццо.

Как подчёркивает Берта М. Гутьеррес Родилья в своем эссе, медицинский язык изучается с самых разных точек зрения людьми разных профессий с разным образованием. Сам сборник, который содержит эссе Берты М. Гутьеррес Родильи, написан с разных методологических точек зрения (от анализа дискурса до лексикографии).

Эссе Берты М. Гутьеррес Родильи явилось по сути вступительным словом в испанской секции VIII Конгресса Centro di Ricerca sui Linguaggi Specialistici (CERLIS), проходившего с 19 по 21 июня 2014 года в Университете Бергамо (Италия), в эссе автор предлагает обзор самых последних исследований медицинского языка в Испании и испанском языке, различающихся по образованию и профессиональной сфере того, кто проводит исследование, а также по подходам и темам исследования. Повествуя об университетском обучении и исследовательских проектах, Берта М. Гутьеррес Родилья знакомит с событиями, происходящими вокруг медицинского дискурса на испанском языке, и заканчивает обзором публикаций, среди которых выделяются сфера лексикографии и журналы. Кроме того, что представляется ценным общий взгляд автора на то, какое внимание уделяется медицинскому дискурсу в Испании, важности использования испанского языка как языка для передачи научных знаний в целом и медицинских наук, в частности. Несмотря на то, что английский язык является универсальным языком науки, важно, чтобы испанский язык сохранялся и развивался в общении между учеными и медицинскими работниками, а также в социальном распространении знаний среди всех испаноговорящих.

Кармен Казорла Вивас знакомит нас с исторической и лексикографической перспективой, сосредоточив свое внимание на работе Мельчора Нуньеса де Табоада, особенно на его *Dictionnaire français-espagnol et espagnol-français* 1812 года. В этом общем двуязычном словаре содержится обширный научно-технический лексикон с подробными определениями и пояснениями. Исследователь акцентирует внимание на нескольких фрагментах с медицинской терминологией, прослеживая, как Табоада

следует своей же модели, *Diccionario de la lengua castellana* (Словарю кастильского языка) 1803 года.

Эссе Луизы Кьеричетти и Джованни Гарофало охватывают первые тридцать пять лет прошлого века, погружаясь в перспективу анализа медицинского дискурса в информационной и образовательной прессе того времени. Луиза Кьеричетти анализирует дискурсивное представление сифилиса в статье в журнале *Helios* (1920), печатном органе испанского натуралистского движения. В статье Луиза Кьеричетти отмечает сильную идеологическую поляризацию, структурирующую дискурсивную основу текста, в отличие от официальных медицинских знаний: проявление определенной социальной конструкции здоровья и болезни, основанной на аксиологическом представлении информации, относящейся к сифилису, и на *эмосе* вовлеченных субъектов.

В эссе Джованни Гарофало исследует дискурсивное построение образа врача и пациента в текстах медицинского и санитарного содержания, опубликованных в испанской прессе, на основании фрагментов журнала *Cultura Integral y Femenina* за 1933-1936 гг. Основываясь на понятии сценографии и концепции *эмоса* как дискурсивного творчества и используя инструменты новой риторики, Гарофало объясняет, как стремление к популяризации в области медицины и здравоохранения скрывает идеологическую цель «строгого просвещения» женской аудитории, продвигая очень традиционный набор ценностей и глубоко мужское мировоззрение.

Научные интересы трех последующих авторов лежат в области современного медицинского дискурса. Горетти Файа Орниа представляет результаты сравнительного исследования в области традуктологии с использованием медицинских брошюр на английском и испанском языках. Используя модель анализа с функциональным подходом, автор разрабатывает ориентирующие принципы – характеристики этого текстового жанра, которые могут быть полезны переводчикам. Исследования Джованни Мапелли и Сары Миллуццо сосредоточены на взаимодействии, которое происходит между врачом и пациентом через Интернет в эпоху, которую назвали эрой «электронного здравоохранения» (*e-Salud*), «медицины 2.0» (*Medicina 2.0*) или «здоровья 2.0» (*Salud 2.0*).

Джованна Мапелли раскрывает сложную сеть взаимоотношений, которая создается на форумах, подчеркивая аспекты цикличности отношений, которые включают различных участников и потенциальных читателей. Автор подчеркивает важность медицинского форума как повествовательного канала, в котором участники находят информацию, поддержку и своеобразное утешение, особенно для пациентов. Пользователи форума, не только врачи, но и непрофессионалы, вносят свой вклад в распространение информации и, мотивированные желанием присоединиться, создают своими постами «непрямую популяризацию», что представляет собой важную черту современного компьютерного медицинского дискурса. Сара Миллуццо основывается на исследовании, проведенном в ее

магистерской диссертации также на тему связи между Интернетом и медициной. Автор анализирует, с одной стороны, процесс расширения прав и возможностей пациента, а с другой – то, как выстраиваются на форумах иерархические отношения, характеризующие взаимодействие врача и пациента, показывая различные стратегии, используемые врачом и пациентом, чтобы обрести большую силу взаимодействия.

Из-за разнообразия точек зрения и уровня глубины приведенные выше исследования предлагают интересный взгляд на текущие исследования в области медицинского дискурса на испанском языке и предлагают наводящие на размышления гипотезы для дальнейшей работы.

#### ***Список использованной литературы***

1. Calsamiglia, Helena / Tusón Valls, Amparo 2004. Las cosas del decir. Barcelona: Ariel.
2. Parodi, Giovanni 2005. Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. Boletín de lingüística 23, 61-88. <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Discurso%20especializado%20y%20linguistica%20de%20corpus.pdf> [4/11/2020]
3. Cabré, Maria Teresa La Terminología. Teoría, métodos, aplicaciones. Barcelona, Antártida: 1993.
4. Bhatia, Vijay K. 1993. Analysing Genre. Language Use in Professional Settings. London: Longman
5. Gotti, Maurizio 2011. Investigating Specialized Discourse. Bern: Peter Lang.
6. Swales, John M. 1990. Genre Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Berkenkotter, Carol / Huckin, Thomas N. 1995. Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
8. García Izquierdo, Isabel 2009. Divulgación médica y traducción: el género Información para pacientes. Bern: Peter Lang.
9. Garofalo, Giovanni 2009. Géneros discursivos de la justicia penal. Milano: FrancoAngeli.
10. Garzone, Giuliana 2007. Genres, multimodality and the World Wide En Garzone, Giuliana / Poncini, Gina / Catenaccio, Paola (eds.), Multimodality in Corporate Communication. Milano, FrancoAngeli: 15-30.
11. Ciapuscio, Guiomar E. / Kuguel, Inés 2002. Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En García Palacios, Joaquín / Fuentes Morán, María Teresa (eds.), Texto, terminología y traducción. Salamanca: Almar, 37-73.
12. Calvi, Maria Vittoria / Mapelli, Giovanna 2009. El prospecto de medicamento en España y en Italia. Lingüística Española Actual XXXI/1, 35-59.

**Макуцевич К. Г., Леонова Е. В.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО И РУССКОЯЗЫЧНОГО ЖЕНСКОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена анализу средств воздействия в рекламе, ориентированной на женскую аудиторию. На материале немецкоязычной и русскоязычной женской журнальной рекламы показано, как при помощи языковых

средств происходит воздействие на адресата. В статье определена сущность понятий «рекламный дискурс» и «гендер», специфика языка рекламы, определены актуальные темы женских рекламных текстов, выявлены языковые средства, репрезентирующие гендерные стереотипы.

*Ключевые слова:* реклама, рекламный дискурс, гендер, гендерные стереотипы, языковые средства

**ABSTRACT.** The article is devoted to the analysis of means of influence in advertising aimed at a female audience. On the material of German and Russian women's magazine advertising, it is shown how the addressee is influenced with the help of language means. The article defines the essence of the concepts of "advertising discourse" and "gender", the specificity of the advertising language as a language with special characteristics, identifies topical topics of women's advertising texts, identifies language means that contribute to the representation of gender stereotypes.

*Key words:* advertising, advertising discourse, gender, gender stereotypes, language means

Реклама – абсолютно уникальный вид человеческой деятельности, сопровождающий людей на протяжении всей истории развития цивилизации. Реклама участвует в формировании картины мира потребителей, создании и навязывании жизненных образцов, идеалов, социальных ценностей и ориентиров, определяя жизнь не только отдельных индивидов, но и общества в целом.

Рекламный дискурс является междисциплинарным феноменом, в связи с чем он исследуется в различных направлениях гуманитарного знания: экономическом, социологическом, культурологическом, психологическом, социально-философском, лингвистическом и др. В центре внимания лингвистических исследований рекламного дискурса находятся его языковые особенности в различных аспектах и проявлениях [Лузина 2007: 113].

С точки зрения Е. В. Медведевой, которая кажется наиболее убедительной, реклама является разновидностью массовой коммуникации, в которой создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные тексты однонаправленного и неличного характера, оплаченные рекламодателем и адресованные им группам людей с целью побудить их к нужным рекламодателю выбору и поступку» [Медведева 2003: 10-11].

В любом типе рекламы всегда наблюдается воздействие на потребителя, манипуляция его сознанием с целью убедить его приобрести рекламируемый товар или услугу. По определению Ю.К.Пироговой, языковое манипулирование представляет собой использование особенностей языка и принципов его употребления с целью скрытого воздействия на адресата в нужном для говорящего направлении [Пирогова 2000: 75].

Таким образом, реклама не только отражает социальные установки общества, но и является серьезным механизмом влияния и манипуляции. В связи с этим исследование гендерного своеобразия рекламного дискурса является актуальным направлением в гуманитарных исследованиях. Ориентация на массового адресата заставляет создателя

рекламного продукта быть избирательным в использовании тех или иных способов и приемов, так как потребитель рекламы, исходя из гендерного фактора, представляет собой две группы субъектов – мужскую и женскую аудиторию [Кошкарова, 2008]. Как известно, гендерные роли (выполнение определенных предписаний общества, то есть соответствующее полу поведение в виде речи, манер, одежды, жестов и прочего) мужчин и женщин в обществе различны. Разработчики рекламных текстов, несомненно, должны обращать внимание на данные различия, поэтому именно гендерные роли человека лежат в основе стереотипов, используемых в рекламе.

Цель работы – выявить гендерные особенности русскоязычных и немецкоязычных рекламных текстов, ориентированных на женскую аудиторию. Для этого были проанализированы тексты немецкой и русской рекламы, опубликованные в таких журналах, как «Glamour», «Cosmopolitan», «Brigitte», «Freundin», «Домашний очаг», «Лиза» за 2019-2020 гг.

Рекламный текст, включающий выразительные возможности средств языка, выполняет на первый взгляд экономическую функцию: способствует продвижению определенного товара на рынке, создавая его идеальный образ. При этом осуществляется воздействие на адресата, выражающееся в формировании различных стереотипов поведения, в том числе и гендерных.

Говоря о гендерных стереотипах, необходимо обратиться к понятию «гендер», являющемуся одной из важнейших категорий социальной жизни. М.Л. Бутовская отмечает, что «гендер – это социокультурный конструкт, обозначающий социальные аспекты взаимоотношений между полами». Под данным термином понимают поведенческие и психологические характеристики, которые отличают мужчин от женщин [Бутовская 2013: 11].

В соответствии с делением аудитории по гендерному признаку и в результате выявления различий языковых предпочтений мужчин и женщин, в рамках данного исследования были выделены рекламные тексты, предназначенные для женской аудитории (женский гендерный стереотип).

Под женским гендерным стереотипом мы понимаем стереотип, соответствующий понятию «женский», «женственность», с опорой на традиционные женские характеристики.

Содержание женских рекламных текстов имеет широкую тематическую направленность. Наиболее актуальными являются такие тематические группы, как «внешность», «товары для детей», «домашнее хозяйство». Это объясняется, в первую очередь, интересом женщины к внешности, а также ее социальной ролью, направленной на создание семьи и благоприятных, комфортных условий для рождения здоровых детей. Не менее важной для женщины является уверенность в завтрашнем дне и постоянство: статус жены, стабильное семейное положение и т.д.

Можно заметить, что журнальная реклама тематической группы «внешность» в основном связана с рекламированием косметических средств для кожи, средств по уходу за волосами, парфюмерии, аксессуаров. Именно такие продукты пользуются популярностью среди «слабого» пола.

Рекламные тексты данной группы часто апеллируют к красоте, женственности. На лексическом уровне это проявляется через использование в русском рекламном тексте лексем «Schönheit», «Weiblichkeit», «weiblich», «красота», «красивый», «восхищение», «восхитительный», «изысканный», «непревзойденный» и др.:

«Nivea. Schönheit kennt kein Alter» [Brigitte];

«Durch Noten von Orangenblüte, Magnolie und Vanille ist das Parfum unwahrscheinlich weiblich, warm und sinnlich» [Brigitte].

«Gabrielle Chanel. Квинтэссенция женственности» [Glamour];

«Придай ресницам настоящий 3D-эффект с помощью туши X-Traordinare Mascara № 1, которая создает великолепный объем и дарит ресницам красивый изгиб» [Glamour].

Рекламные тексты, представляющие товары для женщин, характеризуются повышенной эмоциональностью, которая создается за счет использования эмотивной лексики, слов с иноязычными приставками super-, extra-, hoch, -супер-, сверх-, ультра-:

«Entdecke jetzt den Superliner Tattoo Signature Eyeliner von L'Oréal Paris, mit einer extrafeinen Filzstift-Spitze für langanhaltende & saubere Lidstriche.» [Cosmo];

«Der Rouge Signature Ink-Lippenstift schenkt dank der hochpigmentierten Formel ein intensives, mattes Farbergebnis. Dabei ist er ultra-leicht und liegt kaum spürbar auf den Lippen.» [Cosmopolitan];

«Huggies Windeln Ultra Comfort» [Brigitte];

«Экстраординарный тональный крем. Совершенный тон 24 часа» [Домашний очаг];

«SizeUP Тушь. Супергустые ресницы» [Glamour].

Удачно подобранные эпитеты позволяют усилить эмоциональную окраску рекламного текста:

«Побалуй свою кожу роскошными гелями для бритья с новыми восхитительными ароматами» [Cosmopolitan];

«Frisch, blumig, geheimnisvoll und einzigartig - 'Bloom Nettare di Fiori' von Gucci» [Brigitte].

В экспрессивных целях в рекламе активно используются изобразительно выразительные возможности таких стилистических средств, как сравнение, метафора, эпитеты, персонификация, перифразы, особенно гипербола.

Например, сравнения в женской рекламе подчёркивают красоту, привлекательность:

«Wenn nur alles so glänzen könnte, wie mein Haar» [Cosmopolitan];

«Frisch wie eine leichte Meeresbrise, fruchtig wie ein paar frisch aufgeschnittene Zitronen und Orangen und eine leichte Wärme, wie durch die Sonnenstrahlen auf der Haut – das beschreibt den perfekten Sommerduft!» [Cosmopolitan];

«Защита Always, мягкая как хлопок» [Cosmopolitan].

Анализ немецких и русских рекламных текстов показал, что в них часто встречается персонификация. Так, в следующих примерах волосы описаны как часть себя, как живое существо, о котором следует заботиться. Ср.:

«*Wann hat sich Ihr Haar jemals so wohl gefühlt?*» [Cosmopolitan];

«*Ein bestimmter Duft spricht uns an, berührt uns oder löst gar eine Erinnerung aus.*» [Brigitte];

«*La Biosthetiqui. И ваши волосы скажут вам «спасибо»*» [Glamour];

«*Я выбираю блеск... А моя кожа хочет дышать*» [Cosmopolitan].

Основной акцент в рекламных текстах, предназначенных для женщин, делается на эмоциональную сторону женщины. Главная задача – вызвать чувства и эмоции. Поэтому часто в женской рекламе используются личные и притяжательные местоимения, глаголы в форме повелительного наклонения, чтобы женщина поняла, что сообщение адресовано именно ей:

«*Nehmen Sie sich Zeit für Dinge, die Sie glücklich machen, und fühlen Sie sich wieder rundum wohl – Lancôme hilft Ihnen dabei*» [Brigitte];

«*...zauberst du einfache, moderne Alltagsklassiker auf den Tisch – und ein Lächeln auf jedes Gesicht. Denn Kochen ist Herzenssache!*» [Brigitte];

Характерной особенностью рекламных текстов является широкое применение глаголов. В ходе работы было выявлено, что наиболее употребляемый глагол в текстах женской рекламы – *entdecken* – открывать что-то. Это следует трактовать зачастую беззаботной натурой женщины, а также склонностью к постоянству выбора. Исходя из того, что в контексте рекламного дискурса семантика лексемы “*entdecken*” имеет значение выбрать, открыть разнообразие, попробовать, такой выбор лексической единицы не может не воздействовать на женщину, но вряд ли способен заинтересовать мужчину:

«*Entdecke dein Herz für Salat*» [Bild der Frau];

«*Entdecke seidigen Glanz voller Leichtigkeit und Schwung*» [Cosmopolitan];

«*Entdecken Sie die exklusiven Amway Produkte*» [Brigitte].

Экспрессивная выразительность, которая наблюдается в употреблении слов и выражений, свойственный и синтаксическим формам, конструкциям и различным типам предложений. В большей части рекламных текстов присутствует призыв приобрести товар, который выражается восклицательными и вопросительными предложениями, а также риторическими вопросами, например:

«*Erste Falten? Cremen wir weg!*» [Glamour];

«*Fersenfremie Leggings so zu stylen - darauf muss man erstmal kommen! Gekauft!!!*» [Cosmopolitan];

«*Was koche ich heute? Frag doch Maggi!*» [Brigitte].

В тематической группе «товары для детей» гендерным адресатом рекламы являются исключительно женщины. Заголовки рекламных текстов для матерей, в большинстве своем носят провоцирующий, не прямой характер:

*«Und was sind die richtigen Babypflege Produkte für die zarte Haut deines Babys? Diese Fragen stellt sich jede werdende Mama» [Brigitte];*

*«Вся нежность природы для кожи Вашего малыша» (Johnson's baby);*

*«Gerber в новой прозрачной баночке. Мамина любовь в каждой ложечке» [Лиза];*

*«Классический кефир «Агуша» – выбор многих мам и малышек» [Лиза].*

В данных примерах использована лексема «мама», так как, прежде всего, все рекламы, продвигающие детские товары, ориентированы на матерей. В основе подобных слоганов лежит стереотип женщины-матери, заботящейся о здоровье своего ребенка.

Рекламные тексты с темой «домашнее хозяйство» адресованы в большинстве случаев женской аудитории. Согласно распространенным стереотипам, женщина является хранительницей домашнего очага, она обеспечивает уют и порядок в доме. Проследим, как это отражается на лексическом уровне рекламных текстов:

*«Das ist die richtige Pflege für Ihre Hände im Winter? (реклама моющего средства Fairy ProDerma)»*

*«Ariel представляет капсулы для стирки «Всё в 1» для чувствительной кожи. Капсулы защищают волокна от повреждений, подобно бальзаму для волос, оставляя ткань нежной и приятной на ощупь» [Домашний очаг].*

В данном примере употребляются лексемы «Pflege», «нежный», «приятный», которые, в первую очередь, соотносятся с женщиной.

В женских журналах гендерный аспект в рекламе продуктов питания четче всего определяется в объявлениях, которые обещают женщине сохранить хорошую фигуру, оставаться стройной и молодой, следовательно, привлекать противоположный пол:

*«Freuen Sie sich auf Ihren Bikini! Mit dem SPECIAL K-2. FindedeineForm» [Freundin].*

*«Хлопья „Fitnes“. Будь в форме благодаря цельным злакам!» [Лиза];*

*«Баскин Роббинс. Полезное мороженое сохранит и вашу фигуру, и здоровье!» [Домашний очаг].*

Таким образом, можно сделать вывод, что основной особенностью женской гендерной рекламы является обилие различных изобразительных средств, влияющих на эмоциональную сторону женщины: эмотивная лексика, метафора, эпитет, гипербола, персонификация, сравнение. Помимо этого, как показывает материал исследования, в рекламных сообщениях зачастую эти особенности комбинируются, что усиливает воздействие на адресата текста.

#### **Список использованной литературы**

1. Лузина, Л. Г. Реклама: Аспекты и направления исследований // Языксредств массовой информации: сб. обзоров. / Л.Г. Лузина. – М., 2007. – 113-122 с.
2. Медведева, Е. В. Рекламная коммуникация / Е.В. Медведева. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 280 с.
3. Кошкарлова, Н. Н. Гендерный аспект речевой агрессии в рекламе [Электронный ресурс] / Н. Н. Кошкарлова. – URL: <http://siberia->

expert.com/publ/satti/stati/gendernyj\_aspekt\_rechevoj\_agressii\_v\_reklame\_n\_n\_koshkarova/4-1-0-218 (дата обращения: 12.10.2020)

4. Пирогова, Ю.К. Рекламный текст: семиотика и лингвистика. / Ю. К. Пирогова, П. Б. Паршин. – М.: Международный институт рекламы, Издательский дом Гребенникова, 2000. – 270 с.

5. Бутовская, М. Л. Антропология пола / М.Л. Бутовская. – Фрязино: Век 2, 2013. – 256 с.

**Михайлова В. А., Сычалина Е. В.**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **АББРЕВИАТУРЫ В ГАЗЕТЕ НЕМЦЕВ ПОВОЛЖЬЯ «NACHRICHTEN»**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена изучению аббревиатур в периодической печати поволжских немцев в послереволюционный период. Аббревиатуры рассматриваются как результат языкового контактирования мажоритарного этноса и малой языковой группы российских немцев. В статье представлена классификация сокращений, отобранных из текстов газеты «Nachrichten».

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *мажоритарный язык, миноритарный язык, немцы Поволжья, аббревиатура, язык газеты*

**ABSTRACT.** The article is devoted to the study of abbreviations in the periodical press of Volga Germans in the post-revolutionary period. Abbreviations are considered as the result of language contacting between a majority ethnic group and a small language group of Russian Germans. The article offers a classification of abbreviations taken from the articles of the newspaper «Nachrichten».

**KEY WORDS:** *majority language, minority language, Volga Germans, abbreviation, newspaper language*

Во второй половине XVIII века в результате переселенческой политики Екатерины II в Поволжье были образованы немецкие колонии, которые просуществовали до августа 1941 года. Вопросами истории появления немцев на Волге, формирования их идентичности, проблемами развития языка колонистов занимались такие ученые, как В. М. Жирмунский, Г. Дингес, А. П. Дульзон, А. Я. Минор, И. Р. Плеве, А. А. Герман, Л. И. Тетюев, А. В. Небайкина, Е. В. Сычалина и другие исследователи. В трудах лингвистов, историков, этнографов изучается широкий спектр факторов, определивших формирование уникальной этнической группы *поволжские немцы* в условиях иноязычного окружения и в отрыве от основного этнического ядра. В этих исследованиях часто отмечается, что процесс развития языка поволжских немцев, как, впрочем, и любого многоязычного общества, определяется действием двух противоположно направленных сил: потребностью в идентичности и потребностью во взаимопонимании с соседними народами. Стремление сохранить свою национальную самобытность, осознание себя как особого языкового, религиозного, культурного сообщества сталкивается с естественной необходимостью

взаимодействия с иноязычным окружением, приспособления к новым условиям жизни [Сычалина 2014: 97].

Настоящее исследование обращено к изучению национальной прессы поволжских немцев, которая в настоящий момент может рассматриваться как ценный лингвистический источник, зафиксировавший уникальные языковые явления, возникшие в результате языкового контактирования мажоритарного и миноритарного этносов.

Обратимся к трактовке ряда основополагающих понятий, релевантных для предлагаемого исследования. Термин «мажоритарный язык», согласно «Словарю социолингвистических терминов», обозначает язык численно доминирующей этнической группы, который чаще всего имеет статус официального языка государства, региона или территориально-административного образования в составе федеративного государства [Кожемякина 2006: 17].

Понятие „миноритарный" соотносится с ситуациями, в которых язык используется либо лицами, не сосредоточенными на определенной части территории государства, либо группой лиц, которая, хотя и сосредоточена на определенной территории государства, все же является численно меньшей, чем население в данном регионе, говорящее на языке большинства жителей данного государства [Паско 2017: 2]. Таким образом, миноритарным языком является язык, на котором говорит группа лиц в государстве, но который не является языком большинства населения данного государства.

В исследуемой языковой ситуации одним из уникальных продуктов контактирования мажоритарного (русского) языка и языка поволжских немецких колонистов стали аббревиатуры, особенно широко использовавшиеся в периодической печати поволжских немцев в послереволюционный период. Изучению данного языкового явления и посвящена настоящая статья. Материалом исследования послужила немецкая газета «Nachrichten», издававшаяся на территории немецких поселений в Поволжье в 20-30 гг. XX века.

Аббревиация – компрессивный тип передачи информации – основана на изменении привычных кодов коммуникации между говорящим и слушающим и связана с функциональным перераспределением между кодом и текстом, поскольку аббревиатура «сжимает» некий минитекст (пропозициональное выражение) до одного сложносокращенного слова [Ярмашевич 2003: 8].

Разнообразные способы сокращения слов существовали и до исследуемого нами периода как в языке мажоритарного этноса, т.е. русском, так и в языке поволжских немцев. Однако использование аббревиатур ограничивалось языковой периферией. Широкое распространение и укоренение аббревиатур в русском языке, по мнению таких исследователей, как Н. М. Шанский и Д. И. Алексеев, было спровоцировано социальным потрясением, а именно революцией в 1917 году [Шанский 1968: 288, Алексеев 1979:10].

Основная оппозиция в сложносокращенных словах установилась между инициальными и слоговыми аббревиатурами [Алексеев 1979]. Инициальные аббревиации можно разделить на:

1) аббревиации с точечным написанием: *T.S.R.* (Tschechoslowakische Sozialistische Republik), *die R.S.F.S.R.* (Российская Советская Федеративная Социалистическая республика), *das A.Z.V.K.* (das Allrussische Zentr. Vollzugs-Komitee), *das V.K.* (das Vollzugs-Komitee), *O.G.P.U.* (Объединенное государственное политическое управление), *E. B.* (Ersatzbataillon);

2) лексикализованные инициальные аббревиатуры (бесточечные) буквенного типа: *das NKWD* (Народный комиссариат внутренних дел), *ABI* (Arbeiter-Bauern-Inspektion), *die RSB* (die russische Studentenbewegung), *das ZVK der ASSR* (das Zentral-Vollzugs-Komitee der ASSR), *die ASSR der W.-D. / die ASSR d. W.-D.* (Автономная Советская Социалистическая Республика немцев Поволжья (АССР НП)), *GEB* (Grenadier-Ersatz-Bataillon), *KPdSU* (die Kommunistische Partei der Sowjetunion).

Стоит также отметить вариативность, обусловленную включением в аббревиатуру артикля исходного термина. Примером может служить сокращение *DTK* (die Tarifnormierungskommission). Двойное написание этого слова может встречаться в одном издании или даже на одной странице. Включение/невключение артикля в структуру аббревиатуры – необычное явление для немецкого языка. Известно, что в немецком языке артикль является служебной частью речи, которая используется для выражения категории определенности/неопределенности. Следовательно, можно предположить, что включение артикля в структуру данной аббревиатуры указывает на то, что название организации выступает как имя собственное. Слитное написание графической аббревиатуры *dJs.* (dieses Jahres) и включение артикля в ее структуру можно объяснить потребностью в экономии места и быстрой передаче информации.

Приведенный перечень сокращений показывает практически равноправное сосуществование в прессе немцев Поволжья как точечных, так и бесточечных инициальных аббревиатур. Подтверждением этому может служить также вариативное написание одних и тех же сложносокращенных слов: *das ZVK = das Z.V.K.* (das Zentral-Vollzugskomitee), *die R.K.P = die RKP* (die Russische Kommunistische Partei). Даже в одном предложении в контактной позиции могут встречаться аббревиатуры точечного и бесточечного типа. Очевидно, это было связано с разной степенью фонетической адаптации аббревиатур.

Другой разновидностью сокращений, широко представленных в национальной прессе немцев Поволжья, являются слоговые аббревиатуры. Рассмотрим их типы:

1) аббревиатуры из начальных частей слов: *das Zentr.-Vollz.-Kom.* (das Zentral-Vollzugskomitee), *die landw. Koop.* (die landwirtschaftlichen Kooperationen), *die Pariser Min.-Konf.* (die Pariser Minister-Konferenz), *die Geb.-Abt.* (die Gebietsabteilung), *Btl. G. St.* (Bataillonsgefechtsstand);

2) аббревиатуры из начальной части слова в сочетании с целым словом: *das Zentral-Vollz.-Komitee* (das Zentralvollzugskomitee), *das Geb.- und Bezirks-Vollz.-Komitee* (das Gebiets- und Bezirksvollzugskomitee), *die Geb.-Kommunalwirtschaft* (die Gebietskommunalwirtschaft), *das Kant.-Vollz.-Komitee* (das Kantonvollzugskomitee), *das Allrussische Zentr. Vollzugs-Komitee*, *das Politbüro des Zentralkomitees* (das politische Büro des Zentralkomitees), *das Orgbüro des ZK* (das Organisationsbüro des Zentralkomitees).

Наиболее частотными аббревиациями в немецких газетах Поволжья были усечения начальной части композита с неизменным, цельным определяемым компонентом. В текстах газеты «Nachrichten» были обнаружены также графические аббревиатуры. Термин «графические аббревиатуры» описывает аббревиатурные номинации, используемые только на письме. В ходе анализа были зафиксированы, например, такие варианты графических аббревиатур: *z.B.* – zum Beispiel, *usw.* – und so weiter, *Nr.* – Nummer, *demn.* – demnach, *d.i.* – das ist, *bez / bezl / bezüglich(l).* – bezüglich, *Bl.* – Blatt.

В целом было проанализировано 30 выпусков газеты «Nachrichten», в которых было выявлено 73 аббревиатуры, из них 34 инициальные аббревиатуры и 39 слоговые аббревиатуры. Меньше всего обнаружено графических аббревиатур. Следует заметить, что в прессе немцев Поволжья также используются сокращения, заимствованные из русского языка. Влияние языка мажоритарного этноса проявилось, в первую очередь, в использовании таких аббревиатур, как *die R.S.F.S.R* (Российская Советская Федеративная Социалистическая республика), *O.G.P.U.* (Объединенное государственное политическое управление), *das NKWD* (Народный комиссариат внутренних дел), основой для которых послужили исконно русские сокращения.

Можно сделать вывод, что языковая ситуация, сложившаяся в немецких поселениях на Волге в 20-30-е годы XX века, является, действительно, уникальной. Включая в себя исконно русские лексические единицы, язык поволжских немцев продолжал формироваться в иноязычной среде по своим особым законам, определяемым целым комплексом экстра- и интралингвистических факторов. А. Я. Минор отмечает, что крупные социально-политические изменения начала XX века, связанные с Первой мировой войной и революцией 1917 года, определили начало активной интеграции немецкой деревни на Волге с окружающим иноязычным окружением. В этом процессе ключевую роль играли печатные СМИ [Минор 2014: 121].

Анализ газеты «Nachrichten» показал, что аббревиация как новый продуктивный способ словообразования в языке мажоритарного этноса не могла не повлиять на язык национальной печати поволжских немцев. Это влияние может быть объяснено, во-первых, наибольшей открытостью языка газеты к восприятию и фиксации новых жизненных реалий и их номинаций, интенсивно возникавших в обществе в послереволюционный период. Во-

вторых, той значимой ролью, которую играла пресса в создании единого информационного пространства, во взаимодействии общества и власти и в посредничестве между миноритарным этносом и языковым большинством.

#### Список использованной литературы

1. Сычалина, Е. В. Немецкая топонимия Поволжья: социолингвистический аспект исследования: дисс. ... к. филол. н. Саратов, 2008.
2. Кожемякина, В. А. Словарь социолингвистических терминов. М., 2006.
3. Паско, А. Миноритарный язык, минорируемый язык / А. Паско // Вестник РУДН. 2017: Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика, вып. 4. С. 2
4. Ярмашевич, М. А. Специфика проявления семантического значения аббревиатур в языках различных типов. Саратов, 2003.
5. Шанский, Н. М. Очерки по русскому словообразованию. М., 1968.
6. Алексеев, Д. И. Сокращенные слова в русском языке. Саратов, 1979.
7. Минор, А. Я. Морфологическая система маркштадского диалекта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2014. № 12. Ч. 3. С. 117–121.

Мокроусов Д. Е., **Назарова Р. З.**, Ланцова Л. К.  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

### ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ ПРЕЗИДЕНТОВ США

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье предпринята попытка провести лингвостилистический анализ речей политических лидеров США с целью выявления роли языка в формировании их речевого портрета. Предметом исследования выступила система лингвостилистических средств, присущая конкретной языковой личности.

**Ключевые слова:** *политическая коммуникация, политический дискурс, лексические средства, тропы.*

**ABSTRACT.** The article is devoted to the linguistic analysis of the USA political leaders' speeches in order to identify the role of the language in the formation of their speech portrait. The lexico-semantic stylistic means, characteristic of a certain linguistic personality, are under study.

**Key words:** *political communication, political discourse, lexical devices, tropes.*

На современном этапе развития общества не иссякает интерес ученых как отечественных, так и зарубежных к проблемам языкознания. На наш взгляд, неослабевающее внимание к актуальным вопросам лингвистического анализа различных областей знания объясняется динамической природой языка, находящегося в состоянии непрерывного развития и эволюции. Важнейшим направлением лингвистического изучения, на наш взгляд, стал анализ политического дискурса, поскольку политическая речь способна формировать общественное мнение и воздействовать на него.

Исходя из этого, представляется необходимым дать дефиниции понятиям «дискурс» и «политический дискурс». Здесь уместным будет

привести определение дискурса, аккумулирующее воззрения на «дискурс», нидерландского учёного Т. А. Ван Дейка, которому в современном языкознании принадлежит приоритет в описании дискурса: «...дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, ещё и экстралингвистические факторы (знания о мире, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста» [12, с. 7].

Необходимо отметить, что это лаконичное определение было в качестве отправного пункта положено в основу многих лингвистических исследований текста современного периода. Также у Т.А. Ван Дейка есть определение, трактующее дискурс как социальное явление: «Дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура, как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [11, с. 47].

С учетом вышеизложенного, дискурс предлагается понимать как текст, имеющий своего автора и созданный для реализации определенных целей в реальном общении, в котором отражается присущий данному социуму способ видения мира.

Особой разновидностью дискурса с точки зрения его институциональной принадлежности является политический дискурс. В зарубежной лингвистике «political discourse is the formal exchange of reasoned views as to which of several alternative courses of action should be taken to solve a societal problem. It is intended to involve all citizens in the making of the decision, persuade others (through valid information and logic), and clarify what course of action would be most effective in solving the societal problem» [2]. В этом определении политический дискурс рассматривается как общение не только в социально-политической сфере (поиск наиболее эффективного способа решения социальной проблемы), но и в публичной сфере общения (воздействие на аудиторию с помощью веской информации), то есть подчеркиваются отношения между социальными группами.

Согласно авторитетному мнению Е. И. Шейгал, политический дискурс имеет два измерения: реальное и виртуальное. Под реальным измерением автор понимает сиюминутность речевой деятельности и ее эмоционально-ценностную окрашенность, а также возникающие в результате данной деятельности речевые произведения (тексты), взятые во взаимодействии лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических факторов. Виртуальное же, считает исследователь, представляет собой семиотическое пространство, включающее вербальные и невербальные знаки, совокупным денотатом которых является мир политики, тезаурус высказываний, набор моделей речевых действий и жанров, специфических для общения в данной сфере [13].

В рамках данной статьи представляет интерес политический дискурс в реальном измерении, поскольку в нем показана суть образующих

политический дискурс признаков. Таким образом, за дискурсом можно увидеть фрагмент ментального мира автора, его способ видения мира, который он сам создает. Следовательно, и для политического дискурса в разных социумах характерны черты лингвокультурной специфики, а также прослеживается связь с коммуникативным актом.

В исследовании было принято решение произвести лингвистический анализ англоязычного политического дискурса США, сконцентрировавшись на языковом компоненте и смысловом послании содержащиеся в речах американских политических лидеров, а именно предпринята попытка рассмотреть публичные выступления четырех президентов США с точки зрения использования ими лексических и стилистических приемов.

Для исследования были отобраны корпуса публичных выступлений за период с 1995 по 2018 гг. В исследование вошли публичные речи президентов США Билла Клинтона, Джорджа Уокера Буша, Барака Обамы и Дональда Трампа.

Первоначально в качестве материала для рассмотрения лексических приемов воспользуемся речью Билла Клинтона, произнесенной им в качестве ответа на террористический акт в Оклахома-Сити в 1995 году («*Overcome evil with good: Oklahoma City Bombing Memorial address*») [6]. Речь Билла Клинтона изобилует метафорами – это самый распространенный троп в его выступлении. Президент США прибегает к ним для того, чтобы сделать свои мысли максимально доступными для аудитории – ведь текст, произнесенный Клинтонем, рассчитан не только на политическую элиту, но и на простых людей. Например, говоря о долге перед жертвами теракта, Клинтон произносит «*to purge ourselves of the dark forces*» – две метафоры в одном отрезке предложения. Помимо метафор лидер использует эпитеты, в основном апеллируя к погибшим в теракте детям либо к связанным с ними понятиям.

Ярким примером одновременного использования эпитета и сравнения является описание Клинтонем посаженного им дерева, символизирующего жизнь погибшего человека. Он говорит: «*It was a dogwood with its wonderful spring flower and its deep, enduring roots*». А затем добавляет: «*That the life of a good person is like a tree whose leaf does not wither*». Сочетание лирического эпитета с развернутым сравнением в полной мере отражает особую обеспокоенность президента тем, что в масштабных бедах зачастую страдают не только взрослые, но и дети.

В выступлении Билла Клинтона можно заметить неоднократное использование метонимии. Ее особый вид – синекдоху – президент США использует для подчеркивания единства народа: «*Today our Nation joins with you in grief*». Крайне редко лидер Америки прибегает к олицетворению: это связано с тем, что вышеупомянутый троп используется для того, чтобы сделать речь более живой, динамичной, что в данном случае было бы не уместно. Тем не менее, Клинтон говорит: «*sin took the lives*», акцентируя внимание на том, что проблема терроризма является как никогда актуальной.

Выступление президента США не изобилует аллегориями, однако Клинтон обращается к ним, когда рассуждает о вещах, касающихся обычных людей. Например, его фраза «*to work hand in hand with you*» отражает то, что люди всех профессий – и чиновники, и спасатели, и обычные рабочие разделяют национальную горе, каждый гражданин США скорбит и сожалеет; вся нация ставит своей целью активно и кропотливо бороться со злом.

Гипербола – прием достаточно популярный в выступлениях политиков, поскольку он показывает важность какого-либо аспекта. Логично было бы предположить, что речь Клинтона должна быть наполнена гиперболами, тем не менее, это не так: в выступлении можно заметить лишь несколько случаев употребления тропа политиком. Так, Клинтон, говоря о себе и своей жене, подчеркивает их равенство с другими людьми во всех смыслах и ассоциирует это чувство с лучшими годами своей жизни («*Hillary and I ... were your neighbors for some of the best years of our lives*»). Стоит отметить, что гипербола в данном случае имеет отношение к взаимодействию лидера и народа, а не к произошедшей трагедии. Другие тропы, такие как сарказм, ирония Клинтон не использует ввиду предмета выступления: любой юмор в данном случае не уместен.

Исходя из описанного, можно утверждать, что выступление Билла Клинтона наполнено разнообразными лексическими приемами, отражающими главные цели лидера: максимально искоренить любое зло и заставить обидчиков понести наказание за свои преступления. Отметим, что американский политик грамотно пользуется всевозможными тропами: их употребление уместно, а частотность пропорциональна наиболее значимым моментам выступления.

Следующим этапом нашей работы будет служить рассмотрение речи президента США Джорджа Уокера Буша на совместном заседании палат конгресса после теракта, произошедшего в США 11 сентября 2001 года («*Freedom at War with Fear speech, delivered at the United States Capitol*») [7]. Достаточно удобно сопоставлять выступления Джорджа Буша и Билла Клинтона, поскольку речи обоих президентов являются откликами на один и тот же вид преступления – теракт. В выступлении Джорджа Буша можно заметить множество метафор, причем в речи президента присутствует особый вид данного средства выразительности – стертая метафора. Интересно, что Буш использует метафоры при описании исключительно негативных аспектов какого-либо вопроса. Например, говоря «*night fell on a different world*», «*dark threat of violence*», американский лидер подчеркивает проблему терроризма, коснувшуюся США. Стертую метафору, используемую Бушем, трудно заметить, поскольку и мы в своей речи часто употребляем нечто подобное. Буш использует выражение «*to hand over every terrorist*», которое, будучи иносказательным, является абсолютно доступным для понимания большинства людей. Следовательно, можно отметить, что речь президента ориентирована на общественные массы.

Выступление Буша более богато эпитетами, чем речь Клинтона. Буш использует эпитеты при описании ситуаций с позитивной окраской, например, он говорит: «*exceptional man*», обращаясь к нерастерявшемуся мужчине, который устроил погоню за террористами; «*peaceful morning*», рассуждая о том, насколько неожиданным был теракт, разрушивший мирный город. Эпитеты используются американским лидером для воссоздания картины событий, это вербализированный способ отображения эмоций. Стоит отметить, что Джордж Буш в своей речи не использует сравнений, но часто обращается к метонимии. Американский президент использует ее особый вид – синекдоху – для подчеркивания единства. Он говорит «*our enemy is every government that supports terrorists*», «*we ask every nation to join us*», акцентируя внимание аудитории в первом случае на потенциальных представителях власти, защищающих террористов, во втором – на просьбе о помощи в борьбе с террором всех народов мира.

Джордж Буш в своей речи не использует олицетворений и аллегорий, возможно, потому что употребление данных средств выразительности не уместно в соответствующих типах выступлений. Заметим, что использованием иносказаний и олицетворений не злоупотребляет и Клинтон, тем не менее, в отличие от выступления Буша, в речи 42-го президента США можно заметить разовое их употребление. Буш, рассуждая о международных отношениях, прибегает к использованию гиперболы. Он называет Великобританию «самым верным другом США». Интересно, что форма использования гиперболы в данном случае нестандартна, поскольку высшая степень отношений показывается Бушем через отрицание. «*America has no truer friend than Great Britain*», – подчеркивает американский лидер. Возможно, данная вариация преувеличения используется для эффекта неожиданности, способного привлечь и удержать внимание публики.

Таким образом, выступление Джорджа Буша, с точки зрения использования лексических приемов, можно назвать четким и лаконичным: в его речи нельзя заметить особого разнообразия средств выразительности, в то время как и невозможно говорить о полном их отсутствии. Выступление Буша можно назвать сдержанным на эмоции, однако данный факт не умаляет уровень эффектности речи в целом: учитывая специфику рассматриваемого в выступлении вопроса, речь не может обладать излишней эмоциональностью и аллегоричностью, если не претендует на то, чтобы называться «неудавшейся и неуместной».

Далее проанализируем выступление президента США Барака Обамы на Генассамблее ООН от 28 сентября 2015 (Remarks by President Obama to the United Nations General Assembly, September 28, 2015) [8]. Как упоминалось ранее, удачно подобранный эпитет способен заменить целую характеристику описываемого предмета, поэтому успешные ораторы часто прибегают к этому приему. Так, например, в предложении, взятом из выступления Обамы, «*Brutal networks of terror have stepped into the vacuum*» слово «*brutal*» – эпитет, определяющий «*networks*», придаёт высказыванию особую глубину и

лексическую насыщенность. Рассматривая речь Обамы в полном объеме, можем сделать вывод о том, что президент США использует данный лексический прием для придания речи образности, вследствие чего публике становятся понятнее упомянутые им характеристики.

В своем выступлении Барак Обама часто прибегает к сравнениям. Например, в предложении *«In accordance with this logic, we should support tyrants like Bashar al-Assad, who drops barrel bombs to massacre innocent children, because the alternative is surely worse»* президент США посредством сравнения подчеркивает недопустимость действий, связанных с угрозой жизни людей. Успешное сравнение прослеживается в предложении *«Effectively, they argue for a return to the rules that applied for most of human history and that pre-date this institution: the belief that power is a zero-sum game»*, где Обама саркастически сравнивает власть с «нулевой игрой». Следовательно, лексический прием сравнение используется в выступлении для стимулирования ассоциативного мышления слушателей с целью осуществления принципа проектирования ситуации на себя (свой регион, страну).

В речи Барака Обамы можно заметить много метафор. В предложении *«Out of the ashes of the Second World War, having witnessed the unthinkable power of the atomic age, the United States has worked with many nations in this Assembly to prevent a third world war – by forging alliances with old adversaries...»* метафоры *«the ashes of the Second World War»*, *«forging alliances»* создают конкретные образы и ассоциации у аудитории, наиболее полно отражая суть высказывания. В выступлении президента США присутствует аллегория; говоря о необходимой взаимовыручке наций, об их сотрудничестве, Барак Обама говорит следующее: *«Think of the families leaving everything they've known behind, risking barren deserts and stormy waters just to find shelter; just to save their children. One Syrian refugee who was greeted in Hamburg with warm greetings and shelter, said, «We feel there are still some people who love other people»*. Таким образом, иносказание дает возможность слушателям эффективно спроектировать абстрактные понятия на конкретные явления действительности. Использование аллегорий отражает мастерство оратора, свидетельствует о его разносторонности и качественной подготовке к выступлению.

В речи Обамы можно заметить обращение к частному виду метонимии – синекдохе: в предложении *«Imagine if, instead, Russia had engaged in true diplomacy, and worked with Ukraine and the international community to ensure its interests were protected»* под «Россией» подразумевается ее население, люди, выбирающие подлинную дипломатию. В данном случае основная задача данного приема – выразительно донести авторскую мысль до слушателей, создав в их сознании образ, связанный с высказыванием. В выступлении президента США можно проследить ряд антитез. Например, в предложении *«We must give expression to our best hopes, not our deepest fears»* страхи противопоставляются надеждам. В одной из частей речи говорилось *«by*

*supporting the steady emergence of strong democracies accountable to their people instead of any foreign power»* – пример демонстрирует сопоставления народа с внешними силами. В своей речи Обама, например, противопоставляет силу слабости: *«that strong states must impose their will on weaker ones»*. Таким образом, в политической речи президента США антитеза усиливает восприятие каждого из свойств предмета.

На наш взгляд, выступление Обамы – тот самый случай, когда контрастный пример, используемый в речи, способен обеспечить максимальную эффективность высказыванию. В выступлении президента США можно заметить такой лексический прием, как гипербола: *«In Iraq, the United States learned the hard lesson that even hundreds of thousands of brave, effective troops, trillions of dollars from our Treasury, cannot by itself impose stability on a foreign land»*. Для того чтобы показать масштабность преувеличения, считаем логичным предоставить русский перевод высказывания: *«Трудный урок Ирана показал, что даже сотни тысяч наших отважных солдат и триллионы долларов нашей казны сами по себе не могут принести стабильность в иностранное государство»*. *«Hundreds of thousands of brave»*, *«trillions of dollars»* – производят сильнейшее впечатление на слушателя. Стоит отметить, что гипербола часто используется с усилительными частицами: *даже, ни, же, ведь* и др. Следовательно, гипербола в ораторской речи способна усилить и подчеркнуть те или иные свойства предметов.

Таким образом, выступление Барака Обамы можно назвать насыщенным с точки зрения использования разнообразных лексических приемов. Отметим, что в данной речи уместно используется такое средство выразительности, как антитеза, что отличает выступление президента США от его предшественников. Более того, неоднократные аллегии, подчеркивают особое ораторское мастерство лидера, поскольку использование вышеупомянутых средств выразительности требует особого грамотного подхода с учетом степени серьезности рассматриваемой темы.

Следующим этапом рассмотрения вопроса, касающегося использования лексических приемов в политике, станет анализ инаугурационной речи нынешнего президента США Дональда Трампа (Donald Trump's full inauguration speech) [9]. Так же, как и его предшественник, Барак Обама, Трамп прибегает в своем выступлении к многочисленным тропам и фигурам речи. Цель их использования – повышение эффективности речи, вследствие чего успешно решается одна из главных задач политического выступления – воздействие на публику. Стоит отметить, что в целом инаугурационная речь Дональда Трампа изобилует как тропами, так и фигурами речи. Достаточно часто в своем выступлении президент США прибегает к эпитетам, в основном для усиления эмоциональной окраски. Явления, сопровождающиеся эпитетами, отображаются в глазах слушателей в своих крайних точках, а также кульминационных моментах. О будущем Америки Трамп говорит: *«We will*

*make America strong (later: wealthy, proud, safe, great) again*». Рассуждая о соседних государствах и их влиянии на Америку, Трамп, нередко употребляет слова, требующие в процессе перевода добавления эпитета, который подразумевается автором, но не произносится им. Например, Трамп употребляет «*ravage*» вместо «*war*», то есть говорится именно о «разрушительной войне», а не просто о войне как состоянии. Нельзя сказать, что Дональд Трамп использует в своем выступлении лексический прием сравнение настолько же часто, как и Барак Обама. Однако цель использования сравнений у обоих президентов схожая – сопоставление двух подобных явлений (предметов) для того, чтобы наиболее ясно отобразить ситуацию в глазах публики. Рассуждая о ситуации в американской промышленности, президент США произносит следующее: «...*rusted out factories scattered like tombstones across the landscape of our nation...*». Опустевшие заводы сравниваются с разбросанными надгробиями для того, чтобы показать, насколько сложна ситуация в Америке в связи с нехваткой работы и, как следствие, отсутствием рабочих мест, что порождает бедность и нищету.

Метафора – троп, часто прослеживающийся в выступлении президента. Метафорами сопровождаются вопросы, связанные с деньгами и образованием. Например, воспринимая «...*an education system flush with cash...*», слушатель представляет себе, насколько сильно образование зависит от денег, в то время как слыша «*the wealth of our middle class has been ripped from their homes...*», он понимает, с какой скоростью становятся нищими среднестатистические американские семьи. Трамп использует метафоры с целью манипулирования, поскольку вышеупомянутые примеры способны навести панику среди масс из-за отображения масштабов проблем, которые касаются каждого.

Аллегория, или иносказание, относится к одним из наиболее часто используемых лексических средств в любых политических выступлениях. С одной стороны, цель аллегории – завуалировать какую-либо идею, с другой стороны, - предоставить ту же самую идею публике наиболее доступным их восприятию способом. В этом цели использования метафоры и иносказания смежные. Рассматривая выступление Дональда Трампа, можно отметить, что, как ни странно, к приему аллегории он обращается нечасто. Однако упоминая об актуальных социальных проблемах США, президент акцентирует внимание аудитории на криминальной составляющей страны (наркотики и другая преступность). Говорит Трамп следующее: «*This American carnage stops right here and stops right now*». Президент США, апеллируя к примерам криминала, далее называет этот процесс «американской бойней». Напрашивается вопрос, почему именно «бойня», ведь основное значение этого слова – «предприятие по убою скота» [10]. Использованием аллегории в данном случае Трамп добивается эффекта превознесения себя, то есть делает акцент на своем положении лидера. Иносказание дает возможность преподнести проблему криминала не

настолько прямо, насколько это было бы возможно. Если уже было сказано о сложных ситуациях в образовании, в производстве, необходимость в создании дополнительного проблемного поля исчезает - ведь важен такой баланс, чтобы слушатели видели в президенте «спасителя», с одной стороны, но и с другой, понимали, что сложившаяся ситуация - не самое худшее, что могло бы произойти с США.

Основная роль метонимии в политических выступлениях заключается в приближении лидера к публике. Дональд Трамп в своей речи использует данный прием, опираясь на стремление стать ближе к людям. Подтверждение мы можем найти в следующем: «*We are transferring power from Washington and giving it back to you, the people*». Разумеется, под Вашингтоном в данном случае понимается правительство США. Заявление громкое, но, тем не менее, эффективное. Метонимия в данном случае, с одной стороны, подчеркивает контраст между «верхами» и «низами», а с другой стороны, одновременно приближает Трампа к обычным людям. Стоит отметить, что метонимия используется с целью обобщения и уравнивания и в другом моменте выступления: «*Together, we will make America strong again. We will make America wealthy again. We will make America proud again. We will make America safe again. And yes, together we will make America great again*». В данном отрывке вышеупомянутый прием повторяется многократно, акцентируя внимание на том, что, когда дело касается создания счастливого будущего Америки, вклад каждого гражданина США должен быть равным. Под Америкой снова понимается всё ее население. Мы можем предположить, что президент США употребляет именно слово «Америка», а не «народ» или «люди», поскольку вышеупомянутые строки – заключительные в речи, а окончание любого политического выступления должно возвращать к основной теме монолога, в данном случае, теме будущего США.

Антитеза в выступлении Дональда Трампа является самым частым лексическим приемом. Представлена она в речи президента США на двух уровнях: на смысловом, когда противопоставляются большие фрагменты выступления, и на лексическом, когда одна лексема, стоящая рядом с другой, является ее полной противоположностью. Приведем примеры. «*For many decades, we've enriched foreign industry at the expense of American industry; subsidized the armies of other countries, while allowing for the very sad depletion of our military*». Данный пример отражает смысловую антитезу. Трамп за счет приема акцентирует внимание на благородстве США по отношению к другим странам, одновременно отражая то, как за счет этого благородства пострадала Америка. Таких примеров было использовано несколько, то есть в данном случае антитеза совмещается с повтором, что усиливает положительный эффект. Антитезы на лексическом уровне используются Трампом не так часто. В основном к данной разновидности противопоставления он прибегает тогда, когда нужно обратить внимание публики на равенство людей: «*It's time to remember that old wisdom our soldiers will never forget, that whether we are black or brown or white, we all*

*bleed the same red blood of patriots*». О равенстве Трамп говорит и в конце выступления: «*So to all Americans in every city near and far, small and large, from mountain to mountain, from ocean to ocean, hear these words: You will never be ignored again*». Несложно заметить, что всё самое важное в речи, с точки зрения президента США, выносится им в конец выступления, и лексические приемы, используемые Трампом, удачно помогают ему достичь всех поставленных целей. Гипербола в инаугурационной речи Трампа наблюдается в смысловом масштабе. Интересен момент перехода приоритетов президента с позиции рационального и иррационального. Так, он говорит: «*Finally, we must think big and dream even bigger*». В данном случае мечты, по мнению Трампа, должны быть масштабнее мыслей. Стоит отметить, что далее он неосознанно опровергает вышеупомянутое выражение, утверждая, что страна не заинтересована в политиках, которые лишь говорят, но ничего не делают. Выступление Дональда Трампа включает в себя множество лексических приемов, среди которых особое место отводится сравнениям и антитезе. В целом каждый из вышерассмотренных лексических приемов грамотно используется Трампом, что делает его речь качественной и эффектной.

В рамках данной статьи затронуты лишь некоторые языковые средства, используемые в политическом дискурсе, изучение которого возможно не только в рамках дискурсивной парадигмы, но и в более широком понимании, получившем название политической лингвистики. Несомненно, исследование политического языка может иметь не только теоретический интерес, но и совершенно определенную практическую значимость в сфере общественной и политической жизни. Анализ политического дискурса очередной раз доказывает, что недостаточно знать, какие политические убеждения имеет политик. Важно научиться понимать, как при помощи языка его явные и скрытые идеи транслируются и внушаются обществу. Авторитет, сила и влияние в политической коммуникации принадлежат тем, кому принадлежит власть над словом.

#### **Список использованной литературы**

1. Управление и манипулирование. Виды манипулирования: экономическое, политическое, бюрократическое, идеологическое, психологическое [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://infopedia.su/1x2eb7.html>. – Дата доступа: 29.04.2020.
2. Добросклонская, Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиаречи / Т. Г. Добросклонская. – М.: Красанд, 2010. – 104 с.
3. Шиллер, Г. Манипуляторы сознанием / Г. Шиллер; пер. с англ Я. Н. Засурского. – М.: Мысль, 1980. – 326 с.
4. Данилова, А. А. Манипулирование, словом, в средствах массовой информации / А. А. Данилова. – М.: Добросвет, 2009. – С. 100–118.
5. Давыдов, Г. Д. Ораторское искусство / Г. Д. Давыдов. – 5-е изд. – М., Кн. Палата, 1928. – 106 с.
6. Bill Clinton's Oklahoma City Bombing Memorial Address [Electronic resource]. – Oklahoma City, 1995. Mode of access [http://www.emersonkent.com/speeches/oklahoma\\_bombing\\_memorial\\_address.html](http://www.emersonkent.com/speeches/oklahoma_bombing_memorial_address.html). Date of access: 29.11.2019.

7. George W. Bush's Address to Congress after September 11th [Electronic resource]. – Washington, 2001. Mode of access [http://www.emersonkent.com/speeches/freedom\\_at\\_war\\_with\\_fear.html](http://www.emersonkent.com/speeches/freedom_at_war_with_fear.html). Date of access: 29.04.2020.

8. President Obama's remarks to the United Nations General Assembly [Electronic resource]. – New York, 2015. Mode of access <http://www.dailykos.com/story/2015/9/28/1425582/-President-Obama-s-remarks-to-the-United-Nations-General-Assembly>. Date of access: 29.04.2020.

9. Donald Trump's full inauguration speech, [Electronic resource]. – New York, 2017. Mode of access <http://study-english.info/trump-inauguration-2017.php>. Date of access: 29.04.2020.

10. Oxford Advanced Learner's. – Oxford: Oxford University Press, 2005.

11. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. / Т.А. Ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.

12. Ван Дейк, Т. А. К определению дискурса. / Т.А. Ван Дейк. - Л.: Сэйдж пабликэйшнс, 1998. – 384 с.

13. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса. / Е.И. Шейгал. – М.: Волгоград, 2000. – 328 с.

**Мухомедьярова Л. Н., Тупикова С. Е.**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **ДОМИНАНТНЫЕ ТАКТИКИ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются преобладающие стратегии и тактики политического дискурса на материале выступлений Джо Байдена. Коммуникативная тактика определяется как намерение, характеризующее конкретный речевой акт в зависимости от исходной ситуации. В данной статье анализируются такие тактики, как идентификация, персонификация, противопоставление и обещание.

**Ключевые слова:** дискурс, политический дискурс, коммуникативная тактика.

## **DOMINANT TACTICS IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE**

**ABSTRACT.** This article examines the strategies and tactics of political discourse based on the material of Joe Biden's speeches. Communicative tactics is considered to be the intention which defines the particular speech act according to the initial situation. Such tactics as identification, personification, opposition and promise are analyzed in this article.

**Key words:** *discourse, political discourse, communicative tactics.*

Актуальность исследования политического дискурса объясняется интересом современного общества к политике и к политическим событиям, происходящим в мире. Речь политика – это его инструмент, следовательно, от его речевого поведения будет зависеть его результат на выборах и в различных политических кампаниях. Объектом настоящего исследования является современный англоязычный политический дискурс. В качестве предмета исследования рассматриваются тактики, репрезентирующие стратегию самопрезентации, в речах Джо Байдена.

Т. ван Дейк считает, что политический дискурс – это класс жанров, ограниченный социальной сферой, а именно политикой. Он ограничивает политический дискурс профессиональными рамками [1, с. 96–98]. Это означает, что дискурсом политиков считается тот дискурс, который произнесен профессиональным политиком и производится в определенной институциональной окружающей обстановке, к которой можно отнести заседание правительства, сессию парламента, съезд политической партии, выборы, дебаты, публичное выступление перед избирателями и т. д. В. И. Карасик под политическим дискурсом понимает единство текста и коммуникативной ситуации [2: с. 575].

Во время публичного выступления политик использует те или иные речевые тактики. В данной работе коммуникативная тактика определяется как интенция, которая детерминирует конкретный речевой акт в соответствии с протекающей речевой ситуацией. Стоит отметить, что политический дискурс любого политического деятеля отличается не субъективными стратегиями политического деятеля, а объективными задачами и целями в сфере внешней и внутренней политики. [1].

Исследование речевого поведения политических деятелей, используемых ими коммуникативных тактик позволяет более точно осмыслить акты политической коммуникации и выявить эффективность влияния речи на аудиторию.

Коммуникативная тактика – это единица текстопорождения речевого поведения и одновременно его анализа. Тактика выбирается политиком в процессе коммуникации и используется политическим деятелем в целях воздействия на аудиторию, манипулирования, изменения оценки или отношения к определенной ситуации, человеку.

Согласно типологии О. С. Иссерс, к данным тактикам следует отнести отождествление, оппозиционирование, персонификацию, солидаризацию, обещание и призыв [3: с. 112]. Данные тактики способствуют более эффективному воздействию на аудиторию.

В качестве материала исследования были выбраны речи, представляющие наибольший интерес с точки зрения лингвистического анализа: речь Джо Байдена на демократическом национальном съезде от 21 августа 2020 года [Joe Biden's DNC speech. Available at: <https://edition.cnn.com/2020/08/20/politics/biden-dnc-speech-transcript/index>]; Победная речь Джо Байдена от 7 ноября 2020 года [Joe Biden's victory speech. Available at: <https://www.washingtonpost.com/politics/2020/11/07/annotated-biden-victory-speech>]. Цель проведенного анализа заключается в попытке выявить преобладающие тактики речевого поведения политической элиты США, определить их эффективность, а также соотнести их с языковыми средствами выражения.

Так, в ходе проведенного исследования был выделен ряд тактик, широко применяемых данным политическим лидером в анализируемых речах. Доминантной тактикой в речах Джо Байдена является тактика

персонификации. Данная тактика ярко выражена личным местоимением *I* в следующих примерах:

*“...I am a proud Democrat and I will be proud to carry the banner of our party into the general election. So, it is with great honor and humility that I accept this nomination for President of the United States of America. But while I will be a Democratic candidate, I will be an American president. I will work as hard for those who didn't support me as I will for those who did...”* (речь Джо Байдена на демократическом национальном съезде от 21 августа 2020 года).

*“...I mean it...You've always had my back, and I'll have yours.*

*I said at the outset, I wanted to represent this campaign to represent and look like America. We've done that. Now that's what I want the administration to look like and act like.*

*For all those of you who voted for President Trump, I understand the disappointment tonight. I've lost a couple of times myself. But now, let's give each other a chance....”* (Победная речь Джо Байдена от 7 ноября, 2020).

Количественный подсчет показал, что тактика персонификации была более частотно использована Джо Байденом (речь Джо Байдена на демократическом национальном съезде от 21 августа 2020 года – 19 раз, Победная речь Джо Байдена от 7 ноября 2020 года – 23 раз).

Следующая тактика широко употребляемая политическими деятелями – тактика отождествления. Тактика *отождествления* указывает на принадлежность политика к определенной социальной или статусной группе. Приведем примеры использования данной тактики в речах Джо Байдена:

*“...It's a decision, a choice we make. And if we can decide not to cooperate, then we can decide to cooperate...”*;

*“...We must make the promises of the country real for everybody, no matter their race, their ethnicity, their faith, their identity or their disability...”* (Победная речь Джо Байдена от 7 ноября, 2020).

*“...We'll develop and deploy rapid tests with results available immediately.*

*We'll make the medical supplies and protective equipment our country needs. And we'll make them here in America. So we will never again be at the mercy of China and other foreign countries in order to protect our own people...”*(речь Джо Байдена на демократическом национальном съезде от 21 августа 2020 года).

Количественный подсчет показал более частотное употребление местоимения *we*, репрезентирующего тактику отождествления со своим народом в речах Джо Байдена (речь Джо Байдена на демократическом национальном съезде от 21 августа 2020 года – 16 раз, Победная речь Джо Байдена от 7 ноября 2020 года – 11 раз). Употребления местоимения множественного числа первого лица *we* вместо единственного числа *I* является не единственно возможным и встреченным в анализируемых речах способом репрезентации данной тактики, но самым частым и действенным, на наш взгляд.

Следующей доминантной тактикой выступает тактика *оппозиционирования*. На лексическом уровне данная тактика также репрезентируется местоимениями, только на этот раз – местоимениями третьего лица множественного числа (*they, their, them* и т.д.). В речах данного политического лидера можно встретить следующие примеры реализации тактики оппозиционирования:

“...*They deserve to experience America's promise in full...*”

“...*They are all on the ballot...*” (речь Джо Байдена на демократическом национальном съезде от 21 августа 2020 года).

Количественный подсчет показал, что в анализируемых речах Джо Байдена было зафиксировано 8 случаев употребления местоимения 3-го лица единственного числа в речи Джо Байдена на демократическом национальном съезде от 21 августа 2020 года, а также 9 аналогичных случаев в Победной речи Джо Байдена от 7 ноября 2020 года.

Политические деятели так же широко используют **тактику обещания и тактику призыва**. Так, тактика обещания репрезентируется будущей формой глагола или формой глагола в действительном и страдательном залогах в анализируемых речах:

“...*That plan will be built on bedrock science. It will be constructed out of compassion, empathy and concern. I will spare no effort, none, or any commitment to turn around this pandemic...*”

“... *They want us to cooperate in their interest. And that's the choice I'll make. And I'll call on Congress, Democrats and Republicans alike, to make that choice with me...*” (Победная речь Джо Байдена от 7 ноября, 2020).

Количественный подсчет показал, что в речи Джо Байдена на демократическом национальном съезде от 21 августа 2020 года было зафиксировано 6 случаев примера тактики обещания, и 7 случаев примера тактики обещания в Победной речи Джо Байдена от 7 ноября 2020 года.

Таким образом, самыми распространенными тактиками, использованными американскими политическими деятелями выступают следующие: отождествление, персонификация, солидаризация, обещания и призыва. Данные стратегии и тактики позволяют политическому деятелю оказывать более эффективное влияние на аудиторию и создавать позитивный имидж.

#### **Список использованных источников**

1. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. –м.: Прогресс, 2012. - 312 с.
2. Тупикова, С. Е. Трофимова, В. В. Доминирующие коммуникативные стратегии в речевом поведении англо- и русскоязычных политиков/ С. Е. Тупикова, В. В. Трофимомова // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции, перспективы Материалы VII Международной научной конференции. 2019. С. 574-580.
3. Иссерс, О. С. Речевое воздействие / О. С. Иссерс. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 224 с.

4. Joe Biden's Victory speech. Available at: <https://www.washingtonpost.com/politics/2020/11/07/annotated-biden-victory-speech> (accessed 07.11.2020).

5. Joe Biden's DNC speech. Available at: <https://edition.cnn.com/2020/08/20/politics/biden-dnc-speech-transcript/index.html> (accessed 21.10.2020).

**Омельченко Ю. А., Тупикова С. Е.**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **МОДАЛЬНОСТЬ И ТОНАЛЬНОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена изучению роли модальности и тональности на материале англоязычных газетных текстов. В статье рассматриваются особенности употребления средств выражения модальности и их репрезентации в зависимости от интенций автора. Изменения тональности новостных сообщений в англоязычных СМИ анализируются путем сравнения тональности газетных текстов разных этапов развития пандемии COVID-19.

**Ключевые слова:** *модальность, тональность, газетный текст, воздействие, ковид-19.*

**ABSTRACT.** The article under discussion focuses on the study of the role of modality and tonality in English newspaper texts. The article examines the peculiarities of using the means of modality expression and their representation depending on the author's intentions. Changes in the tone of news reports in the English-speaking media are analyzed by comparing the tone of newspaper texts of different stages of the COVID-19 pandemic.

**Key words:** *modality, tonality, modal verbs, news reports, impact, covid-19.*

Неоспоримым является тот факт, что язык – это важнейшее средство коммуникации и выражения мысли с древнейших времен по настоящее время. Язык служит инструментом познания, передачи чувств и эмоций, постоянного осмысления мира человеком и превращения опыта в знание. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных лингвистов доказывают, что «язык служит не только средством передачи и хранения информации, но и инструментом, с помощью которого формируются новые понятия, во многом определяющие способ человеческого мышления. Выбор конкретных языковых средств оказывает влияние на структуру мышления и тем самым на процесс восприятия, интерпретации и осмысления действительности» [Тупикова 2014: 21].

В современных лингвистических исследованиях большое значение придается изучению когнитивной деятельности как важнейшей для человека, напрямую соотносимой с понятием мышления и включающей перцептивный, понятийный и интерпретативно-оценочный аспекты [Тупикова 2014: 22]. Познание, осуществляемое с помощью языка, способствует созданию картины мира, которая представляет собой целостную, содержательную интерпретацию окружающей действительности. Такая интерпретация актуализируется разными языковыми формами, поскольку «опосредована

языком». Языковая интерпретация, как справедливо замечает Н.Н. Болдырев, характеризует «процесс использования языковых средств для осмысления окружающей действительности», включающее формирование разных типов оценки, мнений и тональности [Болдырев 2011: 5].

При рассмотрении публицистических текстов, для которых ведущей целью является воздействие на адресата, особое внимание стоит уделить модальности, так как именно «модальные выражения характеризуют видение мира говорящим, которое затем предлагается и навязывается другим» [Ноуе 1997]. Следовательно, изучая используемые средства модальности, можно судить об истинных намерениях и отношении говорящего к предмету обсуждения.

Это подтверждает и В.В. Виноградов в своей работе «Исследования по русской грамматике». Ученый утверждает, что предложение не только отражает действительность в ее практическом общественном осознании, но и выражает отношение к действительности. Он относит категорию модальности к числу основных, центральных языковых категорий. Отсюда можно сделать вывод, что каждое предложение включает в себя, в качестве значимого признака, модальное значение [Виноградов 1975].

Понятие модальности часто рассматривается вместе с коммуникативной тональностью, которая репрезентирует отношение говорящего не только к содержанию высказывания, но также к ситуации, собеседнику и другим факторам. В настоящей работе под коммуникативной тональностью понимается «когнитивно, прагматически, культурно и ситуативно обусловленный, эмоционально-стилевой и жанровый формат общения, основная категория выражения эмоций, возникающая в процессе взаимодействия коммуникантов как языковых личностей и определяющая их установки и выбор всех средств общения» [Тупикова 2012: 85].

Исходя из множества условий, говорящий определяет тональность конкретной ситуации и подбирает подходящие под неё языковые средства, таким образом, тональность всегда субъективна [Тупикова 2010: 248]. Модальность же может быть как субъективной (выражающей отношение к сообщению), так и объективной (выражающей отношение сообщения к действительности) [7]. Таким образом, между тональностью и модальностью существует ряд отличий. Определенную сложность представляет выделение и систематизация основных средств выражения тональности. Они специфичны для каждой отдельной ситуации и не поддаются классификации, чего нельзя сказать про средства выражения модальности. Это преимущественно широко известные и общепризнанные слова и словосочетания.

В современном английском языке выделяют два типа средств выражения модальности: грамматические и лексические [Блерина 2011: 64]. К грамматическим средствам относят модальные глаголы *must*, *should-ought*, *will-would*, *can-could*, *may-might*, *need*, которые могут выражать различные оттенки предположения [Горбатенко 2014: 31]. Эти глаголы стоят отдельно

от основной группы глаголов английского языка, так как не имеют собственно глагольных грамматических категорий (вид, временная отнесенность, залог). Помимо этого, модальные глаголы теряют своё исходное значение долженствования и необходимости и передают лишь разные оттенки отношения говорящего к содержанию предложения [Блерина 2011: 65].

К лексическим средствам выражения модальности относят модальные слова. К ним относятся неизменяемые слова, выражающие субъективное отношение к высказыванию с точки зрения его достоверности, предположительности и желательности. В современном английском языке к этим словам относятся: *certainly, indeed, perhaps, happily – unhappily, of course, evidently, maybe, luckily – unluckily, no doubt, naturally, probably, fortunately – unfortunately, surely, obviously, possibly, apparently, really, assuredly, actually, undoubtedly* [Белякова 2016: 126].

Модальность занимает важное место в публицистике в целом и в газетных текстах, в частности. Так называемая «четвертая власть» имеет задачу сформировать у читателей необходимое представление о мире, и модальность помогает навязать обществу те оценки действительности, которых стоит придерживаться [Давыдова 2016: 103]. Реализации данной задачи способствует и репрезентация определенной тональности в газетной статье.

В современном публицистическом дискурсе функция воздействия и убеждения играют ведущую роль, информация обычно яркая и целенаправленная, поэтому быстро передается между людьми [Топялян 2017: 158]. Поэтому изучение модальности и тональности газетных сообщений представляет значительный интерес и является актуальным исследованием.

Тенденцию в употреблении тех или иных модальных глаголов и слов в англоязычных газетных статьях мы проследим на ярком примере периода пандемии COVID-19. СМИ в этой ситуации играла и играет решающую роль, ведь люди воспринимают ситуацию, исходя именно из тональности новостных сообщений.

Установим условные временные границы пандемии: март – октябрь 2020 года (11 марта ВОЗ объявил, что вспышка болезни приобрела характер пандемии [The Independent 13]). В этом целостном отрезке можно выделить следующие периоды: март – май 2020 года (нарастание общественного напряжения, страх и неизвестность), июнь – сентябрь 2020 года (снижения общественного напряжения, период летних отпусков и надежды на возвращение к прежнему образу жизни), октябрь 2020 (вторая волна заражения, увеличение темпов распространения вируса).

Рассмотрим какими способами СМИ представляли информацию о новом неизвестном вирусе на примере онлайн-издания газеты «The Independent». В марте 2020 года новостная лента активно наполняется статьями о вирусе, самоизоляции и карантине. 24 марта 2020 г.

Великобритания запрещает гражданам выходить из дома и собираться группами более 2 человек.

Неопределенность ситуации и отсутствие ясного представления о том, что будет дальше, заставляет делать лишь размытые прогнозы и предположения. Модальность слабой уверенности отражается в предложениях с модальными глаголами *may/might*.

- *Food banks may be unable to help.* (никто не знает наверняка, так как ранее подобных ситуаций не случалось)

- *Social distancing may need to go on for almost 12 months.* (лишь смутные предположения экспертов, которые строятся на прогнозах)

- *This might lead to contractual and copyright issues* [The Independent 14].

Эти модальные глаголы отражают сомнения в достоверности представляемой информации. Говорящий сам не до конца уверен в точности своих высказываний и старается это передать читателю. Во всех выше приведенных примерах репрезентируется тональность тревоги, неуверенности в завтрашнем дне. Если рассматривать содержание примеров, то все они рассказывают о будущих последствиях и о возможном варианте развития событий, однако это будет зависеть от обстоятельств.

Ещё одним глаголом, схожим по уровню уверенности и вероятности с *may*, считается глагол *should*. Этот модальный глагол указывает на то, что автор имеет некоторые основания для своего заявления, но всё еще есть место сомнениям [Блерица 2011: 65]. И с помощью глагола *should* он это показывает и репрезентирует тональность сомнения и неуверенности, предположения. Например,

- *The sharp fall in oil prices should also give some help to consumer purchasing power.* (автор знает о связи между ценами на нефть и покупательной способностью потребителей, но так как причина изменения цен на нефть нетрадиционна, то и выделенная ранее зависимость может не сработать)

- *But, should the government finally declare a state of emergency, what can we expect?* (в этом случае автор уверен в том, что следует ждать каких-либо мер от государства, однако есть ощутимая неопределенность в том, какой формы будут эти меры) [The Independent 15].

Глагол *should* выражает предположение, основанное на фактах. Например, предположение “...*this strategy should be followed as soon as practical, at least in the first instance.*” базируется на определенных причинах, почему эта стратегия лучше других, однако гарантий успеха нет, это всего лишь предположение.

В заявлениях, касающихся указаний или запретов для жителей страны, заметно активное использование достаточно категоричного по оттенку модального глагола *must*. Предложения с *must* выражают оттенок предположения, граничащего с уверенностью [Блерица 2011: 66]. Рассмотрим примеры:

- *We must start social distancing now.* (нет никакой возможности противостоять такому уверенному заявлению, читатель убежден, что это действительно важно и обязательно)

- *People must prepare for mental toll of self-isolation, psychologist warns.* (непривычный уровень категоричности для высказываний психологов, однако это дает понять серьезность заявления)

- *The UBI must be generous enough.* (такой уровень убежденности значительно воздействует на мнение читателя)

В это время многие сообщения приобретали тональность опасения, предупреждения и даже устрашения.

1) *This strategy should be followed as soon as practical, at least in the first instance.* (автор заостряет внимание на немедленном использовании данной стратегии с помощью усиливающего выражения)

2) *We must give everyone the basic financial support they need to provide the necessities of everyday life through this crisis. We must build a non-partisan, pragmatic coalition for a measure that will do just that.* (повторение категоричного глагола *must* в каждом предложении воспринимается читателем как признак того, что ситуация требует решительных действий)

3) *critically ill* (такое уточнение так же усиливает впечатление читателей о сообщении)

4) *But this is just the tip of the iceberg,* (устойчивое выражение, которое несёт оттенок предостережения, опасения) [The Independent 16].

В период летних отпусков, когда вирус начал понемногу отступать, и люди начали выходить из самоизоляции, путешествовать и посещать общественные места, давление на читателей снизилось. В англоязычных текстах статей преимущественно стали использоваться предложения с модальными глаголами *can/could*, которые относятся к возможным действиям в настоящем и ближайшем будущем. Преобладающим типом тональности стали позитивная тональность, тональность поощрения и подбадривания, надежды на лучшее будущее, мотивирующая тональность. Например,

1) *Boris Johnson says some lockdown measures could be eased next week.* (степень уверенности в этом случае близка к полной, так как есть достаточные основания делать подобные заявления)

2) *Beauty salons and nail bars can reopen next week.*

3) *Outdoor concerts and plays can restart on Saturday under social distancing rules.*

4) *Indoor gyms, pools and leisure centres can reopen this month.* (в 2, 3 и 4 примерах автор допускает возможность открытия заведений) [The Independent 17].

5) *Coronavirus could deliver \$8.8 trillion hit to global economy.* (так как это утверждение относится к июлю, когда общество осознало масштабы проблемы, эксперты могут делать вполне обоснованные прогнозы)

В период ослабления ограничительных мер почти не использовались категоричные заявления и жесткое давление на мнение читателей. Люди пытались вернуться к прежней жизни, забыть о пандемии, а ученые занимались своей работой по изучению нового вируса и разработке вакцины.

Как известно, в октябре 2020 года вспыхнула прогнозируемая вторая волна коронавируса. И так как общество успело вернуться к обычной жизни, СМИ пришлось вновь прибегать к средствам воздействия на читателей за счет тональности устрашения, репрезентируемой в том числе и модальными глаголами.

1) *Half a million Americans could die of coronavirus by February.* (прогноз, основанный на статистике)

2) *For travellers and the travel industry, things can barely get worse.* (уверенность, основанная на фактах)

3) *A previous Sars-CoV-2 infection may not necessarily protect against future infection.* (высокая степень сомнения в эффективности накопленных знаний о вирусе)

4) *People in self-isolation must be checked 'every day'.* (высокая степень уверенности, нацеленная на убеждение читателя) [The Independent 18]

Таким образом, можно говорить о значительной роли модальности и тональности в формировании у читателей необходимых оценок происходящего. Через сравнение наиболее часто употребляемых средств выражения модальности в разные периоды развития пандемии в мире можно проследить связь тональности (которая репрезентируется в том числе модальными глаголами) сообщений с уровнем общественного напряжения. Так, в первые месяцы пандемии COVID-19 преобладала тональность предостережения, опасения, осторожности, страха и жесткого контроля. В следующий период ослабления заболевания тональность сообщений сменилась на более спокойную, рекомендательную, подбадривающую, последовательную. А после начала второй волны заражения вирусом тональность стала походить на тональность начального периода пандемии, повысился уровень давления на читателей, вновь начали появляться категоричные сообщения с громкими заявлениями.

#### **Список использованной литературы**

1. Тупикова, С. Е. Модусная категория тональности и языковые способы ее реализации в публицистическом дискурсе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. № 1. С. 20-25.

2. Болдырев, Н. Н. Концептуализация функции отрицания как основа формирования категории // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. №1. С. 5.

3. Hoyer, L. Adverbs and modality in English Text. / L. Hoyer. London and New York: Longman, 1997.

4. Виноградов, В. В. Исследования по русской грамматике: Избр. тр. /; [Ред. тома Н.Ю. Шведова]. - М.: Наука, 1975

5. Тупикова, С. Е. О когнитивных механизмах формирования коммуникативной тональности // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 3 (32). С. 84-90.

6. Тупикова, С. Е. Понятие коммуникативной тональности (модальность и тональность)// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 1 (81). С. 247-251.

7. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова, М.С. Гилярова, Е.М. Жукова [и др.]. М., 1980.

8. Блерица, А. Т. Морфологические средства выражения модальности возможности в английском, албанском и русском языках // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2011. № 4. С. 63-71.

9. Горбатенко, О. Г., Костромин, А. Б. Сравнительный анализ категорий модальности английских и русских глаголов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 2. С. 30-34.

10. Белякова, А. А. Лексические средства выражения модальности в английском языке // Современные проблемы развития техники, экономики и общества. 2016. С. 124-127.

11. Давыдова, А. Р., Саркисян, М. Р., Модальные глаголы как экспликативы выражения оценки в текстах газетных сообщений // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации. 2016. С. 103-110.

12. Топалян, М. П., Лингвистические проявления модальности в газетных текстах // Научный альманах. 2017. № 10-3 (36). С. 158-160.

13. Сайт ВОЗ – Хронология действий ВОЗ по борьбе с коронавирусной инфекцией - [Электронный ресурс] - <https://www.who.int/ru/news/item/29-06-2020-covidtimeline>

14. Статья The Independent от 20.03.2020 – [Электронный ресурс] - <https://www.independent.co.uk/news/health/coronavirus-uk-self-isolation-cases-social-distancing-advice-boris-johnson-a9413836.html> - Дата обращения: 25.10.2020.

15. Статья The Independent от 16.03.2020 – [Электронный ресурс] - <https://www.independent.co.uk/news/health/coronavirus-uk-state-emergency-nhs-covid-19-pandemic-boris-johnson-a9404816.html> - Дата обращения: 25.10.2020.

16. Статья The Independent от 24.03.2020 – [Электронный ресурс] - <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/coronavirus-uk-death-toll-latest-nhs-boris-johnson-lockdown-update-a9421921.html> - Дата обращения: 25.10.2020.

17. Статья The Independent от 09.07.2020 – [Электронный ресурс] - <https://www.independent.co.uk/life-style/beauty-salon-reopen-nail-bar-when-lockdown-england-new-rules-a9610986.html> - Дата обращения: 25.10.2020.

18. Статья The Independent от 27.10.2020 – [Электронный ресурс] - <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/coronavirus-self-isolation-symptoms-covid-19-boris-johnson-who-b1373830.html> - Дата обращения: 27.10.2020.

**Сорокина В. С., Квашнёва Н. А.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ФОНОСЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АДЕКВАТНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ СТИХОТВОРЕНИЙ О. МАНДЕЛЬШТАМА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК**

**АННОТАЦИЯ.** В представленной статье рассмотрена проблема адекватности перевода русских стихотворных текстов О. Мандельштама на немецкий язык. На основе проведенного фоносемантического исследования выявлены метрические и

фонологические составляющие поэтических текстов О. Мандельштама с последующим сопоставительным анализом заявленных аспектов в переводе на немецкий язык П. Целана.

*Ключевые слова:* фоносемантика, метрика, фонология, транслатологический анализ, концепт, акустическая доминанта, ассонанс, аллитерация.

**ADSTRACT.** This article deals with the problem of adequacy of translation of the Russian poetic texts of O. Mandelstam into German. On the basis of the phonosemantic study identified metric and phonological components of poetic texts of O. Mandelstam with the next contrastive analysis of declared aspects in the translation into German of P.Celan.

*Keywords:* phonosemantics, metrics, phonology, translational analysis, concept, acoustic dominant, assonance, alliteration.

В настоящее время особое внимание в области лингвистики и переводоведения посвящено исследованиям фоносемантической составляющей поэтических текстов, единственному смыслообразующему центру речевого произведения, репрезентированному в звуковой субстанции [Балаш 1999: 142]. Данный аспект вызывает повышенный интерес, поскольку закономерности фонологических трансформаций в переводческом дискурсе до сих пор остаются не столь подробно изученными по сравнению со сложившимся мнением ученых относительно перевода плана содержания стихотворных текстов.

В художественном переводе поэтических произведений помимо передачи фактуальной и концептуальной информации возникает необходимость оформления ритмико-мелодической стороны перевода, которая должна соответствовать оригиналу [Кочергина 1991: 41]. Важность звуковой организации поэтического текста объясняется тем, что ее отдельные компоненты – метр, рифма, фонологические приемы эвфонии – воспринимаются как носители смысла, организованные и подчиненные художественному замыслу стихотворения, отдельные строки и целые строфы которого организованы ударным гласным или совокупностью отдельных звуков, которые являются акустической доминантой стихотворного текста.

Ввиду этого в теории перевода считается, что адекватный перевод стихотворного текста достигается при сохранении его целостности не только на уровне лексики, но и на метрическом и звукоизобразительном уровнях.

Ведущие теоретики перевода все чаще обращаются к транслатологическому анализу стихотворного текста оригинала как первому этапу на пути создания адекватного перевода [Тамарченко 2011: 38]. Транслатологический анализ подразумевает под собой многоаспектную аналитическую деятельность по извлечению смысла оригинала и определению инварианта перевода: экстралингвистических и лингвистических факторов.

Библиографическая справка и лингвопереводческая характеристика текста, относящиеся к экстралингвистическим факторам, включают сбор внешних сведений о тексте: автор, место и время создания стихотворения как ссыла на повод его написания, коммуникативная цель и публикация [Комиссаров 1990: 83]. Все эти внешние сведения определяют мотив и черты

индивидуального авторского стиля, что необходимо будет отразить в тексте перевода.

Транслатологический анализ экстралингвистических факторов позволил определить тематический круг анализируемых стихов О. Мандельштама, находящихся в тесной взаимосвязи с событиями его жизни.

Как показал анализ, основными концептами первого периода творчества О. Мандельштама являются: концепт тоска, печаль, одиночество и концепт единства, природа, культура. «Падение» и «взлет» душевного состояния поэта нашли свое отражение в сборнике стихов «Камень» 1908 – 1918 годов.

Второй период ознаменован выходом сборника «Tristia» и рядом стихотворений, позволяющих определить доминирующий концепт хаос, как отражение непонимания и неопределенности в жизни О. Мандельштама.

Концепт судьба поэта и судьба народа и страны находят свое трагическое олицетворение в цикле стихотворений об Армении и остальных, написанных в период с 1930 по 1938 годы [Алексеева 2004: 68].

Как было отмечено выше, в анализе организации стихотворного текста большую роль играет метрика и акустическая доминанты.

Для стихотворных текстов О. Мандельштама типичен ямб с прибавлением безударных стоп, который в переводе П. Целана сохраняется.

<i>Silentium</i>	<i>Silentium</i>
<p><i>Он-а/ е-ще/ не ро/-ди-лась, Он-а/ и му/-зы-ка/ и сло/-во, И по/-то-му/ все-го/ жи-во/-го Не-на/-ру-ша/-е-ма/-я связь. Спо-кой/-но ды/-шат мо/-ря гру/-ди, Но, как/ без-ум/-ный, све/-тел день. И не/-ны блед/-ная су/-рень В чер-но/-ла-зо/-ре-вом/ со-су/-де.</i></p>	<p><i>Sie ist/ noch nicht/, ist un/-ent-stan- den, Mu-sik/ ist sie/ und Wort: So lebt/, ver-knüpft/ durch ich/-re Ban- de, Was west/ und at/-met, fort. Im Meer/ das At/-men, ru/-hig, im/-mer, Das Licht/ durch-wächst/ den Raum; Aus dem/ Ge-mäß/, das bläu/-lich schim/-mert, Steigt flie/-der-blas/-ser Schaum.</i></p>

В отдельных случаях стихотворение, написанное амфибрахием, трансформируется в переводе в ямб. Помимо этого в переводе используется структурная перестройка текста – редуцирование служебных частей речи, предлогов и артиклей, с целью сохранения благозвучия и ритма [Гараева 2016: 139].

<p><i>Когда городская выходит на стогны луна... Ког-да го/-род-ская вы/-хо-дит/ на стог-ны/ лу-на, И мед-лен/-но ей о/-за-ря-ет/-ся го-</i></p>	<p><i>Der Stadtmond tritt ins Freie, auf Plätze, offen, rund... Der Stadt/-mond tritt/ ins Freie/, auf Plät/-ze, of/-fen, rund, Und Schritt/ für Schritt/ er-füllt/ sich die</i></p>
---	--

<p><i>род/ дре-му-чий,</i>  <i>И ночь на/-ра-ста-ем/, у-нынъ-я/ и</i>  <i>ме-ди/ пол-на,</i>  <i>И гру-бо/-му вре-ме/-ни воск у/-сту-</i>  <i>на-ем/ не-ву-чий,</i></p>	<p><i>Stadt/ mit Hel/-lig-keit,</i>  <i>Dann nimmt/ die Nacht/ zu, kup/-fern</i>  <i>und schwer/ von Trüb/-sal, und</i>  <i>Das Wachs/, das singt/, muss wei/-chen</i>  <i>vor un/-ge-fü/-ger Zeit;</i></p>
---	---

Исследование фоносемантической составляющей показало, что доминирующими приемами у О. Мандельштама являются ассонанс и аллитерации.

Так, для усиления трагического эффекта в стихотворении «Tristia» поэт делает акцент на употреблении гласного звука «о», который добавляет протяжности, глубины поэтическому произведению [Гаспаров 2012: 62]. Проведя семантический и лексический анализ данного поэтического произведения в переводе П. Целана, можно утверждать, что, несмотря на специфичность немецкой речи, которая предполагает более четкое, отрывистое по сравнению с русским языком произношение слов, переводчику удалось добиться благозвучия, используя также прием ассонанса. В переводе единичная акустическая доминанта сохраняется, однако имеет место фонетическая трансформация по типу: основополагающая фонема «о» у О. Мандельштама в стихотворении «Tristia» заменяется на «а» у П. Целана.

“Tristia”	“Tristia”
<p><i>Я изучил науку расставанья</i>  <i>В простоволосых жалобах ночных.</i>  <i>Жуют волы, и длится ожиданье —</i>  <i>Последний час вигилий городских.</i>  <i>И чту обряд той петушиной ночи,</i>  <i>Когда, подняв дорожной скорби</i>  <i>груз,</i>  <i>Глядели вдаль заплаканные очи</i>  <i>И женский плач мешался с пеньем</i>  <i>муз.</i></p>	<p><i>Ich lernte Abschied - eine Wissenschaft;</i>  <i>Ich lernt sie nachts, von Schmerz und</i>  <i>schlichtem Haar.</i>  <i>Gebrüll von Ochsen. Warten, lange Haft.</i>  <i>Die Stadt-Vigilie, die die letzte war.</i>  <i>Und ich - ich halts wie in der Nacht der</i>  <i>Hähne,</i>  <i>Da ich, den Gram geschultert, wandert,</i>  <i>lang,</i>  <i>Ein Aug ins Ferne sah durch seine Träne</i>  <i>und Weiberweinen war in Musensang.</i></p>

Характерным для поэзии О. Мандельштама является также комплексный ассонанс. При этом необходимо отметить, что данные звуки распределены в стихотворении на определенном расстоянии друг от друга, чтобы буквы не «толкались», не теснили друг друга, а оставляли между собой место другим звучаниям. Похожие созвучия возвращаются попеременно несколько раз в одной строфе и довольно редко повторяются подряд в одной строке. В этой «переключке на расстоянии» секрет музыкальности лирики О. Мандельштама [Гачечиладзе 1988: 46]. В переводе стихотворения «Silentium» комплексный ассонанс сохраняется без трансформаций в фонологическом рисунке: гласные «о», «а», «и».

<i>Silentium</i>	<i>Silentium</i>
<p><i>Она еще не родилась, Она и музыка и слово, И потому всего живого Ненарушаемая связь. Спокойно дышат моря груди, Но, как безумный, светел день. И пены бледная сирень В черно-лазоревом сосуде.</i></p>	<p><i>Sie ist noch nicht, ist unentstanden, Musik ist sie und Wort: So lebt, verknüpft durch ihre Bande, Was west und atmet, fort. Im Meer das Atmen, ruhig, immer, Das Licht durchwächst den Raum; Aus dem Gemäß, das bläulich schimmert, Steigt fliederblasser Schaum.</i></p>

На основе сопоставительного анализа сделан вывод, что процессу аллитерации, на котором базируется фоносемантическая составляющая стихотворения «Змей», подвергается и перевод П. Целана. Однако имеет место фонетическая трансформация по типу: комплексная аллитерация звуков «с», «з», «ш» и «ж» заменяется у П. Целана на единичную «s».

<i>Змей</i>	<i>Schlange</i>
<p><i>Осенний сумрак - ржавое железо Скрипит, поет и разъедает плоть... Что весь соблазн и все богатства Креза Пред лезвием твоей тоски, господь! Я как змеей танцующей измучен И перед ней, тоскуя, трепещу, Я не хочу души своей излучин, И разума, и музыки не хочу.</i></p>	<p><i>Der Dämmer, herbstlich, rostgeflecktes Eisen, Er knirscht, er singt, den Leib zerfasert er. Das Gold gehäuft, die Lockungen, das Gleißen – Was ist vor deiner Schwermut Schneide, Herr? Ich beb: vor mir, da tanzt, es ist, als quäle Mich eine Schlange. Und ich steh, gebannt. All dies Dichkrümmen und Dichwinden, Seele: Ich wills nicht; will nicht Musen noch Verstand.</i></p>

В стихотворении «Ленинград» О. Мандельштам использовал комплексную аллитерацию, который был сохранен в переводе на немецкий язык, однако подвергся со стороны переводчика некоторым трансформациям на уровне выбора согласных звуков: у О. Мандельштама «с», «з», «ж» и «ш», а в переводе П. Целана «s», «z», «sch», «ch» и «g».

<i>Ленинград</i>	
<p><i>Я вернулся в мой город, знакомый до слез, До прожилок, до детских припухлых желез. Ты вернулся сюда, — так глотай же скорей Рыбий жир ленинградских речных фонарей.</i></p>	<p><i>Ich bin zurück. Meine Stadt, bekannt bis zu Tränen Bis zu den kindlich geschwollenen Drüsen, bis zu den Venen. Also schluck eilig – du bist zurück aus dem Fernen – Den Lebertran von Leningrads Uferlaternen.</i></p>

Важным выводом данной работы является тезис о том, что П. Целану удавалось воссоздать как метрику, так и звукозапись и находить адекватные соответствия звуковой инструментовки оригинала.

#### *Список использованной литературы*

1. Балаш, М. А. Фоносемантическая структура текста как фактор его понимания: Экспериментальное исследование: дис. канд. филолог. наук. Горно-Алтайск, 1999. 159 с.
2. Кочергина, В. А. Введение в языковедение. Основы фонетики-фонологии. Грамматика: учебное пособие. М.: Издательство Московского гос. университета, 1991. 210 с.
3. Тамарченко, Н. Д. Теория литературных жанров: учебное пособие для филологических и лингвистических факультетов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2011. 256 с.
4. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебное пособие для институтов и факультетов иностранных яз. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
5. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение. М.: Академия, 2004. 352 с.
6. Гараева, М. Р. Переводческий анализ текста: учебное пособие. Казань: Издательство Казанского фед. университета, 2016. 94 с.
7. Гаспаров, М. Л. Избранные труды. Лингвистика стиха. Анализ и интерпретации. М.: Языки славянской культуры, 2012. 461 с.
8. Гачечиладзе, Г. Р. Стихосложение и поэтический перевод. М.: Радуга, 1988. 186 с.

**Тупикова С. Е., Гаранина П. Ю.**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов*

### **ЭВФЕМИЗМЫ В ВЫСТУПЛЕНИЯХ ВЕДУЩИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ НАЧАЛА XXI ВЕКА**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается понятие «эвфемизм», а также анализируются особенности использования эвфемизмов в англоязычном политическом дискурсе на материале речей ведущих политических деятелей. Доказывается, что специфики применения «смягчающих» слов и формулировок определяют не только участников коммуникации, условия и цели их коммуникативной реакции, но и успешность осуществления вербальной ситуации.

**Ключевые слова:** *эвфемизм, смягчающая лексика, политический дискурс, современная культура.*

**ADSTRACT.** The article focuses on the concept of `euphemism` and analyzes the peculiarities of the use of euphemisms in the English political discourse in the speeches of leading politicians. It is proved that the specifics of the use of mild or indirect words or expression (substituted for one considered to be too harsh or blunt when referring to something unpleasant or embarrassing) determine not only the participants of communication, the conditions and goals of their communicative reaction, but also the success of the verbal situation.

**Key words:** *euphemism, softening vocabulary, political discourse, modern culture, linguistics.*

В современном мире люди очень часто прибегают к использованию эвфемизмов, порой даже не замечая этого. Эвфемизмы призваны

маскировать и вуалировать явления, события и предметы, которые представляются нам неприличными, грубыми или нетактичными [Энциклопедия Кругосвет]. Говоря простым языком, эвфемизм – стилистическое нейтральное слово или выражение, которое употребляется вместо чего-то более резкого и неприятного. Таким образом, основная цель эвфемизации – это желание оказать более благоприятный эффект на адресата, иногда вводя в заблуждение или даже приукрашивая действительность [Золотарева 2017: 196].

Эвфемизмы в целом, с точки зрения коммуникативной функции, играют двойную роль в повседневной жизни. С одной стороны, они помогают избежать непристойных или нецензурных выражений и отражают культурный уровень собеседника, способствуя социальному развитию. С другой стороны, чрезмерное употребление эвфемизмов может исказить факты действительности и даже привести к путанице [Белова 2017: 65].

Например, фраза «кружится над Шенноном» стала эвфемизмом, обозначающим попытку протрезветь и прийти в чувства или выиграть время, после того как Борис Ельцин прибыл в аэропорт Ирландии Шеннон на встречу с Премьер-министром Альбертом Рейнольдсом в «в уставшем состоянии». Самолет Б. Ельцина целый час кружил над аэродромом, но встреча все равно не состоялась по причине «плохого самочувствия» Президента.

*The phrase `circling over Shannon` briefly became a euphemism in Ireland for trying desperately to sober up before an important event, after an incident where Boris Yeltsin was too `tired and emotional` to get off a plane at Shannon Airport to meet Albert Reynolds. John O' Dwyer, London, UK.*

В следующем примере использование эвфемизма «неисправность гардероба» позволило смягчить неприятную для дамы ситуацию – во время концерта Джанет Джексон порвался и слетел ее наряд.

*Surely it has to be Janet Jackson's "wardrobe malfunction". Lucy Wijssveld, Croydon [<https://www.bbc.com/news/magazine-22545351>].*

В своих трудах Л. П. Крысин выделяет четыре признака процесса эвфемизации:

1. Оценка говорящим предмета речи как такового, прямое обозначение которого может быть квалифицировано как грубость, резкость, неприличие и т. п.;

2. Подбор говорящим таких обозначений, которые не просто смягчают те или иные кажущиеся грубыми слова и выражения, а маскируют суть явления;

3. Зависимость употребления эвфемизма от контекста и от условий речи: чем жестче социальный контроль речевой ситуации и самоконтроль говорящим собственной речи, тем более вероятно появление эвфемизмов;

4. Социальная обусловленность представления о том, что может быть эвфемизмом: то, что в одной среде расценивается как эвфемизм, в другой может получать иные оценки [Крысин 1994: 30].

Политические деятели по всему миру не стали исключением при использовании стилистически нейтральных выражений и средств речевого этикета для соблюдения правил вежливости. «Использование в речи этикетных высказываний априори обеспечивает успешность коммуникации и помогает избежать ... сбоя в коммуникации. Выбор того или иного средства зависит от конкретных целей и от конкретной ситуации» [Тупикова 2016: 93]. Например, в рамках этикета принято говорить, что человек «ушел от нас», а не умер. *Unfavourite euphemism. "Passed away" or "Lost" as in "I lost my husband". People do neither of these things. They DIE.*

В политике принято казаться вежливым и чутким к проблемам людей, но в то же время нужно пытаться завоевать их расположение, иногда манипулируя аудиторией ради достижения своих целей [Crespo-Fernández 2014: 6]. Подобрать правильные слова для обращения к конкретной аудитории – это ключ к созданию не только положительного образа себя, как успешного политика, но и сторон, которые вы представляете. В этом случае, по сути, любая лексическая единица или вербальная стратегия, которая помогает в достижении поставленной цели, может быть названа эвфемистической [Crespo-Fernández 2014: 9].

Примерами эвфемизации могут служить следующие выражения: о бедных людях говорят, как об «обездоленных» (англ. *deprived*); «малообеспеченных» (англ. *man of modest means*) называют «менее обеспеченными» (англ. *the less well off*); «неимущих» (англ. *under privileged*) – «находящимися в неблагоприятных условиях» (англ. *economically disadvantaged*) [Белова 2017: 67]. Например,

*Mr. Biden was speaking on education and the need to challenge students at a town hall hosted by the Asian & Latino Coalition in Des Moines when he made the remark, and then quickly sought to recover from it.*

*“We should challenge students in these schools,” Mr. Biden said. “We have this notion that somehow if you’re under privileged, you cannot do it. Poor kids are just as bright and just as talented as white kids”*  
[<https://www.nytimes.com/2019/08/09/us/politics/joe-biden-poor-kids.html>].

Проведенные исследования политического дискурса показывают, что наиболее часто эвфемизации подвергаются следующие сферы:

- деятельность политиков и их окружения;
- частная жизнь политических деятелей;
- экономическая, политическая деятельность правительства;
- деятельность политических партий;
- процедура выборов;
- военные кампании;
- средства нападения и средства защиты;
- террористическая / антитеррористическая кампания;
- освещение переговоров, саммитов, встреч;
- шпионаж [Горюнова 2016].

Однако чаще всего, безусловно, к эвфемизмам прибегают во избежание отрицательных коннотаций: выражая какую-либо мысль, необходимо не задеть чувства определённых социальных или возрастных слоёв населения. Задачами политика, обращающегося к эвфемизмам, становятся создание и поддержание дружеской, доверительной тональности общения, расположение электората, нейтрализация негативного события или последствия. Это можно отнести к положительным функциям эвфемизмов.

*Nixon White House press secretary used to describe the statements he made which were actually true with the phrase "operative statement". False statements were dubbed "inoperative", much to the disbelief and amusement of the Washington press corps. Mark Bradby, Minneapolis, US [https://www.bbc.com/news/magazine-22545351].*

Одним из лексических ресурсов является использование “общего для конкретного” термина, который используется для конкретизации и обозначения запретного предмета в контексте. Этот прием проявляется посредством расплывчатых и весьма двусмысленных слов, с помощью которых политики пытаются уклониться от спорных тем [Keith 2012: 12]. Так, один из региональных британских политиков назвал “*pot holes*” (русс. выбоины на дорогах) “*nuisance*” (русс. неприятность, помеха), что, безусловно, смягчило негативную тональность [Crespo-Fernández 2014: 14].

В следующей цитате британский политик делает критическое замечание приемлемым способом, а главное, не рискуя навредить своему общественному имиджу:

*We have been working to support the school for some time; however, the school has not been making fast enough progress. (Мы уже некоторое время работаем над поддержкой школы, однако она недостаточно быстро развивается).*

Такой эффект в данном случае достигается методом использования литоты (использование выражения “*has not been making fast enough progress*” (русс. недостаточно быстро развивается) вместо чего-либо более грубого), одного из литературных приёмов, направленных на преуменьшение значение какого-либо слова или выражения. В политическом дискурсе данный стилистический приём обычно смягчает негативную силу сказанного.

Наряду с некоторыми положительными функциями, политический эвфемизм является эффективным инструментом для контроля количества и качества передачи информации, с помощью которого некоторые позорные поступки или мотивы будут прославляться или скрываться, что позволяет избежать публичного обвинения [Xiaonan 2010: 120].

*"Likes their Wagner" so much more polite way of describing a member of the aristocracy who thought that the Nazis were a breath of fresh air in European politics. Allan Henderson, Glasgow, Scotland. Эвфемизм «любовь к Вагнеру» позволяет завуалировать приверженность нацистскому режиму. Вышесказанное, безусловно, отражает негативную функцию вышеупомянутого стилистического приёма.*

Очень часто от политиков можно услышать такое выражение, как “*to spend more time with the family*” (русс. *проводить больше времени в кругу семьи*), что чаще всего подразумевает вынужденный выход в отставку из-за крайне неприятного или даже позорного скандала, который они не хотят никак комментировать [BBC News 2013]. Одним из таких скандалов можно считать случай с губернатором Южной Каролины, который в 2009 году (чтобы тайно провести время с новой возлюбленной) исчез на шесть дней, а его помощники сообщили прессе, что он отправился в пеший поход по самому знаменитому туристическому маршруту США (англ. “*hiking the Appalachian Trail*”) [Kelly 2013].

Правительство США однажды описало свой ядерный эксперимент в южной части Тихого океана как “*operation sunshine*” (русс. *операция солнечный свет*). Для людей, которые недостаточно осведомлены, становится невозможным ассоциировать такое красивое выражение с ужасным ядерным оружием. А один из бывших президентов США однажды назвал ракету средней дальности с десятью боеголовками “*peacekeeper*” (русс. *миротворец*) [Xiaonan 2010: 118]. Рассмотрим также и один из показательных примеров, опубликованных в известном британском новостном источнике BBC News. Войну между Арменией и Азербайджаном за Нагорный Карабах корреспондент не описывает в прямом значении как “*war*” (русс. *война*), а маскирует под эвфемизмом “*a territorial dispute*” (русс. *территориальный спор*) [BBC News 2020]. В результате проведенного исследования становится очевидным, что некоторые из приведенных выше выражений не просто сглаживают грубость или неуместность определённого слова или выражения, а порой имеют совершенно противоположное по отношению к нему значение. «Тоже самое бы произошло, если бы мы заменили черный цвет на белый. Если степень отклонения эвфемизма от реального слова представить в виде шкалы от 1 до 10, то вышеупомянутые выражения должны были быть помечены как 10. Единицу, к примеру, могла бы получить пара “*overweight*” (русс. *избыточный вес*) и “*fat*” (русс. *жир*)» [Xiaonan 2010: 119].

В заключение следует отметить, что политический эвфемизм – это не просто риторическая замена прежнего слова более приятным для слуха выражением. Он обладает особыми лингвистическими и экстралингвистическими характеристиками, которые отличают его от эвфемистических выражений в других областях; отражает стремление политических лидеров скрыть правду или приукрасить действительность, или же отвлечь от нее внимание общественности. Используя эвфемические выражения, политики пытаются контролировать процесс познания людьми окружающего мира.

#### **Список использованной литературы**

1. Энциклопедия Кругосвет. [Электронный ресурс] // Универсальная научно-популярная энциклопедия. – URL: [https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/EVFEMIZM.html](https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/EVFEMIZM.html). (Дата обращения: 31.10.2020). – Загл. с экрана. Яз. рус.

2. *Золотарева, Н.В.* Эвфемизмы в экономическом и политическом дискурсе. // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве». – 2017. – С. 195-199.
3. *Белова, Н.А., Вержинская, И.В.* Лингвистическая природа эвфемизмов на материале английского языка. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №10(76): в 3-х ч. Ч. 3. – С. 65-68.
4. *Крысин, Л.П.* Эвфемизмы в современной русской речи / Л.П. Крысин // Русистика. – 1994. – № 1–2. – С. 28-49.
5. *Тупикова, С.Е.* К вопросу о вербальных средствах репрезентации этикетных высказываний // Язык и мир изучаемого языка. – 2016. № 7. – С. 93-97
6. *Crespo-Fernández, E.* Euphemism and political discourse in the British regional press. // Brno Studies in English. – 2014. – Vol. 40, No. 1 – P. 5-26.
7. *Горюнова, А.А., Кабанова, И.Н.* Функционирование политических эвфемизмов в современном англоязычном медийном дискурсе. // Теория и практика лингвистического описания речи. – 2016. – №30. – С. 58-67.
8. *Keith, A.* X-phemism and creativity. // Lexis. E-Journal in English Lexicology – 2013. – No. 7. – P. 5-42.
9. *Xiaonan, Z., Dong, J.* Study on the features of English political euphemism and its social functions. // English Language Teaching. – 2010. – Vol. 3, No. 1. – P. 118-121.
10. *BBC News.* 20 of your favourite euphemisms. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.bbc.com/news/magazine-22545351> (Дата обращения: 04.11.2020). – Загл. с экрана – Яз. англ.
11. *Kelly, J.* The 10 most scandalous euphemisms. // BBC News. – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.bbc.com/news/magazine-22470691> (Дата обращения: 04.11.2020). – Загл. с экрана – Яз. англ.
12. *BBC News.* Armenia and Azerbaijan fight over disputed Nagorno-Karabakh. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-54314341> (Дата обращения: 04.11.2020). – Загл. с экрана – Яз. англ.

**Шишенина Д. И.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РОМАНА М. СТЕДМАН "СВЕТ В ОКЕАНЕ"**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается система образов и символов исторического романа М. Стедман «Свет в океане». Особое внимание уделяется организации художественных символов во взаимовлияющие ряды, а также роли символов в формировании образов персонажей в восприятии читателя.

**Ключевые слова:** *художественный образ, персонаж, религиозные образы, морские образы, влияние на читателя*

**ABSTRACT.** The article is dedicated to the analysis of imagery and symbols in the historical fiction novel “The Light between Oceans” by M. L. Stedman. The connection of characters and the symbolic system of the novel is studied thoroughly.

**Key words:** *imagery, character, religious allusions, sea-themed symbols, impact on reader*

*Книги — хороший способ поговорить с тем, с кем разговор невозможен.*  
*Фредерик Бегбедер*

Интерес к художественным произведениям – их чтению и созданию – не уменьшается с годами. Чем быстрее человечество шагает в будущее, тем больший интерес людей вызывает прошлое – его материальное и духовное устройство. Вероятно, комбинация этих двух тенденций формирует плодотворную почву для развития такого жанра литературы, как исторический роман, ключевой особенностью которого является принадлежность персонажей и сюжета к определенной эпохе. Свое место среди представителей данного жанра занимает роман М. Стедман «Свет в океане».

В современных исследованиях художественный текст рассматривается как «смыслопорождающее устройство», компонент художественного произведения, активно участвующий в формировании смысла. Одним из отличительных признаков художественного текста признается образность. Образность – это сложная и многозначная категория, имеющая различные интерпретации в связи с различными осмыслениями понятия термина «образ». Необходимо иметь в виду, что сам термин «образ» имеет множество значений, особенно когда он сопровождается такими эпитетами как «поэтический», «художественный», «творческий», или употребляется в таких выражениях как «образное мышление». Везде «в таких случаях термин «образ» получает с трудом формулируемую массу семантических оттенков и становится по-разному семантически нагруженным» [Кенжегараев, 2012:19].

Искусство образно по сути, так как в образах отражается реальность. Так, эстетическая структура произведения (текста) настраивает сознание, в результате чего содержание, которому придали эстетическую форму, «получает облегченный доступ в глубины сознания и подсознания реципиента, минуя возможные психологические барьеры, охраняющие стабильность нашей картины мира» [Сорокин, 1979:191].

Л.В. Малов признает художественный текст многоуровневой системой языковых, стилистических, речевых, художественно-образных структур. Это означает, что, создавая художественное произведение, автор «опредмечивает» текст, используя такие средства как сюжет, описание, авторское рассуждение, диалог – в качестве явных элементов коммуникативного акта, и в качестве ненаблюдаемого, но куда более влиятельного – использование образов и стилистических фигур, символов и дополнительных коннотаций [Малов, 2002:67].

Системы образов и символов каждого произведения уникальны. Они формируются особенностями авторского стиля, мировоззрения и жанровой принадлежности произведения. Целью данной статьи является исследование основных художественных символов и образов в романе М. Стедман «Свет в океане» и выявление их роли в произведении.

«Свет в океане» – роман-драма, сюжет которого выстроен вокруг двух семейных пар, связанных одним ребенком. Драматические произведения строятся на сильных эмоциональных контрастах и глубоких, многогранных концептах.

Примером такого концепта может послужить группа религиозно ориентированных символов, которые М. Стедман вплела в ткань повествования. Выбор концептосферы символов представляется вполне логичным и уместным: сюжет романа разворачивается в 1920-х гг., в Австралии, в обществе, где религия оказывает значительное влияние на жизнь людей.

Так, например, Изабель – одна из центральных персонажей романа – отличается искренней верой и набожностью. Её муж, Том, прошедший через Первую Мировую войну в составе австралийской пехоты на Западном фронте, является куда более сдержанным в проявлении веры. Это проявляется, к примеру, в его отношении к молитвам: он считает их скорее формальностью, чем проявлением сакральности («... *Tom gave his hands into it closing his eyes a little in attempt to find some piece in the prayer...*»). На фронте ему случалось видеть жестокие, вопиющие опровержения существования божественного милосердия. Преодолевая пост-военную психологическую травму, он с осторожностью относится к тому, чего не видит и с трудом понимает. Именно поэтому трагические события, в центре которых он оказывается, видятся ему не проявлением божественной воли, а стечением обстоятельств. Контраст восприятия прибытия роковой лодки Томом и Изабель отражается в их диалоге, имевшем место в этой сцене:

***“Bloody hell!” he exclaimed. “Bloody hell, Izzy. It’s—”***

***“A baby! Oh my Lord above! Oh Tom! Tom! Here—give it to me!”***

Внимание Тома приковывает мертвый мужчина, навевающий на него воспоминания с фронта, вследствие чего у него, обычно сдержанного и немногословного, вырывается ругательство. Изабель же, напротив, едва замечает мертвого, все, что ее интересует – это ребенок, за которого она благодарит Бога.

Лишившись представления о милосердии Всевышнего, Том начинает проявлять его сам, с осторожностью относясь к любой форме жизни и с особенной чуткостью к другим людям. В его глазах страдания собственной жены и чужой женщины были равны. Это отражается в диалоге, имевшем место сразу после обнаружения лодки:

***“Then the baby’s probably got a mother waiting for it somewhere onshore, tearing her hair out. How would you feel if it was yours?”***

Несмотря на глубокое сочувствие к своей жене, страдающей от потери собственных детей, Том приходит в ужас от мысли, что где-то на далеком берегу есть женщина, думающая, что ее ребенок мертв.

Напротив, война, забравшая у Изабель двух горячо любимых братьев, только укрепляет её веру. Находя утешение в мысли, что она уже понесла тяжелые потери, она терпит физические лишения и трудности, связанные с

жизнью на острове. Вера Изабель истончается и после потери двух не родившихся детей на разных сроках беременности. Отчаяние героини выражено на лингвистическом уровне посредством образного сравнения:

*“Only weeks ago she had been so full of expectation and vigor. Now the room felt like a coffin, and her life stopped at its edges.”*

Изабель кажется, что комната, прежде уютная, похожа на гроб, за стенки которого цепляется ее жизнь.

Горе углубляет и расширяет её восприятие бога. Так Изабель приходит к мысли, что бог – это не только нечто светлое и святое, это ещё и тьма, скрывшая не попавшие в «свет» ужасы. В тексте это выражено при помощи приема олицетворения:

*“And the God was there. All night, far above her the light stood guard, slicing the darkness like a sword.”*

Свет маяка кажется Изабель мечом, рассекающим тьму ненастной ночи.

Одним из переломных моментов романа является прибытие лодки, в которой Том и Изабель обнаружили тело погибшего мужчины и живого младенца. Лодку прибило к берегу острова, на котором жили смотритель маяка и его супруга, в тот день, когда Изабель хоронила своего третьего ребенка, появившегося на свет мертворожденным. Представляется, что вся эта сцена построена на ряде библейских аллюзий, наделяющих простые физические объекты символическим смыслом.

Число «три» зачастую трактуется с точки зрения Библии как символ священности, божественного промысла: Божественное Триединство (отец, сын, святой дух), троекратное проявление святости Бога, единство прошлого, настоящего и будущего, и т.д. Количество потерянных Изабель детей равняется трем. Вероятно, поэтому она воспринимает появление младенца как знак того, что её страданиям пришел конец, и младенец – это вознаграждение за пройденные ею испытания. Связь между богом и ребенком представлена в тексте романа с помощью метафорического сравнения:

*“Looking into those [baby’s] eyes was like looking at the face of God. No mask or pretense: the baby’s defenselessness was overwhelming. That this intricate creature, this exquisite crafting of blood and bones and skin, could have found its way to her, was humbling...”*

Глядя в глаза младенца, Изабель думает, что видит лицо Бога, к потере которого она была так близка.

Подтверждением этой мысли служат и обстоятельства прибытия младенца на остров. Лодку прибило к берегу после ночного шторма, который не пережил взрослый мужчина, однако дитя, «крошечное, миниатюрное», не только выжило, но и не получило «ни синяка, ни царапинки». Символ судна, прошедшего бурю, также является библейским. Это и Ной с его Ковчегом, и Моисей, переплывший Нил в корзинке. На всем протяжении Писания лодка изображается как убежище, сохраняющее человеку жизнь. Море в Библии

служит символом опасности, хаоса и смерти, поэтому лодка символизирует безопасное место, которое Бог предоставляет Своему народу для укрытия от самых грозных жизненных зол.

Группа морских символов, которая гораздо более ярко акцентируется в романе, сопряжена с группой религиозных отсылок. Так, к примеру, эпизод с прибытием лодки предваряет мысль Изабель, одна из первых, с которой читатель сталкивается в романе:

*“On days like this it [ocean] seemed so **solid** she had the impression she could walk to Madagascar in a journey of blue upon blue.”*

Метафорическое образное сравнение показывает, что океан казался Изабель твердыней, по которой она могла дойти до Мадагаскара. Хождение по воде – одно из чудес, совершённых Иисусом Христом для уверения учеников в его божественности, укрощение непокорной стихии и лишение ее возможности навредить. Представляется, что это как раз то, чего хочется Изабель – подчинить себе волю чего-то большего, чем она, и перестать испытывать боль.

Центральными символами романа, относящимися к морской тематике, являются остров (Янус), океаны, его окружающие, и маяк.

Остров – это не только одна из основных локаций романа. Он представлен как живое существо, со своим характером и настроением. Об этом свидетельствует описание острова:

*“**The other side of the island looked back, fretful,** toward the Australian mainland nearly a hundred miles away, not quite belonging to the land, yet not quite free of it, the highest of a string of under-sea mountains that rose from the ocean floor like teeth along a jagged jaw bone, waiting to devour any innocent ships in their final dash for harbor.”*

Вдохнуть жизнь в неодушевленный объект позволяет прием олицетворения (*looked back, fretful* \остров раздраженно оглядывался) и образного сравнения с пастью чудовища (*like teeth along a jagged jaw bone, waiting to devour any innocent ships*).

Янус – это остров, расположенный между двумя океанами: Индийским и Южным (совокупность южных частей Тихого, Атлантического и Индийского океанов). Название острова на английском – *Janus Rock* – описывает не только его местоположение и природу, но и является метафорой. Янус – двуликий бог дверей, входов, выходов, начала и конца в римской мифологии. Пожалуй, единственная отсылка к язычеству, присутствующая в романе. Название острова является ключом к его сюжетной роли – роли крайней точки, переломной, перехода из одной жизни в другую. Для Тома – от военной жизни – к мирной, от одиночества – к доверию. Для Изабель – от незамужней – к семейной, от бездетной – к жизни с ребенком.

Образ океана в книге, на первый взгляд, ничем не отличается от такового во многих других произведениях. Однако, помимо связи погоды и «настроения» океана с происходящими в сюжете событиями, у этого символа

есть еще одно значение, связанное с религиозной подоплекой: океан представляет собой самого бога или его волю.

*“...his eyes could never see this much space, nor could he hear the full extent of the rolling, roaring ocean. For the briefest moment, he had no edges... Something solid. He must turn to something solid, because if he didn't, who knew where his mind or his soul could blow away to, like a balloon without ballast. That was the only thing that had got him through four years of blood and madness: know exactly where your gun is when you doze for ten minutes in your dugout; always check your gas mask; see that your men have understood their orders to the letter.”*

Прием аллитерации (rolling, roaring) и лексического повтора (solid) отражает внутреннее эмоциональное напряжение героя в момент его пошатнувшейся веры в Бога. *“Something solid”* – нечто непоколебимое, то, чего можно коснуться, в чем не нужно сомневаться. Том нуждается в этом, а не в необъятной свободе, граничащей с опасностью, которую предоставляет ему океан. Эту опору Том находит в маяке, его спокойствие и уверенность прослеживаются в его восприятии маяка, выраженные на языковом уровне посредством приема олицетворения *«rested against the slate sky\покоившийся на фоне мрачного неба»* и *«slender elegance\стройная грация, элегантность»*:

*“The white stone light tower rested against the slate sky like a stick of chalk. It stood a hundred and thirty feet high, near the cliff at the island's apex, and Tom was struck not only by how much taller it was than the lights he had worked on, but also by its slender elegance.”*

Связь маяка и Тома подтверждается на протяжении всего романа разными способами. Мать Изабель сравнивает рост Тома с высотой маяка:

*“You're nearly as tall as the lighthouse yourself!”*

Сам Том ассоциирует маяк с безопасностью: для кораблей, для людей, для него самого.

*“He thinks about the poor bastards out on the ships and he thanks Christ he's safe.”*

До эпизода с лодкой Том был образцовым зрителем маяка – дисциплинированным, точным, как часы, бдительным. Он находил в своей профессии смысл, которого ему не доставало, как почвы под ногами: спасать других, быть для них лучом света во тьме.

*“There are times when the ocean is not the ocean – not blue, not even water, but some violent explosion of energy and danger: ferocity on a scale only gods can summon. It hurls itself at the island, sending spray right over the top of the lighthouse, biting pieces off the cliff. And the sound is a roaring of a beast whose anger knows no limits. Those are the nights the light is needed most... In the worst of these storms Tom stays with the light all night if need be....”*

В данном отрывке посредством развернутой метафоры мощь и суровость океана уравниваются с нравом богов: *«неукротимый взрыв энергии и угрозы: ярость, породить которую могут только боги»*.

Оставаясь зрителем на протяжении многих лет, Том начал осознавать, что у него с маяком слишком много общего. Это огорчало его, потому что его жизнь делилась на две взаимоисключающие части: на семью и на долг. Тому приходилось жить с ощущением горькой правды: будучи на страже безопасности и покоя других людей он сам и его семья вынуждены были рисковать собственной безопасностью и покоем. Особенно ярко это выражено в следующей метафоре:

*“He turned his attention to the rotation of the beam, and gave a bitter laugh at the thought that **the dip of the light meant that the island itself was always left in darkness. A lighthouse is for others; powerless to illuminate the space closest to it.**”*

Ощущение беспомощности, которое испытывает Том, переносится на его окружение, в частности, на маяк, который описан здесь как «беспомощный» с помощью олицетворяющего эпитета «*powerless*».

Отчасти, Том благодарен судьбе, распорядившейся так, что им с Изабель пришлось покинуть Янус. Выбор между двумя одинаково значимыми и дорогими для Тома вещами был сделан за него в пользу его жены. Несмотря на это, он до конца жизни скучает по маяку:

*“Months after leaving Janus, his legs still prepare to climb the hundreds of stairs to light up.”*

И до конца жизни ощущает связь с ним, выраженную в тесте посредством образного сравнения (*как и война, как и свет... который появится вновь*):

*“Isabel is part of him, wherever she is, just like the war and the light and the ocean... He watches the ocean surrender to night, knowing that the light will reappear.”*

Все эти примеры свидетельствуют о наличии ярко выраженных, мощных символических рядов, позволяющих осознать глубину и силу переживаний персонажей так, словно они – не искусственно созданные автором, а настоящие, живые и дышащие. Мощные символы в романе М. Стедман приближают данное произведение к сути высказывания Фредерика Бегбедера: благодаря «Свету в океане» читатель может преодолеть границы времени, пространства и физической оболочки, проживая с персонажами их лучшие и тяжелые моменты.

#### *Список использованной литературы*

1. Кенжегараев, Н.Д. Особенности дискурсивного анализа художественного текста. Молодой ученый, 2012.
2. Сорокин, Ю.А. Смысловое восприятие текста и библиопсихология. М., 1979.
3. Малов, Л.В. Дискурс как базовая единица художественного текста. Вестник РУДН, 2002.
4. Стедман, М. *Л. The light between oceans*. Random House Australia, 2012.

## **НЕОЛОГИЗМЫ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ**

**АННОТАЦИЯ.** В работе рассматривается такое понятие, как «неологизм», а также анализируются определённые неологизмы в английском и русском языках, сформированные вследствие распространения новой вирусной инфекции КОВИД-19; проводится анализ связи современной культуры и появления новых слов в лексиконе.

**Ключевые слова:** *неологизм, лексика, коронавирус, современная культура, лингвистика, здоровье.*

**ABSTRACT.** The article is devoted to the concept of “neologism” and to certain neologisms in the English and Russian languages that appeared due to the new virus COVID-19; the analysis of the connection between modern culture and the emergence of new words in the lexicon is carried out.

**Key words:** *neologism, lexicon, coronavirus, modern culture, linguistics, health.*

Современный прогресс во всех сферах жизни человека обуславливает необходимость пополнения словарного запаса: новые слова и словосочетания непрерывно появляются в языке, на любом этапе его существования. Скорость языкового развития определяется различными факторами, некоторыми из которых являются социальные потрясения, мировые тренды, компьютеризация, глобализация и т.д. За последние годы многие языки, включая русский и английский, прошли через «неологический бум», ведь как объясняет Дэвид Кристал, «язык всегда отражает социальные предпосылки: язык – это люди, поэтому он зависит от того, что происходит с людьми» [Crystal 1996: 21]. Одновременно, язык, как важнейшее явление культуры, называют ее хранителем, что подразумевает такую функцию языка, которая позволяет сохранять и транслировать актуальные на сегодняшний день социокультурные явления, отраженные в языке с помощью неологизмов, последующим поколениям [Тупикова 2006].

Проблема возникновения неологизмов всегда интересовала учёных-лингвистов, однако с появлением такого источника пополнения словаря, как Интернет, актуальность данной темы вышла на передний план. Выявление критериев неологизмов, их типология и толкование являются главными вопросами неологии, в области которой проявили себя многие учёные-лингвисты. Так, В. С. Виноградов формирует определение неологизма, согласно которому неологизмы – «закрепляющиеся в языке новые слова или значения, которые называют новые предметы и мысли» [Виноградов 2001:121]. О. Д. Мешков обращает внимание на то, что неологизмы – это не только новые слова, но и новые значения слов, а также новые фразеологические или устойчивые сочетания слов. В. Г. Гак отмечает, что

важным признаком неологизма является его закреплённость в общественном употреблении (см. [Пешкова 2019: 156]).

Важно отметить, что далеко не каждое новое слово можно назвать неологизмом, по причине того, что не все новые лексические единицы закрепляются в языке. Так, новое слово, сначала является окказионализмом, а затем, постепенно приживаясь в языке, становится неологизмом, который может как закрепиться в лексической системе, так и перестать существовать [Семёнова 2020: 60].

Сотни неологизмов, появляющихся ежегодно в английском и русском языках, связаны с социальной и повседневной жизнью, зафиксированной в газетах и журналах, интернет-изданиях, социальных сетях и т.д. Можно предположить, что неологизмы, появляющиеся в этих сферах человеческой деятельности, отражают национальную специфику общества и современную культуру, по причине того, что они (неологизмы) передают различные процессы в обществе (социальные движения, политические «предпочтения», тревоги, образ жизни и т.д.) и служат кодификацией нового культурного опыта, определяя динамику текущих процессов в современном обществе [Семёнова 2020: 61].

За последний год появилось множество неологизмов, связанных с COVID-19. Как и любая глобальная катастрофа, COVID-19 повлиял на каждый аспект нашей жизни: экономику, здоровье, образование, человеческие отношения и язык.

Пандемия Covid-19 не только создает большую нагрузку на нашу систему здравоохранения, но также влечет за собой лингвистические изменения и распространение новых фраз по всему миру. Новая инфекция COVID-19 нанесла серьезный ущерб во всем мире. В связи с тем, что число людей, инфицированных новым коронавирусом (COVID-19), быстро растет во всем мире, во многих регионах усиливается обеспокоенность общественности. В связи со вспышкой COVID-19 в обществе поднялась волна страха и беспокойства.

С другой стороны, как заявили редакторы Оксфордского словаря, во время вспышки COVID-19, представился редкий опыт наблюдать рост использования одного слова и словосочетаний с ним, которые за короткое время заняли доминирующую позицию в глобальном дискурсе, исключив большинство других тем. Лексикографы из Оксфордского словаря английского языка (OED) и многие другие работают из дома и вносят свой вклад в развитие языка пандемии. Весь мир обсуждает новую вспышку коронавируса и ее разрушительное воздействие на страны по всему миру. Практически каждый день можно встретить множество медицинских терминов, слов и фраз, связанных с COVID-19 [Asif 2020: 3].

В данной статье собраны и представлены неологизмы, связанные непосредственно с пандемией, с целью наглядной демонстрации современной культуры. Основная часть отобранных слов разделена на три группы: наименования терминов, связанных с болезнями и заболеваниями,

наименования человеческих реакций и поведения, а также слова, обозначающие новую организацию работы.

Во-первых, на обоих языках появились одни и те же базовые термины, обозначающие заболевание, выходящее на первый план: термины латинского происхождения *coronavirus* (англ.) – *коронавирус* (ру.), аббревиатура COVID-19 (*coronavirus disease 2019*) - КОВИД-19 (ру.) [Карачина 2020: 45].

Следует обратить внимание на то, что когда указанные лексические единицы встречаются в рамках неформального повседневного общения, появляются некоторые различия. Так, англо-американский говорящий может сократить название болезни до *corona* или даже *Rona/Rony* (в основном на австралийском английском). В русском языке использование сокращения «*корона*» возможно, однако может вызвать двусмысленность в понимании: русское слово «корона» может означать головной убор, являющийся символом власти монарха.

По частоте и немедленному влиянию на благополучие каждого человека концепт «*stay-at-home*» является лидером на языке пандемии. Он представлен рядом терминов, имеющих одно и то же значение, но различающихся коннотациями. Власти англоязычных стран, вводя режим *stay-at-home*, применяют такие термины, как *self-isolation*, *quarantine*, *self-quarantine*, *shelter-in-place* (*shelter-at-home*), *cocooning*. В русском языке это понятие выражено не так широко, так как применяются только два термина: *самоизоляция* и *карантин* [Карачина 2020: 45].

Следующая группа слов относится к поведению людей, адаптирующихся к пандемической реальности. Наиболее типичные модели поведения изложены в слове *covidiot* (COVID +idiot), обозначающем необоснованное поведение человека, который либо чересчур напуган, либо игнорирует меры безопасности. В русском языке аббревиатура *covidiot* (ковидиот), хотя и была принята быстро и с энтузиазмом, по-прежнему является заимствованием и редко используется даже в СМИ. Вместо этого употребляется обычное слово с соответствующим значением — паникёр (паникер). В России неологизм, обозначающий тех, кто считает пандемию коронавируса искусственно раздуваемой угрозой, — это составное слово *коронадиссидент* (*coronadisident*) [Merriam-Webster 2020]. Фактически словообразовательная модель «корона + существительное / прилагательное / глагол» оказалась наиболее продуктивной в русском языке: *коронаскептики*, *коронапроявления* (симптомы коронавируса). К заимствованным словам, которые вошли в русский язык из английского и стали неологизмами, можно отнести слово *карантин-шейминг* (*quarantine-shaming*, также *spread-shaming*— критика кого-либо за распространение вируса или бактерий) [Карачина 2020: 46].

Еще одно резкое изменение, вызванное пандемией, касается занятости и работы. Хотя формат работы на дому не является новым, однако коронавирус принес в словарь некоторые изменения. Соответствуя требованиям нового опыта, на первый план вышли такие неологизмы, как

*teleworking*, *WFH* (working-from-home), противопоставленные аббревиатуре *WFO* (working-from-office), *homeoffice*, *distance learning* [Oxford English Dictionary 2020].

В русском повседневном общении термины *работать на дому/удалённо* и *дистанционное обучение* свелись к одному нарицательному «удалёнка». Слово является образцом типичного русского словообразования: прилагательное *удалённый*+ уменьшительно-ласкательный суффикс *-ка*. Обычно использование слов с подобными суффиксами относится к неформальному стилю, однако, если такое слово обозначает социально значимое понятие высокой повторяемости, оно быстро становится общепринятым литературным словом.

Обращая внимание на вопрос неологизмов, связанных с пандемией в современном обществе, следует брать в расчет тот факт, что неологизмы, появившиеся в связи с распространением COVID-19, так же, как и другие неологизмы, делятся на лексические, семантические и лексико-грамматические по способу их образования. Лексическими неологизмами называют неологизмы, появившиеся в результате заимствования слов из других языков (*карантин-шейминг*, *коронадиссидент*). Семантическими называются неологизмы, возникшие в результате изменения значения старого слова (*home office*, *distance learning*, *дистанционное обучение*). Лексико-грамматические неологизмы — это новые слова, возникшие на основе использования материалов и моделей данного языка, т. е. использования корней, приставок, суффиксов и т. п. и образования новых слов по правилам, характерным для данного языка (*WFH*, *covidiot*, *удалёнка*) [Баранникова 2010: 57].

Подводя итог, можно сказать, что COVID-19 вызвал заметные изменения как в английском, так и русском языках. В значительной степени производство слов определяется культурными особенностями, которые включают политические и идеологические факторы, социальные сети Интернет и менталитет говорящих на том или ином языке. На примере пандемии особенно ярко отражается влияние современной социокультурной ситуации на язык. В эпоху подобных изменений и преобразований, общественное сознание развивается, приобретает новые черты и становясь более мобильным и динамичным, что отражается в воспроизведении современных реалий в лексическом составе языка.

#### **Список использованной литературы**

1. Crystal, D. English as a global language. Second edition. Cambridge, 1997.
2. Тупикова С.Е., Никитина Г.А. Язык как хранитель культуры. // Предложение и слово. Межвузовский сборник научных трудов. Ответственный редактор О.В. Мякшева. 2006. С. 531-535.
2. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М., 2001.
3. Пешкова, Д. Ю. Английская неология: способы пополнения вокабуляра на современном этапе. Воронеж, 2019.

4. Семёнова, Э. В. Неологизмы как отражение развития и жизнеспособности языка (на материале английского языка). Саратов, 2020.
5. Asif, M., Zhiyong, D., Iram, A., Nisar, M. Linguistic Analysis of Neologism related to Coronavirus (COVID-19). China, Pakistan, 2020.
6. Карачина, О. Е. Язык пандемии: лингвокультурологические аспекты. М., 2020.
7. Merriam-Webster [Электронный ресурс] – URL: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/coronavirus-words-guide/virus> (20.10.2020).
8. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://public.oed.com/blog/the-language-of-covid-19/> (20.10.2020).
9. Баранникова, Л. И. Введение в языкознание: учебное пособие. М., 2010.

**Якунина С. В.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **КОНЦЕПТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена исследованию понятия «концепт» в современной лингвистике. Актуальность данной темы обуславливается возросшим интересом к концепту в современном языкознании, что, в свою очередь, открывает перед учёными обширную область для исследований. В статье рассматриваются основные подходы и направления в изучении данного вопроса, виды и методы анализа концепта, выделенные на основе трудов отечественных и зарубежных учёных, занимающихся когнитивной лингвистикой и лингвоконцептологией в частности.

**Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, культурные концептуализации, художественный концепт, концепт-универсалия, макроконцепт, микроконцепт, контекстуальный анализ, ассоциативный эксперимент

**ABSTRACT.** The article is devoted to the study of the term “concept” in modern linguistics. The relevance of this topic is determined by the increased interest in the concept in modern linguistics, which, in turn, opens up a vast field of research for scientists. The article discusses the main approaches and directions in the study of this issue, types and methods of the concept analysis, highlighted on the basis of the works of domestic and foreign scientists involved in cognitive linguistics and linguoconceptology, in particular.

**Key words:** cognitive linguistics, cultural conceptualizations, literature concept, universal concept, macro concept, micro concept, contextual analysis, associative experiment

Глобализация, стирающая границы между странами и культурами, радикально изменила подход к научным исследованиям. Междисциплинарные исследования стали трендом нашего времени, и это значительно обогащает науку за счет взаимопроникновения методов анализа [Никитина 2014]. В рамках этого тренда получила развитие когнитивная лингвистика, сочетающая исследовательский подход с точки зрения сразу нескольких дисциплин – психологии, антропологии, философии, языкознания и даже нейрофизиологии. Выделение когнитивной лингвистики в отдельное направление обусловлено сменой исследовательской парадигмы в науке, в целом. Современная междисциплинарная методология за счет

качественно новых эвристик позволяет исследовать то, что раньше считалось недоступным для достоверного анализа.

Одна из основных целей когнитивной лингвистики - изучить то, как мы воспринимаем и интерпретируем окружающий мир, и как он отражается в языке.

Атрибуты предметов и явлений, предоставленные носителями языка, отражают то, как мы воспринимаем мир и взаимодействуем с ним. Описание, которое учитывает наш опыт мира (эмпирический взгляд на слова и другие языковые структуры), является одной из целей когнитивно-лингвистического подхода.

Процессы категоризации и концептуализации считаются центральными вопросами когнитивной лингвистики. Попытки рассмотреть их во всех деталях связаны с желанием раскрыть их особую природу и построить существующий объем содержания в соответствии с интеллектуальным движением в истории лингвистической мысли. Цель данной статьи представить современную трактовку концепта в лингвистической терминологии.

Значение слова является объектом целого ряда интерпретаций, исследующих его по-разному. Американский лингвист Р. Джекендофф говорит о том, что понимание того, что мы имеем в виду, и как мы думаем, является жизненно важным вопросом для нашего интуитивного восприятия себя как людей [Jackendoff 2002]. С развитием лингвистической науки значение слова приближает нас к пониманию очень важной сущности, называемой концептом, с которой значение слова и многие другие лингвистические понятия становятся неразделимы.

Концепт является фундаментальным, противоречивым и проблематичным термином для относительно короткой истории когнитивной лингвистики как дисциплины. Культурные концептуализации и их реализация в языке лежат в основе культурного познания. Язык играет двоякую роль в отношении культурного познания: с одной стороны, лингвистические взаимодействия имеют решающее значение для развития культурного познания, поскольку они дают возможность говорящим создавать и совместно конструировать значения своего опыта. С другой стороны, многие аспекты языковой структуры и использования языка опираются и часто отражают культурное познание. Таким образом, изучение самого языка имеет ключевое значение для нашего понимания культурного познания.

В качестве центрального аспекта культурного познания язык служит «банком коллективной памяти» речевого сообщества [Theisen 2016: 84]. Многие аспекты языка формируются культурным познанием, которое преобладало на разных этапах истории языкового сообщества. Другими словами, эти аспекты могут оставить следы в последующей лингвистической практике. В этом смысле язык может рассматриваться как основной механизм хранения и передачи культурного познания, выступающий

одновременно в качестве «банка памяти» и подвижного средства для передачи культурного познания. Процесс конструирования значения во время коммуникативных взаимодействий зависит от многих факторов, таких, как контекстные ресурсы, доступные докладчикам.

Тем не менее, часть процесса создания значения опирается на концептуализации, которые в каждый момент времени структурируют значение для отдельных ораторов, и которые эти ораторы часто считают разделяемыми. Лингвистические взаимодействия приводят и, в свою очередь, опираются на концептуальные процессы, такие как а) схематизация или абстрагирование концептуальных схем из опыта, б) категоризация или присвоение различного опыта нашим заранее установленным когнитивным категориям, и в) концептуальное отображение или отображение между различными концептуальными областями. Там, где основанная на опыте база нашего языкового взаимодействия является культурной (а не своеобразной и индивидуальной или универсальной), формируются культурные схемы, культурные категории и культурные сопоставления (культурные метафоры). В совокупности они могут упоминаться как культурные концептуализации [Sharifian 2001].

Термин «концепт» довольно широко описывается в статьях по лингвистической философии и когнитивной науке. Анализ научной литературы показывает, что исследователи, занимающиеся когнитивной лингвистикой, сходятся во мнении, что, отражая объем человеческих знаний о фактах, материальном и духовном бытии, мышление использует базовые структурированные единицы - концепции, которые создаются в актах познания. Они отражают и обобщают человеческий опыт и постигаются в различных видах деятельности.

Другими словами, концепт представляет собой абстрактную единицу, используемую человеком в процессе мышления. Индивид трансформирует свой опыт в личные концепции, которые логически взаимосвязаны и образуют его концептуальную систему. Концепт также представляет собой комбинацию информации, хранящейся в памяти, которая обеспечивает адекватную когнитивную обработку ситуаций, а система концептов формирует бытовое мировоззрение человека, то есть его повседневное понимание реальности.

Теория и описание концептов должны разделять содержание и структуру концепции. Структура концепта включает в себя базовые структурные компоненты различной когнитивной природы, образующие концепт - чувственный образ, информационное и интерпретационное поля. Структура концепта может описываться как серия когнитивных атрибутов, принадлежащих каждой из этих составляющих концепции.

Содержание концепта формируется когнитивными атрибутами, которые отражают индивидуальные свойства концептуализированного объекта или явления и описываются как комбинация этих атрибутов. Содержание концепции внутренне структурировано на основе модели поля -

ядро и ближняя, удаленная и крайняя периферия. Принадлежность к определенной содержательной зоне определяется, прежде всего, яркостью атрибутов в сознании соответствующего носителя концепта.

Концепты имеют относительно упорядоченную внутреннюю структуру, и представляют собой результат познавательной деятельности человека и общества. Они несут исчерпывающую информацию об отражаемом объекте или явлении, об интерпретации такой информации общественным сознанием и об отношении общественного сознания к определенному явлению или объекту. Концепт может отражать уровень общественного восприятия конкретного явления или объекта, но принадлежащий исключительно индивидуальному сознанию, являясь некой квинтэссенцией индивидуальных познавательных действий, концепт иногда может не включать такую информацию.

В 90-е годы прошлого века появилось немало теорий. Наряду с «концептом» они предусматривали активное изучение «лингвокультуры», «мифологемы», «логоэпистемы» и других подобных явлений. Часто концепт определялся как представление и интерпретировался как «алгебраическое выражение значения», «ключевое слово культуры», «культурный кластер в человеческом сознании», «набор представлений, понятий, знаний, ассоциаций, чувств, которые сопровождают слово», «основная культурная ячейка в ментальном мире человека», «знание означаемого во всех его связях и отношениях» [Pesina 2015].

По словам российского ученого Ю. Степанова, «понятия – это просто фразы, фрагменты разговора <...>, но это тонкие фразы, заставляющие наш разум создавать такой контекст, как если бы он был давно знаком для нас» [Степанов 2004: 487]. Концепт можно понимать как сгусток культуры в сознании людей; это нечто, в форме чего культура входит в ментальный мир. И, кроме того, люди через осознание и употребление концептов входят в культуру и влияют на нее.

Философская теория концептов позволяет примирить существующие многочисленные гипотезы и множественные мнения современных лингвистов о сущности и функционировании концепта. Как полагают Дж. Делёз и Ф. Гваттари, концепты — это кристаллы или самородки смысла - абсолютные пространственные формы [Делёз1998].

Концепты как интерпретаторы смысла не являются постоянными. Будучи частью системы, они зависят от других концептов. Сама возможность интерпретации предполагает, что многие концепты могут быть изменены, поскольку мир вокруг нас постоянно меняется, давая нам возможность развивать и уточнять наши знания.

Существуют различные классификации концептов. Например, концепты можно разделить на художественные и нехудожественные. Представляется, что можно говорить:

1) о коммуникативном, «нехудожественном» концепте, являющемся универсальным, общим для всех носителей языка и культуры,

эксплицирующимся в процесс коммуникации, посредством ментального конструкта;

2) о художественном концепте, отражающем как общехудожественное, так индивидуально-авторское понимание общих ментальных сущностей, выражающееся в оригинальных способах вербализации на основе индивидуальной системы оценок и ассоциаций (например, концепт «идеального города» в произведении Томмазо Кампанеллы «Город Солнца»).

Концепт-универсалия является ментально лингвистическим комплексом, который может включать в свое содержание как вербальные, так и невербальные экспликации. Этот комплекс чаще всего обладает устойчивым соотношением ядра и периферии ассоциативно-семантического поля и в целом сходным образом представлен в языковой картине мира любой языковой личности.

Рассуждая о художественном концепте, обращаем внимание на то, что в последние годы он вызывает все больший интерес исследователей. Лингвисты давно уже пытаются создать типологию как нехудожественного, так и художественного концептов [Бабушкин 1996: 87].

Также, концепты могут быть разделены на макроконцепты и микроконцепты. Под микроконцептами понимаются концепты меньшего объема значения, способные полностью или частично становиться составляющей концепта общего объема. Под макроконцептами понимаются концепты предельного широкого понимания, способные включать другие концепты (полностью или частично) в свое ассоциативно-семантическое поле, которое по сравнению с микроконцептом, более объемно и сложно структурировано.

Концепты могут быть классифицированы как макроконцепты-универсалии и микроконцепты-универсалии, так и художественные макроконцепты и художественные микроконцепты. В качестве макроконцепта-универсалии может выступать концепт «идеальный мир», на периферии которого будут микро-концепты «материальное благополучие», «мир без войны», «процветание».

В художественном произведении Томмазо Кампанеллы «Город Солнца» данный концепт интерпретируется автором как «идеальный город», и здесь он уже является индивидуально-авторским пониманием данной сущности. В рамках данного произведения на периферии художественного макроконцепта «идеальный город» будут художественные микроконцепты «коллективная собственность», «социальное равенство», «научное познание мира».

Кроме того, концепты-универсалии по преобладающей содержательной составляющей могут быть подразделены на:

1) эмотивные концепты, в содержании которых наиболее значим эмоциональный слой («Счастье», «Тоска», «Страх»);

2) аксиологические концепты, в содержании которых особенно очевидны ценностные смыслы («Добро», «Зло», «Ложь», «Правда»);

3) логически конструируемые концепты, которые являются концептами, в ассоциативно-семантическом поле которых явно преобладает предметно-логическая рациональная информация («Жизнь», «Смерть», «Время»);

4) культурные, или культурно-обусловленные концепты, в ассоциативно-семантическом поле которых наиболее важны содержательные компоненты, неразрывно связанные с культурной и спецификой общества («Государство», «Деньги», «Человек»);

5) мифологические концепты – в ассоциативно-семантическом поле они занимают фантастические элементы, связанные с мифологией какой-либо народности. Фантастические элементы могут быть включены и в языковую картину мира другой народности («Домовой», «Троль», «Эльф» тем самым определяя сходства и различия;

6) образные, или эстетические концепты, в содержании которых принципиальное значение для языковой картины мира всех носителей языка в целом имеют содержательные компоненты, связанные с переносными и (или) эстетическими значениями («Огонь», «Вода»)[Сергеева 2013: 115].

Подобная классификация, в принципе, может быть применима к художественному концепту, но в отношении к нему отсутствует основное значение, прежде всего, так как не всегда возможно выделение преобладающей содержательной составляющей. Важным является классификация художественных концептов по степени смещения составляющих ассоциативно-семантического поля, т. е., в сущности, по степени индивидуальности содержания, поскольку именно это определяет специфику художественного концепта:

1) общехудожественный концепт или ментальный конструкт, содержание и экспликанты которого в основном совпадают в различных художественных текстах;

2) индивидуально-авторский концепт – информационная целостность, содержание и вербализация которого присущи творчеству только одного автора [Сергеева 2013: 133].

Наряду с существованием термина «концепт» в аппарате современной лингвистики стала разрабатываться и методика исследования концептов, называемая концептуальным анализом. Смысл концептуального анализа – проследить путь познания смысла концепта и записать результат в формализованном семантическом языке [Телия 1996: 97].

В зависимости от того, какие концепты подлежат рассмотрению, превалирует языковая или внеязыковая направленность. Говоря о концептах, под которыми подразумеваются конкретные предметы объективной деятельности, большее значение приобретает внеязыковая направленность, наблюдение и интуиция исследователя [Вежбицкая 1996: 11].

Следует отметить, что при изучении концептов исследователи исходят из того, что концепт реализуется различными единицами языка. Наиболее полное представление о концепте можно получить путем анализа

парадигматических связей основной лексемы, именующей концепт, особенностей её употребления и путем изучения устойчивых сочетаний, интерпретирующих содержание концепта. По словам В.И. Карасика и Г.Г. Слышкина «к одному и тому же концепту можно апеллировать при помощи языковых единиц различных уровней: лексем, фразеологизмов, свободных словосочетаний, предложений, репрезентирующих концепт» [Карасик 2001:78].

Как метод концептуального исследования активно используется анализ словарных дефиниций тех или иных слов, объективирующих конкретный концепт культуры [Попова 2001:14]. Семантика ключевой лексемы, именующей концепт, отражает ядро концепта. Анализ дефиниций синонимов ключевого слова пополняет содержание концепта при помощи дополнительных дифференциальных признаков.

Многие лингвисты указывают на необходимость применения метода этимологического анализа ключевых лексем, позволяющий обнаружить их исходную форму, сжатую до основных признаков содержания концепта [Степанов 2004: 41].

Весьма информативным для исследования концепта становится контекстуальный анализ различных типов дискурса (публицистического научного, художественного, рекламного и т.д.). Изучение фрагментов современных публицистических и рекламных текстов дают представление о ценностной составляющей концепта на современном этапе.

Одним из психолингвистических методов анализа является свободный ассоциативный эксперимент, суть которого заключается в том, что испытуемому даётся словно-стимул и предлагается реагировать на них первыми ассоциациями-словами. Ассоциативные эксперименты как еще один эффективный способ при анализе концептов позволяют «выявить национальные особенности языкового сознания народа – связи слов в сознании, их смысловую и иерархическую подчинённость» [Попова 2001: 40].

Таким образом, рассмотрев основные подходы в современной когнитивной лингвистике к понятию «концепт», типологии концептов и изучив основные методы научного исследования в области концептологии, можно отметить, что исследование концептов как элементов культурного отображения мира имеет ключевое значение для понимания механизмов отражения культуры в сознании народа.

#### *Список использованной литературы*

1. Никитина, Г. А. Национально-культурная идентичность как компонент межкультурной компетенции в эпоху языковой и культурной глобализации // Современное общество: человек, власть, экономика. Материалы III Международной конференции: сборник научных статей. – Саратов: ИЦ «Наука», 2014. - С. 87-93.
2. Jackendoff, R.S Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution. USA, 2002.
3. Theisen, J. Kontrastive Linguistik: Eine Einführung. Narr, Tübingen 2016.

4. Sharifian, F. Cultural Conceptualisations and Language. Theoretical framework and applications. Amsterdam, 2011.
5. Pesina, S., Solonchak, T. Concept in Cognitive Linguistics and Biocognitive Science, Magnitogorsk, 2015.
6. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. - 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.
7. Делез, Ж., Гваттари, Ф. Что такое философия? СПб., 1998.
8. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж, 1996.
9. Сергеева, Е. В. Избранное. Сборник статей, Концепт-универсалия и художественный концепт: проблема классификация. М., 2013.
10. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
11. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / Пер. с англ. / Отв. Ред. М.А. Кронгауз. / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996.
12. Карасик, В. И., Слышкин, Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. Воронеж, 2001.
13. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2001.

## РАЗДЕЛ 4

### Молодая лингводидактическая наука

Авдеева Л. И., Тернова Н. В.  
Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского

#### КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматривается один из наиболее важных аспектов обучения иностранному языку в школе – аудирование. Приведена классификация навыков аудирования как в российской, так и в зарубежной методике. Применение данных классификаций рассмотрено на примере УМК «Starlight 7» под авторством К. М. Барановой и других.

**Ключевые слова:** обучение аудированию, аудирование с пониманием основного содержания, аудирование с полным пониманием, аудирование с выборочным пониманием деталей, «Starlight».

**ABSTRACT.** This article discusses one of the most important aspects of foreign language teaching at school – listening comprehension. The classification of listening comprehension types is given in both Russian and foreign methodologies. The application of these classifications is considered on the example of the textbook "Starlight 7" by K. M. Baranova and others.

**Key words:** listening comprehension, teaching listening comprehension, listening for gist, listening for detailed comprehension, listening for specific information, «Starlight»

Обучение иностранному языку на среднем этапе в рамках школьной программы включает в себя ряд задач, но одним из самых важных и полезных на практике, по нашему мнению, является умение воспринимать информацию на чужом языке на слух. Другими словами, речь идет об иноязычном, в рамках данной статьи, англоязычном аудировании.

В психологии аудированием называют процесс восприятия и усвоения звучащей речи. Оно является важнейшим аспектом формирования других речевых умений и навыков. Н. Г. Комлев в своем «Словаре иностранных слов» определяет аудирование как слушание звучащих текстов с учебной целью для тренировки восприятия и понимания их содержания на слух [Комлев 1999]. Подобное определение представляется наиболее подходящим для данного исследования. Относительно иностранного языка можно рассматривать аудирование как процесс, который состоит из восприятия услышанного, а затем из его обработки и понимания.

Н. С. Новолодская выделяет три основных группы аудирования, к которым относятся:

1) навыки самостоятельного распознавания грамматических форм речи (грамматические навыки аудирования);

2) навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний (лексические навыки аудирования);

3) навыки подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи (фонетические навыки аудирования) [Новолодская 2016].

Приведенная выше классификация позволяет нам увидеть, на развитие каких аспектов речи и индивидуального знания языка направлено обучение иноязычному аудированию в школе.

Следует подчеркнуть, что в российской методике существует несколько подходов к классификации навыков аудирования. В качестве «рабочей» классификации навыков аудирования в настоящей статье была выбрана классификация педагога, доктора педагогических наук, профессора, академика РАО, учёного в области теории и методики обучения иностранным языкам И. Л. Бим. Она выделяет следующие три вида аудирования:

1. с пониманием основного содержания прослушиваемого текста (в зарубежной методике это соответствует терминам «listening for gist» или «skim listening»). Также в отечественной методике можно встретить термин «ознакомительное аудирование». Этот вид аудирования характеризуется прослушиванием аутентичных функциональных текстов с целью определения их сути;

2. с полным пониманием прослушиваемого текста (в зарубежной методике это представлено термином «listening for detailed comprehension»). Данный вид аудирования представлен речью учителя и самих учеников на изучаемом языке, не содержащей незнакомых явлений;

3. с выборочным пониманием деталей прослушиваемого текста (в зарубежной методике это соответствует терминам «listening for specific information» или «selective listening») [Бим 1988].

Поскольку данное исследование фокусируется на обучении аудированию в средней школе, вышеперечисленные виды речевой деятельности ставятся в приоритет согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Целесообразно изучить отдельно каждый из видов аудирования. А. Я. Багрова расставляет следующие акценты на основных характеристиках.

3) Аудирование с пониманием основного содержания прослушиваемого текста представляет наименьшую сложность для обучающихся, так как при этом ученику нет необходимости уделять особенное внимание деталям. Этот вид аудирования предполагает обработку смысловой информации звучащего текста с целью отделения нового от известного, существенного от несущественного, закрепления в памяти наиболее важных сведений.

А. Я. Багрова отмечает, что при выполнении заданий данного типа обучающимся необходимо уметь определять жанр и тему текста, прослеживать основные этапы ее развития, выделять основную мысль аудиозаписи, ключевые слова и основные пункты содержания, опускать

второстепенные детали, фиксировать внимание на главной проблеме текста, а также не рассеивать свое внимание на трудности, которые не влияют на понимание основного смысла текста.

4) При аудировании с полным пониманием прослушиваемого текста предполагается точное понимание всей содержащейся в тексте информации. Таким образом, одновременно с пониманием основного содержания осуществляется понимание деталей сообщения. Считается, что данный вид аудирования для обучающегося может быть сложнее предыдущего. Он требует высокой концентрации внимания и хорошего развития психологических механизмов аудирования. Для данного вида аудирования критически важно уметь понимать структуру текста, проследить развитие темы сообщения, выделяя при этом не только главную информацию, но и второстепенную, которая может повлиять на суть повествования в значительной мере.

5) Задачей аудирования с выборочным пониманием деталей прослушиваемого текста является необходимость выделить в речевом потоке интересующую специфичную информацию, не обращая внимание на информацию дополнительную. Такой информацией могут быть важные аргументы, детали, ключевые слова, примеры или конкретные данные: даты, числа, имена собственные и географические названия. Главная задача этого вида аудирования - развитие умения осуществлять информационный поиск в соответствии с поставленной задачей [Багрова 2016].

Также иногда выделяется аудирование для развития языковой компетенции, которое обусловлено тем, что ученики пополняют свой словарный запас и учатся корректному использованию слов и словосочетаний в контексте. Для развития данного вида аудирования учитель может использовать показ кинофильмов, видеоклипов, воспроизведение аудиокниг на английском языке.

К каждому из трех видов аудирования можно отнести группу заданий определенного формата, которые направлены на развитие данного навыка.

Для анализа содержания на предмет наличия разных видов аудирования был выбран учебно-методический комплекс «Starlight 7» издательства «Просвещение» под авторством К. М. Барановой, Д. Дули, В. В. Копыловой, Р. П. Мильруда и В. Эванс. Серия учебников «Звездный английский» предназначена для специализированных классов с углубленным изучением английского языка, что позволяет детям быть погруженными в учебный процесс настолько, насколько это возможно. Седьмой класс был выбран в качестве источника примеров для усреднения общего результата.

Всего в учебнике представлено шесть разделов, каждый из которых поделен на отличающиеся по содержанию части, но структура в каждом из них является схожей, что позволяет нам видеть, какое место в курсе занимает отработка и совершенствование навыков аудирования. В содержании отмечены виды аудирования, представленные в разделах.

В первом разделе учебника, посвященном теме «Work & Play», всего два задания на аудирование – определение основной темы сообщения (identifying main points) и задания на множественное соответствие (multiple matching).

Второй раздел учебника, отведенный теме «Culture & Stories», содержит в себе широкое разнообразие заданий для аудирования – определение основной темы сообщения (identifying main points), задания на множественное соответствие (multiple matching), выборочное понимание деталей прослушанного текста с последующим определением правдивости суждений (identifying specific information (T/F) и выборочное понимание деталей прослушанного текста с последующим ответом на вопросы (identifying specific information (answering questions)).

Третий раздел учебника под заголовком «Mother Nature» содержит в себе только один вид заданий для аудирования – задания на выборочное понимание деталей прослушанного текста с множественным выбором (identifying specific information (multiple choice)).

Четвертый и пятый разделы учебника, «Healthy mind, healthy body» и «Life experiences» соответственно, представлены следующими видами аудирования – задания на множественное соответствие (multiple matching) и выборочное понимание деталей прослушанного текста с последующим определением правдивости суждений (identifying specific information (T/F)).

Для шестого раздела под названием «Crime and Community» авторы учебника не выделяют видов аудирования в содержании, но изучив раздел можно заключить, что в нем присутствуют и задания на выборочное понимание деталей прослушанного текста с последующим ответом на вопросы (identifying specific information (answering questions)), и задания на множественное соответствие (multiple matching).

Приведем конкретные примеры формулировки заданий, направленных на развитие различных навыков аудирования. К заданиям с пониманием основного содержания прослушиваемого текста относится определение основной темы сообщения (identifying main points). В УМК «Spotlight 7» можно обнаружить следующие примеры данного упражнения:

1) *Listen and say: What does each person do at work? Use the phrases to tell the class.*

2) *How can the activities in the pictures be related to a volunteer holiday? Listen and read to find out.*

3) *Listen to someone doing the task. Which job does the speaker choose? What reasons does she give to support her choice?*

Также к заданиям с пониманием основного содержания прослушиваемого текста относятся задания на множественное соответствие (multiple matching). В УМК «Spotlight 7» можно обнаружить следующие вариации данного упражнения:

1. *Listen and match the statements (A-F) to the speakers (1-5). There is one extra statement.*

2. *Match the phrases (A-F) with the pictures (1-6). Listen and check, then say.*

3. *You will hear an interview with a ghost hunter. Listen and put a tick in the correct box.*

4. *Match the annoying habits (A-G) to the pictures (1-7). Listen and check.*

5. *Listen to four people who have been victims of cybercrime. Match the people to the crime.*

К заданиям с выборочным пониманием деталей прослушиваемого текста относится выборочное понимание деталей прослушанного текста с последующим определением правдивости суждений (identifying specific information (True/False)). В УМК «Spotlight 7» можно встретить следующие формулировки данного упражнения:

1. *You will hear an interview about a social networking site. Listen and mark the sentences T (true) or F (false).*

2. *You will hear Cody talking about a trip he's going on to the Waitomo Caves in New Zealand. Listen and write T (true) or F (false).*

3. *You will hear two people talking about a problem. Listen and mark the sentences T (true) or F (false). Tick the correct box.*

Также к заданиям с выборочным пониманием деталей прослушиваемого текста относится выборочное понимание деталей прослушанного текста с последующим ответом на вопросы (identifying specific information (answering questions)). В УМК «Spotlight 7» можно обнаружить следующую формулировку данного упражнения:

*Listen and say. Which sentences: ask for an opinion? express a positive opinion? express a negative opinion?*

Стоит отметить, что задания данного формата в УМК «Spotlight 7» чаще всего сформулированы одинаково.

Наконец, к заданиям с полным пониманием прослушиваемого текста можно отнести задания на выборочное понимание деталей прослушанного текста с множественным выбором (identifying specific information (multiple choice)). В УМК «Spotlight 7» можно обнаружить следующие вариации данного упражнения:

1. *You will hear George talking on a radio programme about a trip he's organising. For each question choose the correct answer A, B or C.*

2. *Listen to Ian Marshall talking about his job as a lifeguard in Australia. For each question, choose the best answer A, B, C or D.*

3. *Listen and say. Below are questions a police officer asked a witness of a crime. Which report do they match, A or S?*

Также в УМК «Spotlight 7» могут встречаться задания на аудирование, где необходимо выявить последовательность происходящих действий в зависимости от прослушанного текста:

1. *Listen to Sarah talking about her experience while travelling in Ecuador, and put the events in the order they happened.*

2. *Listen to two people discussing the topic and make notes. Use your notes to write your essay.*

Стоит отметить, что в каждый раздел включено достаточно большое количество упражнений: в первом разделе заявлено 17 упражнений на развитие навыков аудирования, во втором – 19, в третьем – 18, в четвертом – 20, в пятом – 17 и в шестом – 14. Это позволяет учителю включать детей в работу над аудио-материалом практически на каждом уроке. Поскольку серия учебников разработана интернациональной командой, можно смело говорить о том, что задания в нем распределены рационально и с опорой на стандарты как российской, так и зарубежной методологии. В этом мы можем убедиться, сравнив фактический материал из учебника с тремя классификациями аудирования, приведенными выше.

Необходимо также подчеркнуть, что ученикам, изучающим английский язык углубленно, планирующим в будущем развивать свои языковые навыки и применять их на практике, необходимо как можно активнее развивать навыки именно аудирования, так как международные стандарты тестирования и естественные условия использования английского языка в повседневной жизни требуют от человека качественно сформированных способностей воспринимать информацию.

#### ***Список использованной литературы***

1. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов. - М.: Эксмо-Пресс, 1999.
2. Новолодская, Н. С. Обучение иноязычному аудированию. // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. - 2016.
3. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. - М.: Просвещение, 1988.
4. Багрова, А. Я. Задачи и способы обучения аудированию на иностранном языке в средней школе. // Вестник Московской международной академии. - М., 2016.

**Борисова А. С., Тупикова С. Е.**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена рассмотрению проектного метода, который активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности и учитывает интересы школьников. Внедрение инновационных методов, а в частности метода проектов, в учебную программу системы школьного образования является приоритетным направлением современной педагогической деятельности. Используя данную деятельность при обучении детей, учитель может сформировать положительную мотивацию к изучению нового учебного материала, создать благоприятные условия для полного раскрытия творческих и интеллектуальных способностей школьников, развития их познавательных интересов.

*Ключевые слова:* проект, проектная методика, метод проектов, проектная деятельность, компетенция.

**ABSTRACT.** The article is devoted to consideration of a project method which activates cognitive abilities, reveals creative possibilities and considers interests of schoolchildren. The introduction of innovative methods, in particular the project method, into school curriculum is a priority area of modern pedagogical activity. Using this activity in the process of teaching children, a teacher forms positive motivation for studying new educational material, creates favorable conditions for the full disclosure of creative and intellectual abilities of students, and develops their cognitive interests.

*Key words:* project, project methodology, project method, project activity, competence.

В настоящее время большое значение уделяется повышению качества учебно-воспитательного процесса. Возникает острая необходимость актуализации вопроса поиска новых педагогических технологий, методов и средств обучения, которые бы отвечали современным образовательным стандартам. Одним из таких методов является относительно новая проектная методика - организация творческой, исследовательской и проектной деятельности школьников, в основе которых лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно добывать информацию, ориентироваться в информационном пространстве и конструировать свои знания, умение видеть, сформулировать и решить проблему, умение принимать субъективное решение. Именно поэтому использование метода проектов в старшей школе считается актуальным и очень эффективным. Следует отметить, что в данной статье мы рассматриваем связанные между собой понятия «метода проектов», «проект» и «проектной методики», которые выступают в качестве категорий в теории проектной деятельности.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что на старшем этапе обучения необходимо продолжать стимулировать интерес детей к определенным проблемам, предлагающим конкретные знания и умения, формировать у учащихся необходимые умения решать одну или несколько задач в рамках конкретной темы, а также применять полученные знания на практике. Изучение проектного метода подкрепляется его универсальностью, направленностью на реализацию идей личностно-ориентированной педагогики, а также возможностью применения данного метода при работе с учащимися на любом этапе обучения и при изучении материала любой сложности.

В существующей модели обучения дидактический подход, как простое запоминание фактов и правил, отходит на второй план, уступая свое ведущее место умению применять новые знания на практике в повседневной жизни.

Считается, что проектный метод имеет «современный» статус, так как приобрел популярность сравнительно недавно, несмотря на свою долгую историю. Проектная методология используется в учебном процессе уже около ста лет, а проектный метод возник в начале XX века в США.

В отечественной педагогике изучением данной методики занимались такие ученые, как Б. В. Игнатъев, Е. Г. Кагаров, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин, С. Т. Шацкий, Е. С. Полат, Т. А. Воронина, И. Е. Брусникина, А. И. Савенков.

Понимание сущности этого метода американскими и отечественными учеными было различным. Главным отличием являлось отношение исследователей к главной ценности проектной методики. Российские ученые считали приоритетным развитие социально значимых личностных качеств, таких как коллективизм, общественно-политическая активность, трудолюбие и настойчивость в достижении поставленных целей. Ценность проектного метода, с точки зрения американских педагогов, заключалась в возможности индивидуализации обучения за счет опоры на субъективный опыт и познавательные интересы учащихся.

На наш взгляд, несмотря на различные точки зрения, оба этих подхода содержат положительные стороны, поскольку необходимо развивать как индивидуальные человеческие навыки, так и навыки социального взаимодействия [см. подробнее Тупикова 2018].

На современном этапе развития дидактики как науки существует множество подходов к определению понятия «проект». «Проект» (от латинского *projectus* «брошенный вперед») трактуется в различных словарях как «план, замысел, текст или чертёж чего-либо, предшествующий его созданию». В педагогической энциклопедии проектный метод описывается как «система обучения, в которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [Педагогический Энциклопедический Словарь 2012].

В исследованиях Е. С. Полат основное место отводится разработке творческой основы проектного метода, поэтому данное понятие трактуется с точки зрения его творческой составляющей. Так, методист определяет проектный метод как «определённым образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность обучающихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не только достижение определенного результата, оформленного как конкретный практический результат, но и организацию процесса достижения этого результата» [Полат 2000: 3].

Суть метода проекта заключается в том, чтобы стимулировать интерес к определенным проблемам, предполагающим владение определенным объемом знаний, и посредством проектной деятельности, предполагающей решение одной или нескольких задач, показать практическое применение полученных знаний. Проектный метод основан на развитии познавательных интересов, способности самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитии критического мышления [Ивочкина 2004: 12].

По мнению К. М. Кантора, проект – это проявление творческой активности человеческого сознания, посредством которой в культуре «осуществляется активный переход от небытия к бытию» [Кантор 1981: 84].

Краткое описание метода проектов дает Г. К. Селевко, обозначая его как способ организации самостоятельной деятельности учащихся для достижения определенного результата. Проектный метод ориентирован на интерес, творческую самореализацию, развитие интеллектуальных и физических способностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе решения любой интересующей проблемы [Селевко 2006: 18].

К. С. Бабанский в своей работе «Методы обучения в современной школе» опирается на определение Н. Г. Черниловой, которая рассматривает проектное обучение как развивающее, основанное на последовательной реализации сложных образовательных проектов с информационными паузами для усвоения основных теоретических знаний [Бабанский 2003]. Разделяем точку зрения всех ученых и считаем, что проектный метод является сложным и в то же время оптимальным методом стимуляции и мотивации всех видов деятельности учащихся, от применения которого в учебном процессе выигрывают как ученики, так и учитель.

Кроме понятий метода проектов, необходимо обозначить еще одно понятие, имеющее отношение к проблеме проектной методологии, – проектная деятельность.

Н. В. Матяш определяет проектную деятельность, которая в свою очередь является частью проектной методики, как интегративный вид деятельности, синтезирующий элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентированной, преобразующей, учебной, коммуникативной и, самое главное, творческой деятельности [Матяш 2010].

Проектная деятельность предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских и поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат, значимый для каждого участника проекта [Борисова 2012: 28].

Так, работа над проектом – это многоуровневый подход, который всегда предполагает решение существующей проблемы. Проектная деятельность способствует развитию активного самостоятельного, критического мышления учащихся, умения работать с информацией, рефлексировать, опираясь на знание фактов, законов науки, делать обоснованные выводы и ориентировать их на совместную исследовательскую работу [Попов 2001: 76].

Для ученика проект – это, прежде всего, возможность раскрыть свой творческий потенциал, попробовать свои силы, применить полученные знания и навыки, принести пользу, публично показать результат своей работы, что и важно для самих создателей.

Однако в проектной деятельности принимает участие не только ученик. Важная роль в использовании проектной деятельности на уроках

английского языка отводится учителю. Роль учителя может меняться в зависимости от этапов проекта. Учитель советует, мотивирует, провоцирует, а также наблюдает, то есть не передает знания, а координирует, становясь самостоятельным наблюдателем, обеспечивает деятельность ученика. Ведь для педагога образовательный проект – это, прежде всего, интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, позволяющее развивать специальные умения и навыки проектирования [Пахомова 2003: 45].

Теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме показывает, что проектная деятельность рассматривается как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии и сотрудничестве ученика и учителя в ходе практической деятельности по решению запланированных задач.

В соответствии с приведенными выше определениями и понятиями проектного метода целесообразно выделить характерные признаки данного метода:

- акцент на самостоятельную работу учащихся, как групповую, так и индивидуальную;
- видимость полученного результата;
- сосредоточиться на творческой составляющей метода;
- выбранная тема соответствует реальным интересам и потребностям учеников;
- использование иностранного языка в реальном общении;
- четкая последовательность этапов реализации и работы над проектом.

В качестве примеров использования проектной деятельности в старших классах можно привести проект под названием «Окружающая среда» (Environment), заданием которого является предложить пути решения экологической проблемы в своём регионе или организовать мероприятие, цель которого заключается в привлечении общественного внимания к экологическим проблемам своего региона. Или проект под названием «Праздник» (Holidays), где необходимо исследовать в каких странах отмечают данный праздник (Pancake day, Remembrance Day, National Hot dog day) и презентовать выбранный учащимся праздник. Проект «Вперёд, в будущее», где необходимо спроектировать свой собственный дизайн гаджета и презентовать его, рассказать об особенностях, свойствах, цене.

Таким образом, проектная деятельность – это всегда решение проблемы, предполагающее использование разнообразных методов и интеграцию знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии творческих областей. Проектная методика все чаще рассматривается как система обучения, с помощью которой учащиеся приобретают знания и навыки, планируя и выполняя все более сложные практические задачи, также известные как проекты.

Подводя итог, подчеркнем, что метод проектов основан на развитии познавательных интересов учащихся, способности самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, проявлять компетентность в вопросах, связанных с темой проекта, развивать критическое мышление. Проектная методика всегда ориентирована на самостоятельную деятельность учеников (индивидуальную, парную или групповую), которую учащиеся выполняют в течение определенного периода времени.

Результаты выполненных проектов должны быть реальными и наглядными. Если есть практическая задача, то ее решение должно иметь конкретный практический результат, оформленный в виде проекта.

#### *Список использованной литературы*

1. Тупикова, С.Е., Сахаутдинова, Д.И. Исследовательско-проектная деятельность как эффективная форма обучения иностранным языкам в школе // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. Сборник научно-методических статей преподавателей иностранных языков вузов России.- Саратов: Саратовский источник, 2018. - С. 236-240.
2. Бим-Бад, Б. М. Педагогический Энциклопедический Словарь – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2012.
3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2000. №3. С.3–9
4. Ивочкина, Т.Н. и др. Внеурочная деятельность в продуктивно ориентированной открытой школе: сборник. - Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2004. С. 12
5. Кантор К. М. Опыт социально-философского объяснения проектных возможностей дизайна // Вопросы философии. 1981. № 11. С. 84-96.
6. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 2006. С. 18-40.
7. Бабанский, К.С. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 2003.
8. Матяш, Н.В., Хохлова, М.В. Творческие проекты. – Брянск: Пресс – А, 2010.
9. Борисова, Л.С. Проектирование как эффективное средство развития и воспитания на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2012. №5. С.28
10. Попов, В.Б. Интернет-технологии и развитие образования. Воронеж, ВГПУ, 2001. С. 76
11. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. С. 45.

## **ПРИМЕНЕНИЕ BYOD-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается BYOD-технология как одна из наиболее перспективных современных образовательных технологий. Описываются преимущества и недостатки, а также сценарии ее реализации. Отмечается важность изучения опыта других стран, уже внедривших BYOD-технологии в образовательный процесс и получивших результаты, которые доказывают эффективность данной технологии.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** *BYOD-технология, образовательный процесс, мобильное устройство, индивидуализация, цифровые компетенции, медиадидактика*

**ABSTRACT.** The present article is a study of the BOYD technology as one of the most forward-looking modern educational techniques. Advantages and disadvantages as well as the scenarios of implementing this technique are described. The article stresses the importance of studying the experience of other countries where the BOYD approach has already been implemented into the educational process and their results have proved its effectiveness.

**KEY WORDS:** *BOYD technology, educational process, mobile equipment, individualization, digital competence, media-didactics*

В настоящее время образовательный процесс переживает цифровую модернизацию: на место традиционных методов обучения, бумажных носителей информации приходят мобильные устройства, вмещающие в себя и обучающие приложения, и электронные учебники, и учебный материал во всевозможных формах. Мобильное устройство сегодня – это не только личное средство связи, но и средство обучения, полностью отвечающее современным запросам общества и повышающее общую техническую грамотность учащихся.

Технология BYOD (Bring Your Own Device) – Принеси Своё Собственное Устройство – стратегия обучения, предполагающая использование личного мобильного устройства (под этим понимается любое технологическое устройство, принадлежащее учащемуся или его семье) с целью обучения [Wissenschaftliche Dienste 2018: 4].

Недавние исследования национальных министерств образования в сотрудничестве с CiscoSystems показали, что BYOD становится все более распространенной образовательной стратегией, применяемой в школах на средней и старшей ступенях обучения. С 2014 года европейские школы разрабатывают различные сценарии реализации BYOD-технологии, позволяющие эффективно внедрить в образовательный процесс мобильные устройства [Attewelli 2015: 2].

Многие европейские страны экспериментируют с данным подходом либо давно используют его как часть учебного процесса. В настоящее время Дания занимает лидирующие позиции по частоте применения BYOD, две

трети датских школ уже внедрили BYOD в учебный процесс. В других странах попытка внедрения BYOD-технологии и её дальнейшего эффективного использования привела к несколько иным последствиям, например, в Финляндии – к оцифровке всех школьных учебников. Стоит отметить, что не все европейские страны готовы реализовать данную технологию в школах. Например, в Португалии существует запрет на использование мобильных устройств во время урока, если их использование не направлено на разработку или представление образовательного проекта. В некоторых скандинавских странах высказываются сомнения по поводу эффективной реализации BYOD, так как ее внедрение противоречит принципам бесплатного образования из-за больших издержек [Там же: 21].

Решение о применении BYOD-технологии в школе обусловлено множеством социальных, технических, экономических факторов. К ним относятся:

- социальные факторы. За последние 15 лет сфера мобильных и IT-технологий является одной из самых быстрорастущих и быстроразвивающихся. У большинства учащихся на средней ступени уже есть собственный телефон, планшет, ноутбук или персональный компьютер, которые имеют доступ в Интернет. Поэтому для современного поколения мобильные технологии являются частью повседневной жизни. Огромная популярность мобильных устройств – одна из причин внедрения BYOD-технологии в обучение.

- технологические факторы. Современные смартфоны предлагают широкий спектр возможностей и разнообразных функций, при этом они компактны и вмещают в себя большой объем информации.

- экономические факторы. BYOD предполагает эффективный менеджмент. Не каждая школа может себе позволить обновлять техническое оборудование каждые 3-4 года, поэтому использование учениками своих собственных устройств очень выгодно. К тому же существует огромное количество бесплатных пособий, программ и приложений, имеющих высокую практическую ценность для реализации учебных сценариев.

- образовательные факторы. Современный мир выдвигает множество требований к современному выпускнику школы: высокие учебные достижения, навыки использования цифровых технологий, иноязычная компетенция, умение мыслить критически, работать в команде и быстро решать поставленные задачи. Применение BYOD-технологии предполагает реализацию сценариев, направленных на развитие всех вышеперечисленных умений и навыков для соответствия современным запросам общества.

Технология BYOD на практике доказала свою эффективность и имеет множество преимуществ. В первую очередь, к ним относится расширение исследовательских возможностей обучающихся. Доступ в Интернет позволяет решать целый ряд дидактических задач: активизировать мыслительную деятельность обучающихся, привлечь к работе более

пассивных ребят, повысить интенсивность рабочего процесса, обеспечить моментальную обратную связь и визуализацию использованных материалов. Во-вторых, BYOD во многом облегчает реализацию дифференцированного подхода как условие личностно-ориентированного обучения. Преподаватель может использовать BYOD как средство мотивации более сильных учеников, для которых традиционные методы обучения не представляют особого интереса; для мотивации более слабых учеников, имеющих специфические образовательные потребности. Большое значение имеет доступность BYOD: подход позволяет настроить независимый от местоположения доступ к образовательным материалам, что дает возможность каждому обучающемуся повторять, углублять, совершенствовать свои знания без помощи учителя. К тому же использование обучающимся уже известного устройства обеспечивает более комфортный образовательный процесс и позволяет больше сосредоточиться на успехе обучения. В-третьих, BYOD помогает реализовать технологию обучения в сотрудничестве. Учащиеся могут сами создавать учебные материалы и редактировать их, тем самым обмениваясь опытом и повышая эффективность и продуктивность друг друга.

Помимо преимуществ существуют некоторые риски и сомнения по поводу применения данного подхода в образовательном процессе. Это касается отдельных стран. Например, во многих странах конституционно закреплено положение о бесплатном образовании, поэтому необходимость приобретения персонального устройства для пользования им на занятиях может быть неоднозначно оценена родителями школьников. В некоторых странах (Франция) использование гаджетов на занятиях запрещено, что также является препятствием для реализации данной стратегии. Несмотря на это, некоторым учителям удается получить разрешение от администрации школы и от родителей. Во-вторых, технология BYOD требует высокой квалификационной подготовки от преподавательского состава. Не каждый учитель готов внедрять мобильные технологии на своем занятии. Необходимо время для ознакомления с программным обеспечением, материалами, особенностями применения данной стратегии и соотнесения ее с санитарно-эпидемиологическими нормами, применимыми к образовательному процессу. Все вышеперечисленное требует времени, посещения курсов повышения квалификации и высокоэффективной организации. В-третьих, есть риски, связанные с техническими аспектами реализацией BYOD. Регистрация всех устройств в одной сети – это трудоемкий процесс, который требует точности и временных затрат от IT-поддержки. В-четвертых, необходимо преодолеть сомнения родителей по поводу эффективности применения BYOD-технологии: многие придерживаются традиционных методов обучения и рассматривают данный подход как развлечение, игру, не подходящую для обычных уроков.

За несколько лет применения BYOD-технологии в школах сложились определенные типы сценариев ее реализации. Так, Р. Агерта выделяет три

вида. Сценарий 1 предполагает инициативу, исходящую от учителя. Учитель позволяет учащимся использовать гаджеты в учебном процессе в качестве вспомогательного средства получения информации. Преподаватель не спрашивает разрешения директора школы, тем более что иногда использование BYOD нарушает школьные правила, и дирекция ничего не знает об этом.

Применение 2-ого типа сценария заключается в добровольном использовании гаджетов на старшей ступени обучения. В данном случае школьное руководство в курсе внедрения мобильных технологий на занятиях.

3-й тип сценария реализуется по конкретному плану. Все нововведения согласованы с заинтересованными сторонами (учителями, родителями), гарантируется их эффективность в учебном процессе. Школа инвестирует в техническое обслуживание, необходимое для реализации BYOD, чтобы справиться с большим количеством пользователей [Aguerta 2017: 6].

Чтобы изучить особенности применения BYOD и степень эффективности данной технологии, необходимо обратиться к опыту некоторых европейских стран.

Одной из самых передовых стран в этом плане является Австрия. По данным исследований, четверть австрийских школ делает ставку на использование BYOD в образовательном процессе. С 2010 г. реализуется образовательная программа, предполагающая применение инновационных методов обучения и мобильных устройств. Реализация данной программы уже принесла свои плоды. Более 60% учебной деятельности осуществляется через смартфон. Обучающиеся сообщают, что им нравится иметь более быстрый доступ к информации, пользоваться интернетом на занятиях, а не спрашивать учителя. Многие экзамены также проводятся с использованием компьютера, но нужно иметь в виду, что для реализации данных форм проверки знаний школа должна обеспечить бесперебойный доступ в интернет и блокировку отдельных сайтов. В некоторые современные учебники (Weitblick B2.1 издательства Cornlesen; Panorama: Deutsch als Fremdsprache B1 издательства Cornlesen и др.) интегрированы QR-коды, что предполагает применение технологии BYOD в учебном процессе. QR-код сжимает и визуализирует информацию, отправляет к мультимедийным источникам и ресурсам, необходимым обучающимся. В целом, министерство образования Австрии намерено продолжать укрепление позиций BYOD в образовательной среде, что должно привести, в первую очередь, к формированию цифровых компетенций обучающихся [Attewelli 2015: 23].

Определенный опыт в применении BYOD-технологии имеет и Швейцария. По данным исследований, 97% молодежи владеют смартфонами и они являются неотъемлемой частью жизни, однако это не отражается на образовательном процессе. BYOD не является обязательной образовательной технологией, однако министерство образования Швейцарии рекомендует

BYOD к введению в школах, и некоторые школы, поддерживающие инновационные подходы к образованию, используют BYOD как часть учебного процесса. На данный момент целями применения BYOD-технологии является более частое использование Интернет-ресурсов на занятиях, интерактивное обучение с помощью смартфонов и использование QR-кодов в домашних заданиях. Но уже сейчас очевидно, что с применением BYOD-технологии повысились показатели продуктивности учебной деятельности и интенсивность занятий [Там же: 43].

Весьма показательны результаты пилотного проекта «Начало следующего поколения», который был проведен по инициативе Гамбургского университета на базе трех районных школ (районная школа Гумбольдтштрассе, районная школа Ольденфельде и школа Маретштрассе) и трех гимназий (гимназия Охмур, гимназия Альтона и гимназия Остербека) [Kammerl 2016: 76].

Данный проект имел следующие цели: закрепление мобильных технологий в учебном процессе, использование и реализация методологического потенциала BYOD, развитие цифровых компетенций обучающихся. Проект создал предпосылки к применению цифровых устройств в классе в любое время, когда это полезно для процесса обучения. Для этого используется безопасная беспроводная сеть в школе. Таким образом, «мобильное» обучение становится возможным практически в любом месте – будь то в классе, актовом зале или дома.

Для проекта была разработана учебная платформа „itslearning“, содержащая много доступных цифровых материалов, интерактивных моделей, видео, фотографий, текстов. Здесь у каждого ученика есть личное пространство, защищенное паролем.

В ходе реализации данного проекта использовались цифровые школьные учебники с QR-кодами издательства Корнельсен (Cornelsen), а также следующие учебные порталы: „Sofatutor“, „Scoyo“, „Bettermarks“, „Lerneo“, „Scoop“ – образовательные онлайн-платформы, помогающие при выполнении домашних заданий, подготовке к экзаменам. Весь процесс обучения (репетиторства) происходит с помощью интерактивных тестов, прилагаемых к каждому видео, а также live-чатом, где профессиональные преподаватели готовы ответить на все вопросы обучающихся.

В дополнение к расширенным исследовательским возможностям и постоянной практике цифровые устройства также предлагают возможность лучше организовать собственное обучение. В цифровом календаре устройства можно найти сроки сдачи проектов, самостоятельных работ, домашних заданий и т. д. Активное использование календаря позволяет планировать и контролировать свое время, и, следовательно, принять на себя ответственность за собственное обучение.

Стоит отметить, что наиболее подходящими формами обучения в данном эксперименте являлись парная и групповая работа, тем самым

уменьшалось время фронтальной работы учителя и повышалась эффективность самих учащихся.

Во время проведения данного эксперимента активно использовались медиадидактические приемы обучения. Медиадидактика имеет своей целью максимально использовать СМИ в учебном процессе с опорой на медиаисточники, ее составляющие ориентируют на продуктивные формы обучения, которые развивают индивидуальность личности, самостоятельность мышления, стимулируют творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие и усвоение знаний о медиакультуре.

Однако применение BYOD-технологии получило не только положительные отзывы. Некоторые учителя настроены скептически, так как обучающиеся отвлекались во время урока на социальные сети и игры.

Тем не менее, результаты данного эксперимента показали, что BYOD-технология способна повысить эффективность и интенсивность учебного процесса, уровень самоконтроля обучающихся, их мотивацию и заинтересованность, их цифровую компетентность.

Следует обратиться к методическому аспекту применения BYOD-технологии. Так, авторы пособия «Digitaler Methodenkoffer. Lehren und Lernen mit digitalen Medien» выделяют различные приемы работы в зависимости от ее вида: индивидуальная или групповая [Das nationale Excellence Schulnetzwerk: 8].

Индивидуальная работа может реализовываться посредством использования QR-кодов. QR-код – матричный код, позволяющий интерактивно получить самую разную информацию на свое мобильное устройство. QR-коды чаще всего используются на рабочих листах, где они могут служить в качестве подсказки или контроля усвоенного материала. Одним из важнейших преимуществ является доступность тех актуальных материалов, которые недоступны на бумажном носителе.

Авторы отмечают, что обратную связь посредством мобильных устройств на сегодняшний день можно осуществлять без каких-либо затруднений. Так, например, чтобы отследить степень усвоенности учебного материала, учитель может создать онлайн-опрос, результаты которого обсуждаются как в классе, так и индивидуально. Эффективную обратную связь с учащимися можно организовать следующим образом:

1. Создать опрос в приложении Kahoot! (игровая обучающая платформа, используемая в школах и других учебных заведениях), направленный на проверку усвоения учебного материала.
2. После прохождения опроса можно проверить материал устно.
3. Заключительным этапом является голосование учащихся, результаты которого также обсуждаются.

Весьма интересным приемом, с помощью которого можно реализовать BYOD-технологии, является прием «перевернутый класс» (Flipped

Classroom). Это прием обучения, при котором основное усвоения нового материала учащимися происходит дома, а время работы в классе выделяется на выполнение заданий, упражнений. Таким образом, учащиеся сами работают с материалом дома, свои знания они непосредственно применяют на самих уроках. В данном случае реализуется дифференцированный подход, так как процесс обучения протекает с индивидуальной скоростью с учетом уже имеющегося уровня знаний учащегося. Часто используются короткие пояснительные видеоролики, созданные либо учителем, либо учащимся. Для реализации данного приема будут полезны следующие приложения:

- Shotcut (свободный видеоредактор для FreeBSD, Linux, MacOS и Windows);
- iMovie (программа предназначена для нелинейного монтажа видеоматериалов с помощью интуитивно понятных инструментов от Apple);
- встроенная запись экрана на мобильных устройствах.

Обучение в сотрудничестве, работа в группах – форма организации учебного процесса, которую можно также реализовать с помощью BYOD-технологии.

В первую очередь, стоит упомянуть всевозможные мессенджеры с групповыми чатами, дающие возможность разрабатывать проекты в онлайн-режиме, обмениваться мыслями, фотографиями, документами и т.д.

Одной из наиболее интересных форм групповой работы является коллективное письмо. Группа учащихся создает общий документ, ментальную карту и т.д. Благодаря сотрудничеству создается согласованный продукт, визуализирующий учебный материал и отражающий основные моменты. К преимуществам коллективного письма относится доступность материала и возможность корректировать и вносить свои идеи. Необходимые приложения для реализации коллективного письма:

- de.padlet.com (также в качестве приложения для iOS и Android)
- zumpad.zum.de
- Google Docs (сайт или приложение)
- edupad.ch
- Mind-Map-online.de

Создание различных проектов предполагает деление учащихся на группы. Следующие приложения случайным образом формируют группы, что позволяет избежать личностного фактора при выборе партнера:

- Team Shake (Android, iOS)
- Team Maker Lite – Random Groups (iOS)
- Team Maker-Best Random Group Generator (Android)
- Who's Next?! (Android)

В организации самих проектов большую роль играет проект-менеджмент. Работа в проекте должна быть поделена на части и распределена по времени. Для того чтобы каждый участник всегда имел представление о текущем состоянии проекта и мог получить доступ к информации, управление

проектами посредством мобильных технологий имеет важное значение. Наиболее полезные приложения:

- MeisterTask (управление задачами)
- OpenProject (управление проектом)

Таким образом, преподаватель имеет множество возможностей организовать деятельность учащихся наиболее продуктивно и интенсивно. Для этого существуют различные приложения, направленные на решение самых разных задач, возникающих в процессе обучения.

Также методисты крупнейшего германского издательства Корнельсен дают следующие рекомендации по наиболее эффективному использованию мобильных технологий и устройств в образовательном процессе.

- Deezer, Napster, Spotify, Apple Music или Google Play Music – наиболее популярные музыкальные сервисы, которые можно задействовать в образовательном процессе для создания тематических плейлистов, например, плейлист по теме «Studium» с релаксирующей музыкой для поднятия мотивации учащихся или для использования на этапе рефлексии.

- Полезные выражения, краткую информацию по какой-либо теме учащиеся могут записать в виде голосового сообщения и отправить в групповой чат. Групповой чат также является полезным средством коммуникации между учащимися, где помимо общения они смогут уточнять вопросы касательно учебного материала или разрабатывать образовательный проект.

- Одним из наиболее современных приемов обучения иностранному языку являются учебные мемы (Lernmemes) – изображения с короткими текстами, в основном вызывающие улыбку. Учащиеся могут сами создавать мемы на какую-либо тему, например, с использованием того или иного устойчивого выражения [Wie Schüler mit Smartphone, Tablet & Co. besser lernen 2018].

Таким образом, BYOD-технология – концепция, предполагающая активное использование мобильных устройств в образовательном процессе. За время ее внедрения и применения BYOD-технология доказала свою эффективность: растет интенсивность учебного процесса, мотивация и заинтересованность учащихся, на первый план выходят такие формы работы, как парная и групповая. Для учащихся создается комфортная атмосфера, они могут обращаться к учебным материалам вне зависимости от своего местоположения, коммуницировать с одноклассниками с целью разбора сложных моментов либо подготовки проекта. Широкий спектр функций, представленный в современных смартфонах, становится неотъемлемой частью обучения: учебные приложения, плейлисты, групповые чаты, учебные мемы и мн. др.

#### ***Список использованной литературы***

1. Wissenschaftliche Dienste. Bring Your Own Device. Aspekte zum Einsatz im schulischen Unterricht. Deutscher Bundestag, 2018. 10 S.

2. Attewelli, J. Modelle für die Klasse der Zukunft. European Schoolnet. Belgien, 2015. 64 S.
3. Aguerta, R. Bring Your Own Device (BYOD). Lernen mit dem eigenen Gerät. Innovative Schools Programm. 2011. 16 S.
4. Kammerl, R. BYOD. Start in die nächste Generation. Hamburg, 2016. 151 S.
5. Das nationale Excellence Schulnetzwerk. Berlin, 2020. 203 S.
6. Wie Schüler mit Smartphone, Tablet & Co. besser lernen [Электронный ресурс]  
URL: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/schueler-smartphone-tablet-besser-lernen>  
(дата обращения: 10.11.2020).

**Д Анджело Сальваторе**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается процесс формирования духовно-нравственных основ личности обучающегося в иноязычном образовании. Автор описывает организационно-методическую модель духовно-нравственного развития обучающихся, что соответствует требованиям к личностным результатам обучения, представленным в ФГОС. Делается вывод о том, что учебный материал необходимо подбирать так, чтобы обучающийся смог найти в нем соприкосновение с ценностями своего народа и жителей стран изучаемого языка.

**Ключевые слова:** *духовно-нравственное развитие, организационно-методическая модель, моделирование, принципы обучения.*

**ABSTRACT.** The article is devoted to one of the vital problems of modern education – spiritual and moral development of learners in FLT. The author presents a methodological model of spiritual and moral development of language learners according to the requirements of educational standards. The conclusion is drawn on the necessity to select the study material so that the learners could get acquainted with the principle moral values of their country and of the countries where the studied language is spoken.

**Key words:** *spiritual and moral development, methodological teaching model, modeling, teaching principles.*

Любой преподаватель или учитель имеет свою уникальную методику обучения, которая способствует реализации поставленных образовательных целей, задач и подходов.

В последнее время в педагогике и методике всё чаще используется моделирование, выступающее в качестве одного из методов научного исследования. Моделирование позволяет широко применять эмпирические и теоретические методы исследования. Предполагается, что применение данного подхода при изучении процесса развития духовно-нравственных основ в иноязычном образовании позволит повысить у обучающихся не

только уровень их духовно-нравственного развития, но и уровень их мотивации к получению знаний и активной учебной деятельности, что в итоге приведет к повышению уровня успеваемости и уровня владения изучаемым языком и культурой. Не случайно методисты отмечают, что продуктивным можно назвать только то обучение, при котором каждый из обучающихся получает возможность добиться определенных результатов: «вовлеченность каждого обучающегося в активную деятельность способствует развитию чувства ответственности, независимости и самостоятельности, чувства собственного достижения или вклада в общий успех» [Никитина 2015: 299].

Для более глубокого понимания термина «моделирование», рассмотрим одно из определений данного понятия. Ю. М. Кудрявцев определяет «моделирование» как метод практического или теоретического функционирования объектов, при котором используется некая модель, способная заменить познаваемый объект, дополняя его информацией [Кудрявцев 2015].

Нельзя забывать о том, что любая модель включает в себя дидактические принципы, которые в свою очередь основываются на процессе обучения. Сами дидактические принципы основаны на педагогических теориях научения.

В. Д. Шадриков называет следующие типы научения:

1. Ассоциативное научение, которое позволяет образовываться связям между элементами реальности, поведения и физиологическими (психическими) процессами.

2. Условно-рефлекторное научение, рассматривающее процесс обучения как мотиватор познавательной и исследовательской деятельности обучающихся с помощью их практической деятельности.

3. Знаковое научение, при котором индивид реагирует на значение самого предмета, а не на его свойства.

4. Операциональное научение, являющееся базой для модели, при которой психическая деятельность обучающегося рассматривается через организацию предметно – речевой деятельности в процессе обучения [Шадриков 1994; Калистратова 2017].

Моделирование как исследовательская категория, а также как способ организации учебно-воспитательного процесса является, как отмечалось, одной из актуальных категорий [Акуленко 2013].

Говоря о моделях процесса обучения, необходимо рассмотреть их основную классификацию:

1. Догматическая модель, характеризующаяся активной деятельностью обучающегося при пассивной деятельности учителя.

2. Объяснительная модель, характеризующаяся заучиванием информации, при этом полностью понимая ее смысл.

3. Репродуктивная модель, в которой самостоятельная работа стала базой для процесса обучения.

4. Информационная модель, связанная с информационной революцией (новая информация была отражена в содержании образования, переданного обучающимся).

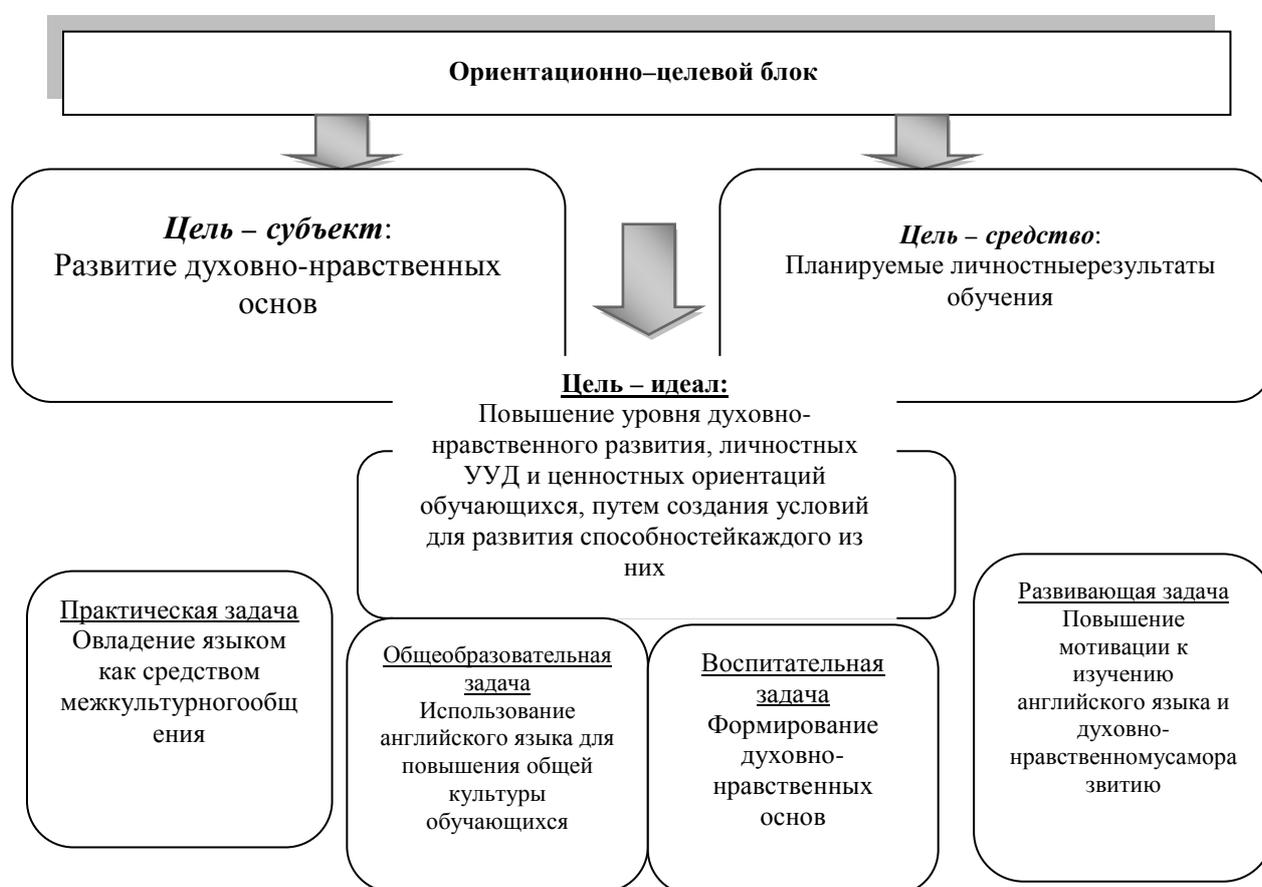
5. Технологическая модель, подразумевающая объяснение учителем материала и выполнение заданий обучающимися (для лучшего усвоения материала).

6. Субъектно-ориентированная модель, предполагающая самостоятельный выбор заданий обучающимися из ряда дифференцированных.

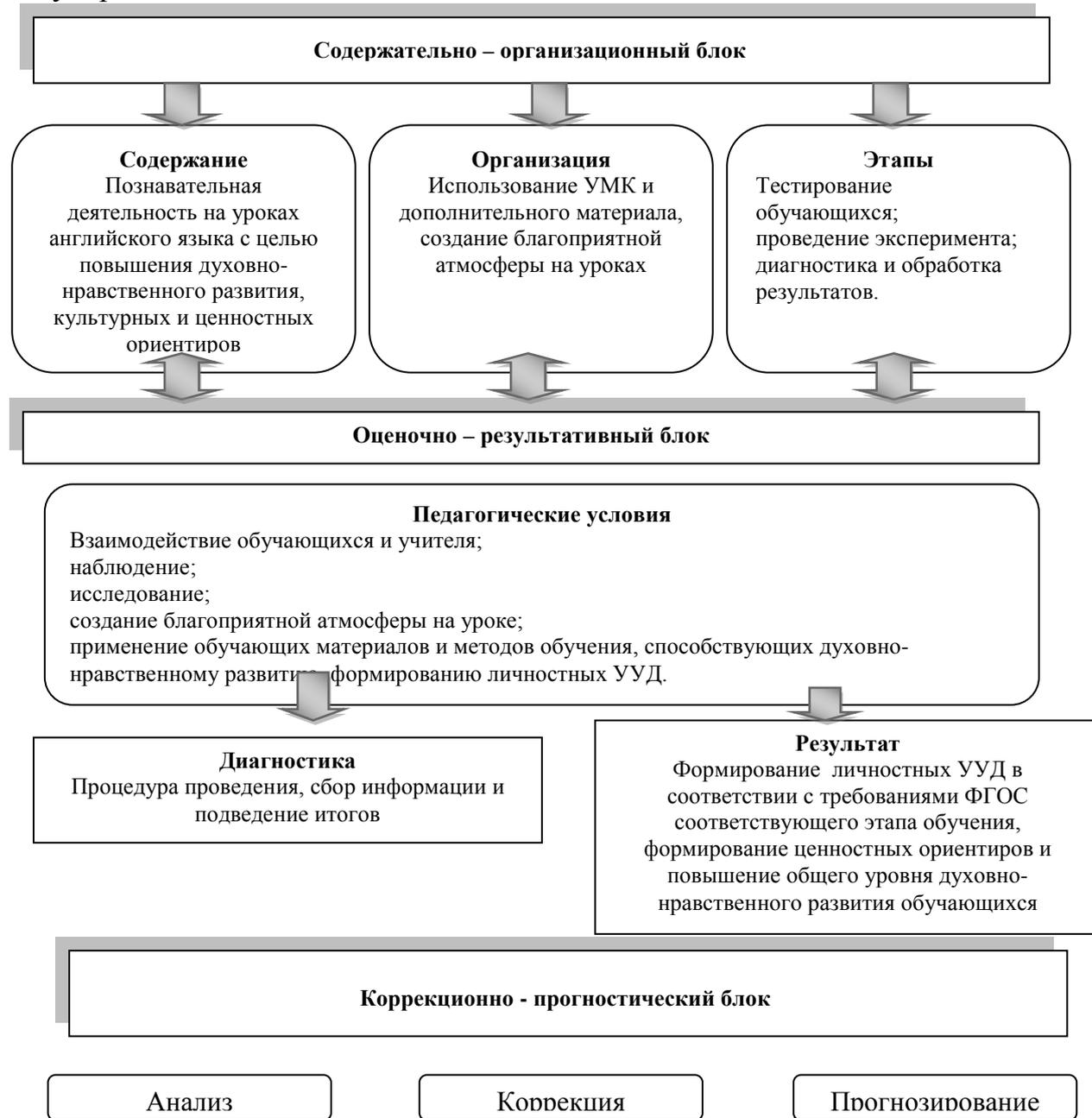
7. Личностно-ориентированная модель, основанная на заранее подготовленном учителем ряде заданий, которые необходимо выполнить (мотивирует обучающихся на работу и получение результата).

8. Личностно-развивающаяся модель, в которой учитель предлагает задачу, имеющую противоречивый характер (каждый из обучающихся решает ее с помощью своего субъектного опыта, то есть оценивает ситуацию с положения личностной рефлексии).

9. Личностно-стратегическая модель, подразумевающая создание учителем проблемной ситуации, схожей с реальностью [Уман 2015].



«Методическая модель» в данной научной статье понимается как логически построенная система, которая в свою очередь включает в себя элементы, содержащие цели образования, содержание образования, подбор определенных технологий или подходов. Модели обучения постоянно меняются в связи с развитием общества и появлением различных запросов от государства.



**Рисунок 1 – Организационно-методическая модель духовно-нравственного развития обучающихся в процессе иноязычного образования**

Акцентируем внимание на одной из вышеперечисленных задач, а именно на воспитательной (см. рисунок 1). Современная система обучения иностранным языкам подразумевает не только овладение языком на базе четырех основных навыков (аудирование, чтение, письмо и говорение), но и формирование духовно-нравственных основ.

Научное многообразие исследований в области изучения возможностей, создаваемых на уроке иностранного языка для формирования личностных компетенций, УУД и духовно-нравственных основ (Асмолов А. Г., Веденева Г. И. Витрук Е. Е., Данилюк А. Я., Каршикова Л. В., Чинкин И. Р.), показало, что культурное и эстетическое обогащение обучающихся должно иметь в своей основе изучение традиций, обычаев, образа жизни, поведения и ценностных ориентиров различных народов стран изучаемого языка.

Необходимо отметить, что достижению главной цели духовно-нравственного развития содействует использование познавательно-поисковых, лингвострановедческих задач, междисциплинарных ролевых игр, коммуникативно-поисковых культуроведческих проектов, обучающих текстов, аудио- и видеоматериалов.

Процесс изучения базовых ценностей и духовно-нравственных основ должен представлять собой не только изучение специфики данных ценностей и основ, но и сам процесс их изучения: определенный алгоритм и методика.

В ходе ряда исследований было выявлено, что при более конкретном рассмотрении обеспечения содержания учебного процесса на уроке иностранного языка, способствующего духовно-нравственному развитию, следует остановиться на некоторых его составляющих:

- подбор тематического учебного материала;
- подбор необходимых лексических единиц;
- подбор текстов;
- подбор аудио- и видеоматериалов;
- подбор игрового материала [Королева 2018].

При обучении иностранным языкам учителю необходимо создать у обучающихся открытую систему для восприятия другого мира, развивая желание понять особенности и традиции жизни народов стран изучаемого языка. Это возможно при условии ознакомления с чужой культурой на основе собственного опыта. Поэтому, учебный материал необходимо подбирать так, чтобы обучающийся смог найти в нем соприкосновение с ценностями своего народа и жителей стран изучаемого языка.

Таким образом, методическая модель формирования духовно-нравственной базы при обучении иностранным языкам основывается на создании учителем «параллели» между культурой народов стран изучаемого языка и культурой народа самого ученика. Правильно подобранные тексты, аудио- и видеоматериалы, игры и учебные пособия позволят учителю сформировать у обучающихся логически выстроенную систему понимания ценностных ориентиров и нравственных качеств. В этом и заключается методика формирования духовно-нравственных основ при обучении иностранным языкам.

#### *Список использованной литературы*

1. Кудрявцев, Ю.М. Развитие педагогической культуры в ходе профессиональной психолого-педагогической подготовки преподавателя военного вуза / Ю.М. Кудрявцев,

- В.Е. Уткин, У.А. Казакова // Мир образования – образование в мире. – 2015. № 1. С. 24 – 27
2. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности. / В.Д. Шадриков. М., 1994. С. 120-128.
  3. Калистратова, Т. Д. Педагогическая психология. Учебно – методическое пособие по курсу. [Электронный ресурс] / Т. Д. Калистратова, П. Ю. Калистратов // Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. 2017. URL: [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1959.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1959.pdf) (дата обращения: 28.09.2020). Загл. с экрана. Яз рус.
  4. Акуленко, И. А. Методические модели как объекты усвоения в процессе методической подготовки будущего учителя математики профильной школы / И. А. Акуленко // Вектор науки ТГУ. 2013. № 1 (23). С. 293 – 297.
  5. Уман, А. И. Модели процесса обучения: от М.Н. Скаткина до наших дней / А. И. Уман, М. А. Федорова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. №6 (27). С. 53 – 62.
  6. Королева П. С. Актуальность проблемы духовно-нравственного развития ребенка в рамках обучения иностранному языку / П.С. Королева, Г.А. Никитина // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов X Международной конференции. 2018. С. 218-223.
  7. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др]. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
  8. Веденева, Г. И. От нравственности к духовности: теория вопроса / Г. И. Веденева // Гуманизация образования. 2012. № 2. С. 15-19.
  9. Витрук, Е. Е. Психолого-педагогические основания нравственного развития личности / Е. Е. Витрук // Вестник ТГПУ. 2006. № 2 (53). С. 39-47.
  10. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М. : Просвещение, 2009. 23 с.
  11. Каршикова, Л. В. Духовное и нравственное развитие и воспитание личности в образовательном пространстве / Л. В. Каршикова // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 6. С. 48-52.
  12. Чинкин, И. Р. Взаимосвязь духовно-нравственного воспитания и потребностей человека / И. Р. Чинкин // Известия ДГПУ. 2015. С. 115-119.
  13. Никитина, Г.А. Интерактивность в обучении иностранным языкам как фактор обеспечения продуктивности образовательного процесса / Г.А. Никитина // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов VII Международной конференции. Саратов: ИЦ «Наука, 2015. С. 298-304.

**Левицкая А. Д., Елисеева Е. А.**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ИНСТРУМЕНТЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается роль дистанционной поддержки в обучении иностранному языку. Отмечается важность использования современных цифровых инструментов, вовлекающих студентов в процесс обучения и способствующих поддержанию высокого уровня мотивации.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дистанционная поддержка, самостоятельная внеаудиторная работа, ИК-технологии, цифровые технологии.

**ABSTRACT.** The article discusses the current issues of blended learning in foreign language teaching. The importance of competent methodological planning of online learning, as well as the use of modern digital tools that engages students in online learning and maintains a high level of motivation is noted.

**KEY WORDS:** *blended learning, extracurricular independent work, information and communication technology, digital technology.*

Вопросы организации дистанционного обучения и дистанционной поддержки очного обучения являются наиболее обсуждаемыми вопросами современной педагогической и методической науки. Процесс смены формата обучения в условиях пандемии требует поиска наиболее эффективных форм организации образовательного процесса, обеспечивающих качество образования в соответствии с современными требованиями общества. Кардинальные изменения, происходящие в образовании в настоящее время, заставляют преподавателей внедрять в образовательный процесс новые образовательные технологии. К подобным образовательным технологиям относится дистанционная поддержка очного обучения иностранному языку.

Несмотря на активное использование термина «дистанционная поддержка» отечественными исследователями, во многих работах отсутствует определение данного понятия. А. С. Ломов предлагает следующее определение понятия дистанционная поддержка: «В рамках нашего исследования под дистанционной поддержкой понимается опосредованная педагогическая деятельность, совершаемая с целью сохранения целостности образовательного процесса и оказания помощи обучающемуся в процессе его образовательной деятельности» [Ломов 2011]. По мнению исследователя, методические функции дистанционной поддержки направлены на 1) сохранение целостности образовательного процесса, в случае если студент пропустил лекцию или практическое занятие; 2) дополнение содержания; 3) педагогическое сопровождение студентов в процессе их познавательной деятельности.

Применение элементов дистанционного обучения в языковом образовании обусловлена, в первую очередь, необходимостью организации эффективной самостоятельной деятельности обучающихся во внеаудиторное время. Успешное изучение иностранного языка невозможно без самостоятельной работы студентов над учебным материалом, так как именно внеаудиторная самостоятельная работа способствует закреплению знаний и формированию у студентов необходимых коммуникативных навыков.

Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов неязыковых вузов требует соблюдения определенных методологических принципов. Прежде всего, студенты должны понимать цель выполнения предложенных заданий. Содержание и объем самостоятельной работы должны быть посильными для студентов. Задания, предлагаемые

преподавателем для самостоятельной работы, должны быть интересными, и вовлекать студентов в процесс обучения.

Дистанционная поддержка обучения осуществляется средствами ИК-технологий, к которым относится использование различных электронных устройств (компьютеры, смартфоны) и ресурсов сети интернет. Цифровые инструменты дистанционной поддержки обучения позволяют создавать современные учебно-методические материалы, обеспечивают преподавателей и студентов средствами дистанционного взаимодействия и дистанционного мониторинга процесса обучения.

Для диагностики уровня знаний обучающихся и мотивирования к активизации работы по усвоению учебного материала в современном образовании используется система тестовых заданий. Чтобы сделать усвоение лексико-грамматического материала более интересным для учащихся, а также облегчить подготовку к итоговому тестированию по теме существуют различные онлайн-сервисы для создания тестов (Google Forms, Quizizz, Kahoot, ClassMarker и др.). Многие сервисы выгодно отличает наличие игровой составляющей (Quizizz, Kahoot), что помогает превратить обучение в игру, соревнование. Наш опыт свидетельствует о том, что игровые технологии помогают преподавателю вовлечь студентов в образовательный процесс.

В настоящее время существует множество образовательных платформ (LearningApps, Online Test Pad, H5P и др.) для создания интерактивных упражнений. Это удобные и простые конструкторы, в которых можно выбрать разные шаблоны для создания интерактивного контента. Для языкового обучения особенно ценными являются возможность записать аудио с микрофона, проводить онлайн-диктанты, а также шаблоны Fill in the Blanks, Drag and Drop, Match, Flashcards, Essay (эссе проверяется на наличие ключевых слов, которые были заранее определены преподавателем). Интерактивные упражнения могут быть направлены как на закрепление, так и на изучение нового материала в рамках подхода перевернутый класс. Интерактивные задания на закрепление лексики и грамматики с автоматизированной проверкой и оценкой сэкономят время занятия, позволяя отрабатывать на очном занятии непосредственно устную коммуникацию.

Одной из главных целей изучения иностранного языка в неязыковом вузе является формирование профессионально-коммуникативной компетенции. Изучение каждой темы предполагает освоение большого числа новых слов. Основной целью работы над лексикой является формирование активного вокабуляра, которого будет достаточно для общения в профессиональной сфере, а также обеспечение лексического наполнения для усвоения грамматики. Эффективным приемом формирования лексических навыков является использование флэш-карт. С помощью онлайн-сервисов (Quizlet, Varabook и др.) преподаватель может создать необходимый словарный материал для ввода и закрепления лексики, а студенты имеют

возможность повторять материал в любом месте и в любое время, используя мобильные приложения. Онлайн-сервисы по созданию флэш-карт можно рассматривать как один из эффективных инструментов дистанционной поддержки обучения лексике иностранного языка.

Смешанное обучение имеет широкий спектр возможностей для преподавания и изучения иностранных языков. Оно помогает преподавателям оптимизировать изучение языка с помощью ИК-технологий в сочетании с очными занятиями. Применение ИК-технологий позволяет педагогу разнообразить внеаудиторную самостоятельную работу и сделать ее более привлекательной для студентов. Дидактические свойства цифровых технологий такие, как мультимедийность, информационность, геймификация, интерактивность, способствуют повышению внутренней мотивации обучающихся. Они влияют на интенсивность внимания, качество запоминания, понимание учебного материала, обработку информации, формирование аналитических умений обучающихся и т. д.

При интенсивном использовании ИК-технологий преобладают следующие преимущества: индивидуализация обучения; интенсификация самостоятельной работы обучающихся; рост объема выполненных на занятии заданий; расширение информационных потоков при использовании сети Интернет; повышение познавательной активности за счет разнообразия форм работы. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на персональный компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным, разнообразным, интенсивным. Применение компьютерных тестов и диагностических комплексов позволит преподавателю за короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала у всех обучающихся и своевременно его скорректировать.

Таким образом, грамотное использование ИК-технологий в обучении иностранному языку способствует поддержанию интереса обучающихся к изучаемому предмету, стимулированию их активной деятельности в процессе обучения, более эффективному усвоению знаний.

Использование ИК-технологий в образовательном процессе требует от педагога постоянного поиска доступных современных электронных ресурсов, изучения их возможностей для создания необходимого контента и его внедрения в процесс обучения, а также объективной оценки эффективности его применения. Все это приводит к повышению мастерства самого педагога и повышению эффективности процесса обучения.

#### ***Список использованной литературы***

1. Ломов, А.С. Дистанционная поддержка в процессе подготовки студентов высших учебных заведений // Сибирский педагогический журнал. 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnaya-podderzhka-v-protssesse-podgotovki-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 15.11.2020).

## ЗНАЧЕНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ПРИНЦИПА КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена вопросу использования ролевых игр на уроках иностранного языка как одному из инструментов принципа коммуникативной направленности. В первую очередь выделены основные черты и виды ролевых игр. Кроме того приведены примеры ролевых игр из УМК "Rainbow English" для разных этапов обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** коммуникативный метод, коммуникативный принцип, ролевая игра, начальный этап обучения, средний этап обучения, старший этап обучения.

**ABSTRACT.** This article is about using role-plays in English language lessons how one of the instrument of communicative principle. First of all, there is defining the main features and types of role-plays. Also, in this article were described examples of role-plays on other levels of teaching English language from modules "Rainbow English".

**Key words:** communicative method, communicative principle, role-play, primary school, high school.

Иноязычное говорение является сложным интегрированным умением. Его отличает мотивированность, активность и самостоятельность говорящего, целенаправленность, связь с мышлением, ситуативная обусловленность. Любой связный текст несет в себе тематическую лексику и определенные грамматические явления, знания которых являются ключом к пониманию смысла.

Цель данной статьи – раскрыть принцип коммуникативной направленности при обучении иностранному языку и определить эффективность применения ролевой игры – одного из методов данного принципа.

Основной целью обучения иностранному языку является умение использовать его в реальной жизненной ситуации. Знание отдельных элементов языка не может быть отнесено к понятию владения языком как средством общения, владение языком должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении [1, с. 21].

На современном этапе развития лингводидактики основным подходом по праву считается коммуникативный метод, приоритетом которого является обучение в условиях, приближающихся к естественной коммуникации во всех или нескольких видах речевой деятельности и разных сферах общения (бытовой, учебной, профессиональной, социально-культурной).

Одним из принципов, непосредственно влияющим на процесс формирования языковой компетентности является принцип коммуникативной направленности. Принцип коммуникативной направленности предполагает обучение иностранному языку как средству

социального взаимодействия и формированию готовности к осуществлению общения с носителями других языков и культур. Важным условием реализации данного принципа является обучение через общение, посредством партнерского характера взаимодействия вступающих в иноязычное общение [2, с. 64].

Принцип коммуникативной направленности определяет содержание обучения, т.е. определяет какие коммуникативные умения необходимо формировать, чтобы учащийся мог осуществлять общение в устной и письменной формах речи. Например, уметь поздороваться, дать совет, посоветоваться с кем-то.

Принцип коммуникативной направленности определяет средства обучения, с помощью которых можно обеспечить овладение коммуникативной функцией изучаемого языка на основе звукового и печатного материала (схемы, таблицы, рисунки), стимулирующего общение.

При таком обучении создаются условия общения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное формирование речевых умений и их использование в соответствующих социально детерминированных ситуациях. Для реализации этого принципа используются множество инструментов, такие как ролевые игры, проекты и т. д. [3, с. 78].

В основе ролевой игры лежит взаимодействие учащихся в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом. Так, ролевая игра является и речевой, и игровой, и учебной деятельностью в одно и то же время. Глазами учащихся, ролевая игра – это игровая деятельность, где у них есть шанс «примерить» различные роли. Чаще всего учебный характер игры учащимися не осознается. Однако ролевая игра управляема, и ее учебный характер четко осознается учителем [4, с. 23].

Говоря о принципах, на которых строится ролевая игра, стоит упомянуть межличностные отношения. Ролевая игра является моделью межличностного общения: она вызывает реальную потребность в коммуникации, стимулирует мотивацию к участию в общении на английском языке, следовательно, она выполняет мотивационно-побудительную функцию.

Большинству игр присущи четыре главные черты. Первая черта характеризуется свободной развивающей деятельностью, которая предпринимается лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие). Вторая черта – творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»). Третья черта заключается в эмоциональной приподнятости деятельности, соперничестве, состязательности, конкуренции, аттракции и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»). И четвертая черта – наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [5, с. 36].

Выделяют несколько видов ролевой игры.

**Контролируемая ролевая игра** является простым видом, и может быть построена на основе диалога или текста. Учащиеся знакомятся с базовым диалогом и отрабатывают его с точки зрения фонетики и лексики. Затем совместно с учителем они обсуждают содержание диалога, прорабатывают нормы речевого лексикона и необходимую лексику. После этого учащимся предлагается составить свой вариант диалога, опираясь на базовый и используя написанные на доске опоры [5, с. 41].

Приведем пример ролевой игры для начального этапа обучения английскому языку (УМК «Rainbow English для 4-го класса, авторы: Афанасьева О.В., Михеева И.В.). На странице 63 в упражнении 6 необходимо прочитать, что Джон Баркер рассказывает о вчерашнем утре, и сказать, где вчера утром был ты и какая была погода в то время.

*Early in the morning I was at home. – Рано утром я был дома.*

*At nine o'clock I was at school. – В девять часов я был в школе.*

*After school I was in the park. – После школы я был в парке.*

*My friends were not with me. – Моих друзей со мной не было.*

*I was there with my pet. – Я был там со своим питомцем.*

*The weather was wonderful. – Погода была чудесная.*

*The sun was high in the sky. – Солнце было высоко в небе.*

*It was not hot, but it was warm and dry. – Было не жарко, но было тепло и сухо.*

*There were some clouds in the blue sky. – В синем небе облаков было не много.*

*It was not windy. – Не было ветрено.*

*I was happy. – Я был счастлив.*

*In the evening I was at home again. – Вечером я снова был дома.*

Умеренно контролируемая, при которой учащиеся получают общее описание сюжета и их ролей. Проблема заключается в том, что особенности ролевого поведения известны только самому исполнителю. Остальным участникам важно догадаться, какой линии поведения следует их партнер, и принять соответствующее решение о собственной реакции [5, с. 42]

Приведем пример ролевой игры для среднего этапа обучения английскому языку (УМК "Rainbow English" для 8-го класса, авторы: Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М.). Упражнение 7 на странице 17 предполагает работу в парах, где необходимо прочитать диалог, посвященный теме "Спорт", затем на основе этого диалога построить свой диалог.

*Tom: Do you like sport, Bob?*

*Bob: I think I do. I watch all important football matches on TV and sometimes I go to the stadium with my parents or my friends.*

*Tom: I see. But do you do any sport yourself?*

*Bob: I do, but not regularly. In summer I swim a lot, but I can't say it's my favorite sport. I like skiing more, but it's a winter sport.*

**Свободная ролевая игра** заключается в том, что учащиеся получают обстоятельства общения. При проведении свободной ролевой игры сами учащиеся должны решить, какую лексику им использовать, как будет развиваться действие [5, с. 44].

Приведем пример ролевой игры для старшего этапа обучения английскому языку (УМК "Rainbow English" для 11-го класса базовый уровень, авторы: Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М.). На странице 43 в упражнении 3 необходимо, исходя из общих вопросов, рассказать про профессию (профессии), которые вызывают интерес.

*-if it needs a university degree, qualification and/or special training;*

*-where you can and would like to get te necessary qualification or degree for it;*

*-how long it may take you to get this job;*

*-why you have chosen it.*

Влияние ролевых игр на развитие коммуникативной компетентности у учащихся переоценить сложно. Ролевые игры помогают в формировании речевых навыков: вовлеченность в игру и личная сопричастность к происходящему позволяют активно включаться в беседу даже тем ученикам, которые обычно немногословны. Позволяют пополнять лексический запас, ведь именно регулярное использование слов приводит к их хорошему освоению.

Игровая ситуация способствует активизации памяти, поэтому лексика запоминается еще лучше. Ролевые игры тренируют восприятие речи на слух путем взаимодействия с другими участниками игры. Дают стимул к обучению, т.к. показывают, как изучаемый материал может использоваться в реальных ситуациях. Это позволяет повысить мотивацию как у детей, так и у взрослых учеников. Ролевые игры на уроках английского языка можно использовать на разных стадиях обучения. Их часто применяют для начинающих (особенно в детских группах), однако эта методика дает хорошие результаты и при работе с учениками более продвинутых уровней.

#### **Список использованной литературы**

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного /Пассов, Е.И., Кузовлева Н.Е. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. / Н. Д. Гальскова. М.: АРКТИ – Глосса. – 2015. – 165 с.
3. Голандам, А. К., Косарева, Т. Б. Иностраный язык в системе среднего и высшего образования. – М.: Социосфера, 2011. – 278 с.
4. Смирнова, Е. В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия //Балтийский гуманитарный журнал. – 2013. № 2. С. 33-36.
5. Хильченко, Т. В. Использование интерактивных методов и приемов на современном уроке английского языка / Т. В. Хильченко, Ю. В. Оларь // Вестник Шадринского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 1 (21). – С. 90–96.
6. Rainbow English. 4 класс. В 2 ч. Учебник. Ч. 1 / Афанасьева О.В., Михеева И.В. – М., 2015. – 128с.

7. Rainbow English. 8 класс. Учебник / Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М. – М., 2014. – 128 с.

8. Rainbow English 11 класс базовый уровень. Учебник / Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М. – М., 2016. – 209 с.

**Неежлева Э. А.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **РОЛЬ ГОВОРЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОМ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматриваются эффективные формы и методы обучения говорению иноязычной речи: диалогической и монологической. Кроме того, затрагивается ситуативный аспект при овладении навыками говорения, раскрывается тема коммуникативной задачи. Указаны факторы, влияющие на успех в овладении говорением на иностранном языке.

*Ключевые слова:* иностранный язык, навык говорения, коммуникативная задача, ситуативность, диалогическая и монологическая речь.

**ABSTRACT.** The article is about of effective forms and methods of teaching to speak. It is about dialogical and monologue speech. Also, article focuses on communicative goal and situational, factors are influenced on development of speaking in foreign language.

*Key words:* foreign language, speaking skill, communicative goal, situational, dialogic and monologue speech.

Важность изучения иностранного языка, в частности английского, в эпоху глобализации и научно-технического прогресса очень велика. Об этом свидетельствуют следующие статистические данные: 85% международных конференций и организаций используют английский язык в качестве рабочего языка; 28% всех книг публикуется на английском языке; 90 % информации в Интернете хранится на английском языке; 50% научных и технических публикаций выходит на английском языке.

Коме этого, английским языком пользуются 1 100 000 человек. Из них 400 миллионов человек называют английский язык своим родным языком, а остальные 700 миллионов используют английский язык в качестве иностранного. Можно сделать вывод о том, что владение английским языком на сегодняшний день является одним из важных критериев профессионального и социального развития человека.

Цель данной статьи – определить роль и функции навыка «Говорение» при изучении иностранного языка.

В методике обучения иностранному языку особое место занимает формирование и совершенствование навыка говорения. Основной целью обучения иностранному языку является умение использовать его в реальной жизненной ситуации. Знание отдельных элементов языка не может быть отнесено к понятию владения языком как средством общения, владение

языком должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении [1].

Помимо применения определенных правил и использования словарного запаса при общении, человеку необходимо уметь правильно понимать и выполнять коммуникативную задачу: завладеть вниманием слушающего, добиться приема своего сообщения и реакции на него, учитывать личность слушающего при построении разговора.

Основой устного общения является коммуникативная ситуация. Ситуация и речь тесно связаны между собой. Язык развивается через ситуации и неотделим от них. Современная методика преподавания иностранного языка исходит из того, что при обучении иноязычной речи, ее рассматривают как специфическую психофизиологическую деятельность, которая обеспечивает процесс построения высказываний на иностранном языке, как инструмент готовности включения в ту или иную ситуацию реального общения. Ситуация динамична, меняется вместе с речевыми действиями, в зависимости от них. Ситуация выступает как основа отбора и организации речевого материала.

Навыки говорения, как и любые другие навыки, не формируются сами собой. Они требуют использования специальных упражнений и заданий, которые призваны сформировать способность ориентироваться в естественных ситуациях общения. Выполнение таких специальных заданий является важным компонентом курса обучения /изучения [2]. Рассмотрим подробнее элементы эффективности подобных заданий.

Во-первых, задание на говорение является возможностью практиковать жизненные разговорные ситуации на уроке, которые в дальнейшем он сможет использовать в реальном общении.

Во-вторых, при выполнении задания, учитель сможет увидеть трудности, с которым сталкивается обучающийся: неусвоение материала, неумение применять знания на практике, наличие барьера при говорении на иностранном языке.

В-третьих, чем чаще обучающийся использует накопленные им знания на практике, тем больше вероятность «автоматического» их применения.

Преимущества и успешность заданий на говорение заключаются в том, что:

- большую часть времени, отведенное на задание, обучающиеся посвящают непосредственно общению на иностранном языке;
- каждый обучающийся участвует в общении/дискуссии;
- тема, которую обсуждают, интересна и актуальна для каждого обучающегося;
- при ведении беседы формируется одинаковый языковой уровень.

Следует отметить, что составить эффективные задания на говорение и затем их выполнить труднее, чем составить задания на аудирование, чтение или письмо [3].

Эффективным средством развития и формирования навыка говорения при обучении иностранному языку считают по праву диалог. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяет ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказывания, широкое использование неречевых средств общения (мимика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений.

При обучении диалогической речи рекомендуется варьировать различные виды диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа обучающихся между собой и с преподавателем, парная и групповая формы работы.

Современная методология обучения иностранному языку различает следующие модели речевой коммуникации:

- 1) официальный индивидуальный контакт;
- 2) деловой разговор;
- 3) свободная беседа;
- 4) групповая официальная беседа;
- 5) монолог в групповой беседе;
- 6) публичное общение [4].

Помимо диалога, есть еще одна разновидность устной речи – монолог, который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его. Монологическая речь требует завершенности мысли, более строго соблюдения грамматических правил, логики и четкой последовательности при изложении мысли говорящего.

При обучении монологической речи вырабатываются языковые навыки, которые позволяют быстро и безошибочно использовать фонетический, лексический, грамматический материал [5].

Итак, обучая говорению на иностранном языке, учитель должен достигнуть основные цели:

- повысить уверенность обучающихся в своих силах при говорении;
- проанализировать глубину полученных обучающимися знаний;
- довести определенные конструкции и правила до «автоматизма».

Успех говорения на иностранном языке будет зависеть от нескольких факторов:

- правильно подобранные и организованные задания на говорение;
- наличие внутренней потребности к обучению;
- возможность каждого обучающегося участвовать в процессе говорения;
- комфортность в аудитории.

Коммуникация в устной форме (диалог и монолог) является одной из основных задач обучения иностранному языку в практических целях. В учебных целях могут использоваться естественные ситуации реальной жизни

человека, его жизненный опыт и любые реальные события, соответствующие осваиваемым темам.

В современной методике на смену фронтальной работе на занятии все более активно приходят социальные/интерактивные формы обучения.

При применении социальной/интерактивной формы обучения задания представляются в виде:

- проблемных ситуаций (затруднительных положений, из которых надо найти выход, используя полученные знания);
- ролевых и деловых игр, конкурсов и соревнований (по принципу "кто быстрее? больше? лучше?");
- других заданий с элементами занимательности (житейские и фантастические ситуации, инсценировки, лингвистические сказки, загадки, "расследования").

#### *Список использованной литературы*

1. Калшанский, Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения//Иностранные языки в школе. -1985. № 1.-С.10-14
2. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Просвещение,1977.С. 278.
3. Martin, Parrot. Task for Language Teachers. A resource book for training and development. Cambridge University Press, 1993. 325 с
- 4.Смирнова, Е. В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия //Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.

**Потапова М. Д., Горбунова Е. Н.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

**АННОТАЦИЯ.** В последние годы в образовании произошли существенные изменения. Одним из них является внедрение инклюзии в Российскую систему образования. Но вместе с тем, появилось большое количество проблем. Целью статьи является изучение проблем и перспектив развития инклюзивного образования в России, а также рассмотрение особенностей обучения детей с ОВЗ иностранному языку в условиях массовой школы.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инклюзивное образование; инклюзия; интеграция; безбарьерная среда; лица с ограниченными возможностями здоровья; адаптация; психологический и коммуникативный барьер.

**ABSTRACT.** In recent years, there have been significant changes in education. One of them is the introduction of inclusion in the Russian education system. But at the same time, a large number of problems appeared. The purpose of the article is to study the problems and

prospects for the development of inclusive education in Russia, as well as to consider the features of teaching children with disabilities a foreign language in a mass school.

**KEY WORDS:** *inclusive education; inclusion; integration; barrier-free environment; persons with disabilities; adaptation; psychological and communication barrier.*

Одной из основных задач современного высшего образования является подготовка компетентных специалистов. При подготовке на педагогических направлениях, важно не только дать теоретические знания студентам, но и сформировать готовность будущего педагога к решению различных профессиональных задач.

Для того, чтобы поддерживать профессиональную компетентность, нужно следовать требованиям современных стандартов образования. Одним из важнейших пунктов является акцент на развитии личности обучающегося. Причем право на получение базового образования должно быть предоставлено всем детям без исключения, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья. Эта задача, которая возникла перед педагогическим сообществом, может быть решена с помощью внедрения и реализации инклюзивного образования. Что же подразумевается под эти термином? Термин "инклюзия" в переводе с английского языка означает "включенность". Инклюзивное образование – форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях.

К сожалению, в России неуклонно растет количество детей с ОВЗ, несмотря на демографический спад. По официальным данным число детей инвалидов в августе 2020 года составило 700 тысяч человек, по неофициальным данным их в разы больше. В настоящее время 5% детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Количество детей с ОВЗ увеличивается во всем мире, как в развитых, так и в развивающихся странах. Таким образом, проблема инклюзивного образования становится все более острой. Однако при этом не так много стран успешно реализуют инклюзивное образование (Скандинавские страны, Швейцария, США). Большинство стран делают только первые неуверенные шаги в этом направлении. Все эти дети, которые имеют какие-либо отклонения здоровья, нуждаются в особом внимании, поддержке, и интеграции в общество, в социализации. Несмотря на то, что ранее такие дети могли подвергаться дискриминации, травле, различным ограничениям, сейчас ситуация улучшилась.

Как известно, существуют также и другие подходы к обучению людей с овз: эксклюзия (полная изоляция от общества и из образовательной среды), сепарация (разделение на две противопоставленные группы: обычные и коррекционные школы / классы) и интеграция (попытка «встраивания» людей с особыми образовательными потребностями в образовательную и социальную среду и налаживания их связей с полноправными членами

общества). Интеграция подразумевает обучение детей с овз в обычных классах, но при этом им нужно приспособливаться к детям без отклонений, пытаться им соответствовать, что только концентрирует внимание на их неполноценности. Инклюзия же, как правило, не выделяет доминирующую группу и все обучающиеся имеют абсолютно равные возможности. Исходя из этого, инклюзивное образование является идеалом понимания и осознания потребностей всех обучающихся, вне зависимости от каких-либо условий.

Современный процесс обучения должен быть организован так, чтобы все его участники чувствовали себя максимально комфортно, способствуя созданию так называемой безбарьерной среды. Специальные программы коррекционной работы должны быть направлены на коррекцию недостатков психического и физического развития, преодоление трудностей в освоении основной образовательной программы. Следует отметить, что работа должна проводиться не только с детьми с ОВЗ, но и с остальными, чтобы снизить градус неравенства и подготовить детей психологически. Следует объяснить им, что люди с ограниченными возможностями здоровья в остальном ничем не отличаются от них.

Но не все так просто, как может показаться на первый взгляд. Современное образование в России столкнулось с рядом проблем, которые могут быть решены только при условии комплексного подхода. Во-первых, школы столкнулись с недостаточным финансированием, что влечет за собой отсутствие полноценной материально-технической базы, сложности обеспечения постоянного психолого-педагогического и медицинского сопровождения образовательного процесса и др.

При инклюзивном образовании должен соблюдаться ряд обязательных предписаний, без которых невозможно будет успешно внедрять технологию инклюзии. Это: достаточный уровень технологической обеспеченности и материально-технической оснащенности. Имеется в виду информационно-коммуникационные технологии, а так же высокий уровень профессиональной компетентности педагогов, которые должны владеть всей гаммой современных педагогических технологий, различными формами и методами организации учебного процесса. Только комплексный подход способен обеспечить реализацию самой идеи инклюзии в современном российском образовании и повысить качество и эффективность обучения.

Не обошлось и без регулярных вопросов, которые возникают практически у всех, кто впервые (и не только) сталкивается с инклюзивным образованием. Многим кажется, что для работы с детьми с ОВЗ требуется переподготовка учителя, но практика показывает, что даже самый обычный педагог может найти подход к таким детям. Существует так же мнение что педагоги и так слишком сильно перегружены, но это скорее комплексная проблема современных Российских школ и дети с ОВЗ не имеют к этому никакого отношения и уж тем более не должны страдать из-за несовершенств системы.

Далее идут гораздо более серьезные и спорные вопросы, касающиеся интеграции детей с ОВЗ в коллектив.

1. Смогут ли дети с ОВЗ обучаться в одной школе с обычными детьми и не станут ли они объектами насмешек и издевательств?

Необходимо начать с того, что насмешкам и издевательствам могут подвергаться и обычные дети. Проблема детской жестокости не исчезнет, если исключить детей инвалидов из общего образования. Решению этого вопроса может способствовать только планомерная работа по изменению общественного сознания (что касается не только школы, но и общества нашей страны в целом), улучшение атмосферы в классе. Но никак не изоляция детей с особыми образовательными потребностями от остальных детей.

2. Не будут ли дети с ОВЗ мешать процессу обучения, тормозить его?

Опять же, не стоит забывать о том, что и полностью здоровые дети могут тормозить процесс обучения. Более того, некоторые дети могут полностью срывать уроки. Но к таким детям никаких претензий, помимо нарушения школьной, обычно не возникает. Поэтому нужно всегда рассматривать вопрос, проблему с разных сторон.

3. Подавляющее большинство родителей считают своим долгом оградить своего ребенка от детей с ОВЗ.

Однако, как показывают исследования, которые проводились в европейских странах, обучение в таких смешанных классах иногда даже улучшает его, но не ухудшает. Чем это обусловлено? В обычных классах ориентация идет на усвоение информации среднестатистическим учеником, следовательно, более успевающие дети вынуждены ждать догоняющих, а менее успевающие – просто не успевают за другими. В классах же, где учатся дети с ОВЗ, обучение более индивидуальное и ориентировано на получении информации в равном количестве всех детей. Каждый ребенок может работать в своем темпе. Успех в обучении не является абстрактным, он всегда очень конкретен и индивидуален [Шлаак, 2014: 8]. А инклюзивное образование – это не просто идея, это право человека, провозглашенное в Конвенции ООН о защите прав инвалидов.

Инклюзивное образование должно быть реализовано в обучении всем предметам, в том числе и английскому языку. Для учителя английского обучение детей в смешанном классе потребует гораздо больше усилий, ведь даже при работе с детьми без отклонений возникает огромное количество затруднительных моментов. Например, многие дети не хотят разговаривать из-за языкового барьера, что способствует ограниченной возможности коммуникации на уроке английского. Некоторые боятся забыть слово, некоторые в целом стесняются, и урок английского может оказаться для них одним из самых сложных и стрессовых. Для детей с ОВЗ ситуация может оказаться гораздо сложнее. Поэтому обучение данной учебной дисциплине требует особого внимания и детально продуманной организации процесса обучения, а так же дружелюбная обстановка и спокойная атмосфера.

С целью выяснить на практике, действительно ли российское общество не подготовлено к внедрению инклюзии в образовании, был проведен опрос среди 42 родителей школьников 1 – 4 классов. Был задан вопрос: Как Вы относитесь к инклюзивному образованию (обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в обычном классе)? По итогам опроса, 88.1% (37 человек) опрошенных высказались отрицательно, поясняя свое решение, что для таких детей должны быть созданы отдельные классы с подготовленными педагогами. И лишь 11.9% (5 человек) указали, что относятся к подобной ситуации положительно. Этот опрос еще раз доказывает, что должна проводиться систематическая и комплексная работа не только с учениками, но и с родителями.

Так как западные страны гораздо быстрее и эффективнее продвигаются в вопросе инклюзивного образования, в силу того, что располагают большим количеством ресурсов, чем наши школы, то и методы, которые они используют, более действенные. Например, в таких смешанных классах работают сразу два педагога: обычный и коррекционный. А на уроки иностранного языка могут даже пригласить носителя. Безусловно, методы отличные и уже показали на практике свою эффективность как в работе с обычными детьми, так и с детьми с ОВЗ. Но для России такие методы кажутся за гранью реального. Тем не менее, не стоит опускать руки. Порой учителю просто следует быть более внимательным к таким детям, создавать спокойную, дружелюбную, возможно даже ласковую атмосферу в коллективе. Очень важно снизить количество факторов, из-за которых могут возникать барьеры в общении. У детей с ОВЗ прослеживается похожая ситуация. В результате того, что зачастую их стараются избегать, травят, обсуждают, показывают пальцами, у них возникают проблемы с коммуникацией. Естественно, они замыкаются, закрываются в себе и не подпускают близко окружающих.

Тем не менее, все проблемы, барьеры, безусловно, можно преодолеть. Учитель, в свою очередь может снизить количество критики, свести к минимуму наличие отрицательных оценок, а так же использовать в общении, в реакции на работу ребенка положительные замечания. Хорошо в таких случаях будет работать техника похвалить – сказать в мягкой форме что было сделано неправильно - похвалить еще раз. Ну и конечно показывать свою заинтересованность и любовь.

Психологи советуют при работе с детьми с ОВЗ соблюдать некоторые правила:

- собрать и изучить информацию о ребенке (ознакомиться с заключением ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия), с рекомендованной адаптивной программой и особыми образовательными условиями, рекомендованными ребенку);
- изучить психологический статус обучающегося (настроение, темп работы, реакция на нагрузку, особенности познавательной сферы);

- учитывать отношение членов семьи к ребенку (как близкие люди воспринимают его диагноз);
- правильно организовать образовательную среду (проверить материально технические условия и средства обучения);
- использовать в обучении задания разного уровня сложности и длительности, сопровождать все действия подробными и понятными комментариями;
- вести записи о продвижении в обучении ребёнка с ОВЗ, по возможности привлекать к этому родителей особого ребенка.

Учитель также может помочь наладить отношения ребенка с ОВЗ с одноклассниками. Следует проводить беседы о детях с ОВЗ, доносить до обучающихся мысль о том, что каждый человек уникален, занимает свое неповторимое место в жизни и достоин уважения. Чтобы дети поняли, что ребенок с ОВЗ такой же, как они, необходимо вовлекать его в игры, внеурочную деятельность по предмету, конкурсы. Целесообразно проводить специальные упражнения и тренинги: «Принимаю – не принимаю», «Помощь», «Невидимая связь» и др.

В целом можно отметить, что потенциал инклюзивного образования крайне велик. Оно важно для обеих сторон. Обществу необходимо понимать, что оно неоднородно и каждый имеет право на полноценное существование, образование, медицинскую помощь и т.д. Только когда дети с ОВЗ учатся рядом с обычными детьми, общество учится воспринимать их как свою неотъемлемую часть. Мы никогда не сможем принять особенных людей и научиться взаимодействовать с ними, изолируя их от общества.

Для самих же детей с ОВЗ принятие обществом и получение образования означает не только возможность не жить в вынужденном заточении, но и реальный шанс получить в будущем работу и найти свое место в жизни.

#### *Список использованной литературы*

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. № 1. С. 136-145.
2. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека. М., Воронеж, 1997.
3. Ахметова Д. З., Челнокова Т.А. Теоретикометодологические основания инклюзивного образования в трудах российских ученых первой четверти XX в. (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, С.Т. Шацкий и др.) // Педагогика и психология образования. 2016.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1999. 536 с.
5. Фокина А. В. Пять рекомендаций психолога, как работать с детьми с ОВЗ // Управление начальной школой. № 8. Август 2018. URL: <https://e.nshkoli.ru/656428>
6. Schlaak Claudia. Inklusion im Fremdsprachenunterricht Umsetzung und Gute-PraxisBeispiele Universitätsverlag Potsdam. 2014.
7. Цивильская, Е. А. О проблемах реализации интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения (на примере детей с ДЦП). Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования. 2014.
8. Гафнер В. В. Условия организации работы со школьниками с ограниченными возможностями здоровья на уроках иностранного языка. Пермь, 2017.

## **МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ АУТЕНТИЧНОГО АУДИРОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена одному из важных компонентов процесса обучения иностранному языку – аутентичному аудированию. В статье приведена точка зрения на связь внешней и внутренней мотивации с эффективностью учебного процесса и классификация стратегических средств обучения аутентичному иноязычному аудированию. В работе обращается внимание на то, что знание механизмов восприятия звучащей речи и умение управлять ими предоставляет педагогу дополнительную возможность в моделировании процесса аудирования от восприятия до логического понимания. Эффективность обучения аудированию определяется тем, насколько плавно удастся гармонизировать как задачи обучения аутентичному аудированию на разных этапах иноязычного образования, так и стратегии освоения обучающимися этого вида речевой деятельности.

**Ключевые слова:** *аутентичное аудирование, иноязычное образование, аудитивная компетентность, реципиент, аутентичность, стратегическое средство, стратегия научения.*

**ABSTRACT.** The present article is devoted to authentic listening comprehension, which is one of the most important phenomena of a foreign language education. The article researches psychological and physiological mechanisms of listening comprehension and suggests strategic means of teaching of authentic foreign language listening comprehension. Knowledge of these mechanisms and the ability to manage them could provide the teacher additional opportunity in a modeling process of listening comprehension. Success in a foreign language listening comprehension depends also on the idea of how a teacher can harmonize both, aims of authentic foreign language listening comprehension at different stages of foreign language education and instructional strategies to this type of speech activity.

**Key words:** *authentic listening comprehension, foreign language education, listening comprehension competency, recipient, authenticity, strategic means, instructional strategy*

В системе компетентного подхода к обучению иностранному языку аудирование, наряду с общепризнанным средством формирования коммуникативной компетенции, может рассматриваться в качестве одного из продуктивных способов развития социолингвистической и социокультурной компетенции обучающихся.

Для успешного формирования данных компетенций важно, чтобы используемые аутентичные материалы удовлетворяли следующим требованиям:

- 1) информационная насыщенность;
- 2) новизна информации для адресата;
- 3) современность и актуальный историзм;
- 4) учет интересов, увлечений и предпочтений обучающихся;
- 5) соответствие речевых высказываний литературной норме изучаемого иностранного языка;

6) страноведческая и лингвострановедческая значимость материалов;

7) отбор и использование учебных материалов в соответствии с уровнями владения иностранным языком обучающихся (с учетом принципа доступности и посильности);

8) организация отобранных материалов в соответствии с принципами тематичности и нарастания сложности.

Учет вышеперечисленных требований позволяет в значительной мере добиться повышения уровня эффективности выполнения задания по аудированию и усовершенствования навыков не только аудитивной компетенции, но и социокультурной и социолингвистической компетенций.

Кроме того, досконально спланированный процесс обучения иностранному языку, ясность и доступность изложения, ориентация на активную мыслительную деятельность обучающихся, грамотное чередование приемов, методов и стратегий обучения, точная формулировка задач рецепции дает возможность сформировать внутреннюю мотивацию обучающихся при работе с аутентичным материалом.

Как известно, именно мотивация является главным условием сформированности аудитивных навыков и умений. Следует отметить, что решение задач по созданию мотивационной базы к саморазвитию и самосовершенствованию возможно лишь в том случае, если обучающийся в состоянии осуществить анализ собственной деятельности, оценку собственной индивидуальности [Клименко 2015].

В механизме «мотивации» задействованы процессы соотнесения обучающимися внешних и внутренних факторов поведения, детерминирующие появление, направленность и способы осуществления тех или иных форм деятельности. Как правило, понятие «мотивации» значительно шире понятия «мотива». Можно сказать, что мотивация – это система психологически разрозненных факторов, определяющих поведение и деятельность человека.

В основе преимущественной части известных классификаций лежит выделение двух базовых типов мотивации: внутренней и внешней. Внешняя мотивация, как правило, определяется характером связи обучающегося с окружающей средой. Внутренняя мотивация связана непосредственно с самим процессом обучения и приводит к наилучшим результатам в процессе обучения, именно поэтому задача учителя - направить свою деятельность на формирование мотивов, связанных с познавательным интересом учащихся.

В таком ракурсе аудирование следует понимать как психолингвистический процесс рецепции, распознавания и понимания звучащего текста. Указанный процесс включает переработку полученной информации, эффективность которой напрямую определяется уровнем владения языком, а также практическим опытом слушающего. Данное понимание аудирования приводит к выводу о том, что аудирование требует непосредственной активности со стороны реципиента.

Наряду с очевидной коммуникативной ролью аудирования следует отметить его дополнительные функции в процессе обучения иностранному языку. Оно стимулирует речевую деятельность учащихся, обеспечивает управление процессом обучения, используется для ознакомления учащихся с языковой картиной мира.

В первую очередь, подобные задачи удастся решить с помощью аутентичного аудирования. Роль аутентичного аудирования в процессе обучения иностранному языку состоит не только в работе с оригинальными аудиотекстами, созданными носителями языка для носителей данного языка. В них репродуцируется картина мира его носителей, что, безусловно, представляет собой главное мотивирующее средство познания мира обучающимися.

Правомерность подобных выводов находит подтверждение в программных документах Совета Европы по образованию, где в качестве главных задач аудиотекстов названы задачи обучения восприятию именно естественно звучащей речи, как в ситуациях прямого контакта, так и в случаях опосредованного общения. Аутентичные аудиотексты должны создавать мотивацию к изучению иностранного языка, в частности через аудирование как познание нового о языке и мире, как активном участии в общении.

Эффективность обучения аудированию определяется тем, насколько плавно удастся гармонизировать задачи обучения аутентичному аудированию на разных этапах иноязычного образования, а также стратегии освоения обучающимися этого вида речевой деятельности, рассматриваемые в данной статье вслед за А.Э. Михиной как «способ достижения цели понимания устной иноязычной речи, выбираемый обучающимся сознательно, намеренно и планомерно, и реализующийся на основе комбинирования знаний, навыков и умений» [Михина 2007].

Умение пользоваться стратегическими средствами мотивирует обучающегося, ориентирует его, настраивает на самостоятельный поиск и учит оценивать свои действия [Моисеенко]. Стратегические свойства проявляется, во-первых, в том, что полезность их видна только при систематическом и долговременном использовании. Во-вторых, все предлагаемые действия в стратегии довольно жестко фиксированы и их последовательность обязательна.

Стратегии приучают обучающихся действовать автономно, они вооружают их возможными способами осуществления целей восприятия слуховой информации. Применяя стратегическое средство, обучающийся может самостоятельно оценивать ситуацию общения, устанавливать цель понимания текста, пользоваться фоновыми знаниями и актуализировать навыки и умения аудирования. Поэтому процесс понимания речи на слух должен мотивировать каждого реципиента к активному учению, оценке своей деятельности слушания и осознанной ее коррекции в случае необходимости. Этому способствует обучение, которое предоставляет

учащимся возможность овладеть эффективными для каждого из них стратегиями и использовать их как в учебной ситуации, так и в реальном общении.

Стратегии успешного аудирования – это эффективные способы активного управления слушателем процессом аудирования (Jack C. Richards). Существует несколько классификаций этих стратегий.

Английский лингвист Гэри Бак (Gary Buck) выделяет два вида стратегий аудирования:

1) Когнитивные стратегии, которые представляют собой психическую деятельность по аккумуляции в долговременной памяти поступающей информации с целью обращения к ней в дальнейшем.

Когнитивные стратегии состоят из взаимосвязанных процессов: а) слушания; б) сохранения входящей лингвистической и экстралингвистической информации в долговременной памяти); в) извлечения и применения данной информации.

2) Метакогнитивные стратегии, которые представляют собой уже сознательную или бессознательную психическую деятельность индивидуума, в результате которой осуществляются определенные исполнительные функции по управлению познавательными стратегиями.

Метакогнитивные стратегии предполагают: а) оценку ситуации, понимаемую как анализ реципиентом своих знаний до выполнения задачи по аудированию аутентичных текстов); б) мониторинг, т.е. оценку уровня эффективности собственной деятельности в ходе выполнения задачи по аудированию аутентичного текста; в) самооценку, т.е. оценку уровня эффективности собственной деятельности после выполнения задачи по аудированию аутентичного текста; г) самоконтроль, т.е. самопроверку правильности использованных языковых средств (тестирование эффективности использования языковых средств).

Американский педагог Дж. Вилсон расширил классификацию Г. Бака, включив в нее социально-психологические стратегии, наряду с когнитивными и метакогнитивными.

Социально-психологические стратегии касаются взаимодействиями обучающихся, с одной стороны, и их отношения к учебе, с другой.

Например, репетиция телефонного разговора перед прослушиванием аутентичного текста способствует развитию внутренней уверенности и помогает добиться более высоких результатов в достижении поставленной цели.

Как представляется, эффективность процесса обучения аутентичному аудированию будет выше при одновременном использовании указанных стратегий. Так, для развития аудитивных навыков необходимо регулярно слушать аудиозаписи или аутентичные радиопередачи на изучаемом иностранном языке (метакогнитивные стратегии), выписывать ключевые слова и выражения по услышанной теме (когнитивные стратегии), впоследствии побеседовать с другими обучающимися на данную

тему(социально-психологические стратегии), т.е. оценку уровня эффективности собственной деятельности во ходе выполнения задачи по аудированию аутентичного текста.

Кроме того, этим стратегиям можно обучать. По Дж. Вилсону, в систему обучения стратегиям аудирования входят следующие компоненты:

1) Подготовка и составление плана по достижению поставленной цели. Задача учителя – дать полное представление обучающимся о том, что необходимо сделать с полученной информацией. Вопросы к тексту должны касаться смысла и идеи содержания, а не чисто фактической информации.

Дать установку перед началом слушания текста. Данная стратегия может быть использована для любого аудиосообщения.

2) Задействовать кругозор и общую эрудицию обучающихся для предложения о дальнейшем развитии событий в тексте, предназначенном для аудирования.

Перед прослушиванием текста выяснить точку зрения слушающего на тему, освещаемую в аудиотексте.

Предъявить заголовки и названия текстов, которые предстоит прослушать, тем самым предоставляя возможность предугадать содержание до прослушивания.

Дать установку перед началом прослушивания. Данная стратегия может быть использована при прослушивании текстов, содержащих ту или иную фактическую информацию – новостей, диалогов или лекций.

3) Применение языковых навыков обучающихся для прогнозирования дальнейшего развертывания событий в аудируемом тексте. Это могут быть задания на заполнение пропусков, недостающей информации. Обучающиеся выполняют подобные задания перед началом прослушивания. Во время прослушивания они получают возможность оценить точность собственных ранее сделанных прогнозов.

Указанную стратегию применяют, как правило, перед прослушиванием или после первого прослушивания.

4) Контроль понимания содержания аутентичного аудиотекста во время прослушивания.

С этой целью процесс слушания может сопровождаться периодическими паузами. Задавая вопросы «Кто сказал...? О чём речь...», учитель может получить информацию о степени понимания звучащего текста.

Таким образом, исходя из перечисленных стратегий, можно сделать вывод, что в процессе обучения аутентичному аудированию обучающимся требуется систематическая отработка и тренировка эффективных стратегий подобного аудирования, а также возможность их практического применения.

Умение пользоваться стратегическими средствами мотивирует обучающегося, способствует формированию его ориентации, навыков самостоятельного поиска и умений самооценки.

Преимущества стратегических характеристик проявляется, во-первых, в том, что их польза становится очевидной только в случае регулярного длительного применения в учебном процессе. Во-вторых, все предлагаемые стратегии достаточно жестко регламентированы и их последовательность обязательна. Стратегии помогают научить обучающихся действовать автономно, вооружают их широким арсеналом возможных способов осуществления целей восприятия аудиоинформации. Применяя ту или иную стратегию, обучаемый имеет возможность самостоятельно оценивать ситуацию общения, определять цель понимания текста, использовать необходимые на момент рецепции фоновые знания и актуализировать навыки и умения аудирования.

Поэтому процесс понимания речи на слух должен мотивировать каждого реципиента к активному учению, оценке своей деятельности по прослушиванию аутентичного аудиотекста и осознанной ее коррекции в случае необходимости. Этому способствует обучение, которое предоставляет учащимся возможность овладеть эффективными для каждого из них стратегиями и использовать их как в учебной ситуации, так и в реальном общении.

#### ***Список использованной литературы***

1. Клименко, Г. А. Использование мотивационных стратегий в процессе обучения студентов педагогических специальностей / Г. А. Клименко // Язык и мир изучаемого языка: сб. науч. ст., вып. 6. Саратов : ССЭИ (филиал) РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2015. - С. 189-192.
2. Федотова, Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. Н. Л. Федотова – СПб : Златоуст, 2013. – 192 с.
3. Моисеенко, О. А. Аутентичное аудирование как феномен иноязычного образования [Электронный ресурс] / О. А. Моисеенко // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. - 2016.- №28 (240). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnoe-audiovanie-kak-fenomen-inoazychnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 9.11.2020). - Загл. с экрана. - Яз. рус.
4. Михина, А. Э. Новые тенденции в методике преподавания иностранных языков и их отражение в обучении аудированию на современном этапе / А. Э. Михина // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер. Теория и методика обучения. - 2007. - Вып. 10. – С. 204-208.

**Свистунова Д. А., Полянина Е. В.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассмотрена модель обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей на примере работы кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и

лингводидактики СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Кроме того описаны этапы организации проектной деятельности в вузе и приведен пример проектной работы по английскому языку «Measuring Instruments and The Principles of Meter Operation» по направлению подготовки ВО – 03.03.02 «Физика».

**Ключевые слова:** проектная деятельность, неязыковой вуз, коммуникативная компетенция, студент, иностранный язык.

**ABSTRACT.** This article examines the model of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties on the example of the Department of English and Intercultural Communication of the Faculty of Foreign Languages and Linguodidactics of SSU named after N. G. Chernyshevsky. Also, the work describes the stages of organization the project activity at the university and gives an example of project work "Measuring Instruments and The Principles of Meter Operation" on the direction of training of the higher education - 03.03.02 "Physics".

**Key words:** project method, non-linguistic university, communicative competence, student, foreign language.

Целью учебной дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах является в формирование и развитие у будущих специалистов коммуникативной компетенции с учетом всех ее составляющих. Другими словами, студентам необходимо овладеть рядом знаний, навыков и умений, достаточных для осуществления иноязычной коммуникации в рамках как социальной, так и профессиональной сфер общения [2, с.120].

Наряду с обозначенной целью определяются и задачи учебной дисциплины, предполагающие обучение студентов:

- эффективному социальному взаимодействию в иноязычной среде;
- логическому, критическому и творческому мышлению;
- самостоятельной работе и работе в группе.

Следует отметить тот факт, что общее количество часов, отводимое на курс обучения иностранному языку, составляет 150 аудиторных занятий и 220 часов выделяется на самостоятельную работу. Вследствие небольшого количества часов, для достижения поставленной цели образовательный процесс в неязыковом вузе следует организовывать таким образом, чтобы он был максимально эффективным.

В этой связи очень важно определить логику проведения каждого практического занятия, определить, какие упражнения предлагать студентам для формирования навыков в разных видах речевой деятельности. Также, важно продумать формулировки заданий, таким образом, чтобы они носили коммуникативный характер и были нацелены на общение со студентами [3, с. 145].

Таким образом, можно сделать вывод, что модель образовательного процесса в неязыковом вузе значительно отличается от той, которая используется в языковых учреждениях высшего образования.

В качестве примера рассмотрим, как осуществляется учебный процесс преподавателями кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ

имени Н. Г. Чернышевского. Отметим, что кафедра обеспечивает учебный процесс в 11 структурных подразделениях СГУ: ФНБМТ, ФНП, ФКНиИТ, механико-математическом, физическом, экономическом, биологическом, геологическом, географическом факультетах; в Институте химии, в группах аспирантов естественно-научных и математических направлений.

Так, например, основной целью дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки ВО – 03.03.02 «Физика» является формирование у студентов способности осуществлять коммуникацию на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия в своей профессиональной деятельности [1].

Необходимо отметить, что для организации учебного процесса используются учебные пособия, разработанные преподавателями кафедры с учетом особенностей и требований каждой отдельной специальности.

В основу содержания учебного материала положен принцип модульного подхода, который предполагает разделение материала на следующие разделы [1]:

1. Бытовая тематика;
2. Учебно-познавательная тематика;
3. Социально-культурная тематика.

Реализация программы предполагает использование следующих технологий [1]:

1. технологии проблемного обучения;
2. деловые и ролевые игры;
3. технология критического мышления;
4. мозговой штурм;
5. метод проектов.

Таким образом, на занятиях обучающиеся презентуют и защищают свои проекты, которые представляют в форме теле- или радиопрограммы; газеты или журнала; интернет сайта и др.

*Пример проектной работы по английскому языку  
«Measuring Instruments and The Principles of Meter Operation»  
по направлению подготовки ВО – 03.03.02 «Физика»*

**Цель проекта:** подготовить проект проведения лабораторной работы по принципам действия измерительных приборов и составить подробные инструкции по работе с ними.

**Тип проекта:** межпредметный проект исследовательского типа.

**Форма презентации:** открытое занятие с демонстрацией результатов проекта.

**Формы работы:** групповая, индивидуальная.

#### **Ход проекта**

##### **Этап 1. Обсуждение сценария проекта**

Группа иностранных студентов электротехнических специальностей приехала в университет на практикум по измерительным технологиям. Целью работы над проектом является изучить особенности строения,

принцип действия измерительных приборов и провести лабораторные работы с использованием каждого прибора (амперметра, вольтметра, омметра и ваттметра) на английском языке. Соответственно, студентам предложено разделиться на четыре группы, выбрать главного координатора и координатора внутри каждой группы (студенты с более продвинутым уровнем владения иностранным языком).

Главный координатор выступает в роли руководителя всего практикума и является главным инженером электротехнической лаборатории (the Electrical Laboratory Chief Engineer). Координаторы в группах (Supervisors) играют роль инженеров лаборатории и кураторов групп иностранных студентов. Остальным студентам предложено самим решить, университет какой страны они будут представлять, и изготовить бейджики с именами, названиями университетов и должностей. Преподавателю отводится роль руководителя всей группы приехавших на практикум студентов (the Practical Course Supervisor).

Итак, в процессе практикума студенты в подгруппах должны изучить принцип действия каждого измерительного прибора. В первую неделю каждая группа в лаборатории составляет на русском языке инструкцию по принципу действия прибора, выбранного для исследования. Затем каждая группа переводит инструкцию на английский язык.

На второй неделе все группы снова собираются в лаборатории, и каждая группа проводит мини-практикум по своему прибору. Каждый студент из группы по очереди подключает прибор, демонстрируя его действие в ходе лабораторной работы. При этом он сопровождает каждое действие озвучиванием соответствующего пункта составленной и распечатанной инструкции на английском языке. Таким образом, все группы производят своеобразный обучающе-консультационный обмен опытом.

### **Этап 2. Подбор материала по теме проекта**

На втором этапе каждая группа подбирает текст, содержащий основную информацию о строении, принципе действия каждого прибора. Аутентичный профессионально-ориентированный текст может содержать небольшой процент новой лексики, необходимой для представления полного спектра действия приборов.

После утверждения текстов, группы обмениваются подобранным материалом и изучают его самостоятельно. Одновременно с подборкой текстов все студенты составляют схемы и изображения каждого прибора.

Итак, к концу второй недели студенты должны составить и изучить на практике инструкции, информацию по строению и принципу действия каждого прибора, расширить словарь профессиональной лексики по теме «Measuring Instruments».

### **Этап 3. Работа над текстом проекта**

На третьей неделе студенты продолжают изучение подобранных текстов. Но теперь задачей является выделить главную и краткую информацию по строению и особенностям каждого прибора (типы, функции,

единицы измерения, особенности конструкции). Каждая группа составляет краткие рассказы о приборах.

После обсуждения в группах все четыре рассказа распечатываются для каждого участника проекта. Причем все рассказы должны быть составлены с использованием разговорной лексики (Phrases for Communication), для повышения коммуникативности профессионального общения.

Задачей преподавателя является составить комплекс закрепляющих упражнений по всему проработанному материалу.

#### **Этап 4. Составление сборников упражнений**

Соответственно алгоритму проделанной студентами работы по разбору инструкций, преподавателем составляются упражнения по каждому прибору. Затем, все упражнения и инструкции распечатываются в виде брошюр в двух вариантах: Exercise Book и Checking Book.

По структуре Exercise Book и Checking Book аналогичны и содержат три части: I. Theory (инструкции по работе с приборами), II. Tasks for Discussion (упражнения) III. Appendix (Phrases for Communication).

Упражнения выполнены в виде таблиц с заданиями к ним. Отличием является то, что в Exercise Book таблицы содержат пустые колонки для того, чтобы студенты могли вписать туда свои варианты ответов. Checking Book, напротив, содержит всю корректно заполненную информацию и предназначена для кураторов.

#### **Этап 5. Репетиция**

На четвертой неделе работы над проектом проводится репетиция занятия, продумывается оформление аудитории для импровизированного практикума. Все этапы проведенной работы собираются воедино и отрабатываются как единый практикум.

#### **Этап 6. Презентация проекта**

Презентация происходит в реальной физической лаборатории, где вывешены плакаты со схемами и изображениями всех четырех приборов (Амперметр, Вольтметр, Омметр, Ваттметр). На столах расположены сами приборы и необходимое оборудование. Группу заводит в аудиторию преподаватель в роли руководителя всей группы иностранных студентов. Главный инженер объявляет тему секции и цель всего занятия. В качестве введения инженер-куратор каждой из групп поочередно представляет краткий рассказ об одном из четырех приборов с демонстрацией оборудования.

#### **Этап 7. Оценка проектной работы**

Занятие завершается выставлением кураторами групп оценок за проделанную работу каждому практиканту в заранее подготовленные бланки. Результаты озвучивает главный инженер и поздравляет с успешным прохождением практики.

На протяжении открытого занятия студенты, вжившись в свои роли, фактически самостоятельно проводят практикум на английском языке. Преподаватель играет роль ассистента кураторов групп: озвучивает

некоторые задания к упражнениям, приглашает подойти к оборудованию, раздает брошюры.

На наш взгляд, подобные элементы самостоятельной работы с практическим применением реального оборудования представляют изучение профессионально-ориентированного иностранного языка более доходчивым и интересным. В СГУ имени Н. Г. Чернышевского межпредметная интеграция предмета «Иностранный язык» со специальными дисциплинами осуществлена весьма качественно, соответственно применение метода проектов с использованием профильного лабораторного оборудования является вполне эффективным при формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущего специалиста.

#### *Список использованной литературы*

1. Иностранный язык [Электронный ресурс]. URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/programs/2017/03/b1.b.3\\_inostrannyy\\_yazyk\\_0.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/programs/2017/03/b1.b.3_inostrannyy_yazyk_0.pdf) (дата обращения: 07.11.2020).
2. Плотникова, Н. Ф., Сигал, Н. Г. Внедрение системно-деятельностного подхода с использованием метода проектов при обучении иностранному языку студентов вуза // Казанский лингвистический журнал. 2018. № 3. С. 119-122.
3. Рожнова, Е. А., Симакова, С. М. Использование метода проектов в интерактивном обучении студентов иностранному языку в техническом вузе. / Е. А. Рожнова, // Вестник Самарского государственного технического университета. 2018. № 1(37). С. 143-149.

**Свистунова Д. А.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

### **ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА В ВУЗЕ КАК ПЛАТФОРМА ДЛЯ ИННОВАЦИЙ**

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье показаны актуальность проектной деятельности в вузе, различия целевой направленности проектов профессорско-преподавательского состава и метода проектов, реализуемого в рамках образовательной деятельности обучающихся. Теоретико-практические аспекты проектной деятельности рассмотрены на примере изучения метода проектов в рамках освоения дисциплины «Альтернативные методики преподавания иностранного языка» СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

**Ключевые слова:** *проектная деятельность, вуз, студент, иностранный язык, инновации.*

**ABSTRACT.** This article shows the relevance of project activity at the university, differences in the target orientation of the projects of the faculty staff and the project method, implemented in the framework of educational activity of students. Theoretical and practical aspects of the project activity of students are considered on the example of the method of projects in the framework of the learning of the «Alternative Methods in the Foreign Language Teaching» SSU named after N. G. Chernyshevsky.

**Key words:** *project method, university, student, foreign language, innovations.*

Появление инноваций происходит вследствие генерирования и апробации новых идей, возникающих в результате управляемой деятельности в ответ на проблемы, которые обусловлены постоянно изменяющимися условиями окружающей среды. Проектная деятельность в организациях высшего образования является неотъемлемой частью инновационной деятельности. Реализуемая в разных направлениях, проектная деятельность в вузе способствует освоению обучающимися необходимых компетенций, в части способностей к проектной и инновационной деятельности, а также может быть платформой для инноваций по направлениям специализации вуза.

Методы проектного планирования и управления продемонстрировали свою востребованность и эффективность во всем мире. В условиях повышения динамичности социально-экономических процессов происходит изменение требований к профессионально-квалификационным характеристикам работников различных профессиональных групп, обусловленное необходимостью внедрения инноваций. Конкурентоспособность любой организации в ситуации рискованных, кризисных явлений, связанных с социально-политическими, социально-экономическими процессами, обеспечивается посредством инновационной деятельности, являющейся базой для сохранения дееспособности организации. Современные работодатели уделяют особое внимание не только развитию потенциала персонала, но и подбору кадров с необходимыми профессионально-квалификационными характеристиками, повышению лояльности персонала к руководству и активизации инновационной деятельности. Одним из современных квалификационных требований к работнику любой профессии, предъявляемых рынком труда, является способность к проектной деятельности, имеющая в свою очередь прямое отношение к инновационной, поскольку посредством проектной деятельности происходит совершенствование различных аспектов существующей действительности.

К основным направлениям реализации проектной деятельности в вузе относятся:

1. проектная деятельность, осуществляемая непосредственно профессорско-преподавательским и административным составом вуза и нацеленная на:

- совершенствование образовательного процесса;
- обеспечение конкурентоспособности вуза посредством разработки и реализации мини- и макропроектов с привлечением спонсоров и работодателей с целью получения прибыли;
- выполнение инициативных и грантовых прикладных научно-исследовательских работ;

2. проектная деятельность студентов, выполняемая в рамках образовательной деятельности и направленная на формирование

определенных компетенций и непосредственно на формирование способности работы над проектами;

3. совместная работа преподавателей вуза и студентов в реализации грантов, привлечение инициативных студентов к проектной деятельности (в том числе на коммерческой основе).

Согласно ФГОС 3+ для бакалавриата проектная деятельность – это один из видов профессиональной деятельности, к которой по завершении обучения должен быть подготовлен выпускник [1]. По мнению Ю. А. Коваленко и Л. Л. Никитиной, «проектная деятельность является как методом обучения, так и средством практического применения усвоенных знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности» [2]. Следовательно, метод проектов в вузе носит прикладной характер и нацелен на решение определенных проблем сформулированных преподавателем в рамках какой-либо учебной дисциплины. Вместе с тем в процессе осуществления проектной деятельности внимание обучающихся должно быть направлено на формирование способности к разработке и реализации проектов в будущей профессиональной деятельности, т.е. одной из требуемых компетенций. Таким образом, если проектная деятельность профессорско-преподавательского и административного состава вуза – это часть профессиональной деятельности, направленная на стабилизацию положения, укрепление имиджа организации во внешней среде, улучшение её финансового положения, то проектная деятельность обучающихся – это обязательная часть образовательного процесса, в рамках которой осуществляется решение искусственно смоделированных и реальных проблем.

По мнению В. С. Лазарева, проектная деятельность в образовательных организациях осуществляется не всегда эффективно, связи с неоправданным сокращением области её применения и появившимися возможностями модернизации теоретической базы и форм применения этого метода под влиянием изменений в педагогике, психологии и проектировании [3, с. 34]. Согласно В. С. Лазареву, включение обучающихся в проектную деятельность не гарантирует развивающего эффекта и освоения ими метода проектов на высоком уровне. Вместе с регулярным осуществлением проектной деятельности необходимы:

1. освоение культуры и способов проектной деятельности;
2. самостоятельный анализ качества выполненных обучающимися проектных работ;
3. освоение обучающимися комплекса метапредметных понятий и связей, относящихся к проектной деятельности, и не только к ней;
4. анализ ошибок и корректировка способа действий;
5. коллективная (групповая) форма выполнения проектов [3, с. 41].

Несомненным преимуществом метода проектов является возможность решения целого комплекса образовательных задач: развитие навыков анализа проблем, постановки целей, разработки и выбора альтернатив в решении проблем, оценки последствий принятых решений, работы в команде.

История и теория проектной деятельности были исследованы многими учеными (В. Х. Килпатрик, С. Хейнс, Е. С. Полат [4], И. А. Зимняя, Е. С. Заир-Бек). Внедренный в школьное образование метод проектов постепенно стал активно применяться за пределами школьных образовательных организаций. Так, появившаяся в качестве одного из педагогических методов и направленная на решение образовательных задач, проектная деятельность сегодня стала широко востребована в производственных организациях для решения проблемных ситуаций.

Мы разделяем взгляды В. С. Лазарева в том, что проектная деятельность имеет исследовательский компонент и при эффективной организации может давать результат в виде инновации, тип которой будет зависеть от уровня и сложности поставленной проблемы. На наш взгляд, более перспективным сегодня становится не познавательное направление проектной деятельности, а именно исследовательское, поскольку оно в большей мере отвечает требованиям современной динамичной действительности. Исследовательские проекты, как и проекты, направленные на достижение конкретной цели, не противоречат друг другу, они могут быть сочетаемы или представлять собой единое целое.

Проекты, реализуемые в вузе в рамках образовательной программы, должны быть направлены на качественную подготовку выпускника к будущей профессиональной деятельности. С помощью проектной деятельности обучающихся может быть решена проблема, которую обозначает большинство работодателей, когда принимают на работу выпускников вузов, – неготовность выпускников к решению профессиональных задач и необходимость их дополнительного обучения на производстве. Организация проектной деятельности возможна с привлечением работодателей в период прохождения практики в качестве одного из направлений практико-ориентированного обучения. Однако, по мнению экспертов, эффективность проектной деятельности студентов в ходе прохождения практики во многом зависит от качества образования, готовности студента к самообразованию, от укрепления связей с работодателями, формирования совместных площадок.

Современный выпускник получает представление об инновационной деятельности посредством реализации проектов в ходе обучения (в процессе освоения дисциплин общепрофессионального и специального циклов). В связи с этим прослеживается взаимозависимость обозначенных направлений проектной деятельности в вузе: профессорско-преподавательский состав, вовлеченный в проектную, внедряющий и реализующий инновационные образовательные технологии, формирует у

студентов способность к проектной деятельности, дает представление об инновационной деятельности.

Актуальность организации метода проектов в вузе обусловлена необходимостью обеспечения конкурентоспособности вуза и его выпускников, которые к окончанию обучения должны обладать требуемыми компетенциями в рамках своей будущей профессии.

В СГУ имени Н. Г. Чернышевского дисциплина «Альтернативные методики преподавания иностранного языка» (в ходе изучения которой студенты знакомятся с методом проектов) (уровень бакалавриата) направления подготовки «Педагогическое образование» входит в состав базовой части и формирует следующие профессиональные компетенции:

1. готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
2. способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;
3. способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности [5].

В результате освоения данной дисциплины обучающийся должен уметь проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих особенностям возрастного развития личности.

В рамках дисциплины активно изучаются: базовые (грамматико-переводной, натуральный, прямой) методы; альтернативные (метод проектов, обучение иностранным языкам по Дальтон-плану, веб-квест); интенсивные (суггестивный метод Г. Лозанова, принцип ролевой организации обучения по Г. А. Китайгородской, «мозговой штурм»).

Таким образом, проектно-ориентированный подход, изучаемый на занятиях по курсу «Альтернативные методики преподавания иностранного языка» в вузе, позволяет сочетать в себе традиционные и инновационные аспекты и способствует компетентностному росту будущего специалиста.

Итак, главными преимуществами использования метода проектов в вузе являются его исследовательский и межпредметный характер, приближенность к специфике будущей профессиональной деятельности. Именно в этом заключается и сложность его осуществления, поскольку для результативной работы над проектом необходимо глубокое освоение материала различных, не смежных дисциплин. И если выполнение проекта преподавателями предполагает привлечение в группу специалиста, обладающего нужной квалификацией, то руководство студенческими проектами требует повышения уровня педагогической компетенции преподавателя и расширения предметной специализации. Для повышения эффективности проектной деятельности в вузе необходимо привлечение работодателей к разработке тематики проектов в качестве заказчиков или консультантов в процессе выполнения проектов, что будет способствовать

повышению соответствия профессионально-квалификационных характеристик выпускника современным требованиям рынка труда.

#### **Список использованной литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 440301 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 19.10.2020).
2. Коваленко Ю.А., Никитина Л.Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] // Вестник КНИТУ. 2012. Т. 15, вып. 20. С. 229-231. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza> (дата обращения: 03.11.2020).
3. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 34–43.
4. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/6306194> (дата обращения: 25.10.2020).
5. Альтернативные методики преподавания иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sgu.ru/structure/fi/courses/bachelor-inostrannyy-yazyk/alternativnye-metodiki> (дата обращения: 27.09.2020).

**Сураева Н. В., Леонова Е. В.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

### **СОЧЕТАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО И СУГГЕСТОПЕДИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются основные положения суггестопедического и гуманистического подходов в обучении иностранному языку и делается вывод о значительном сходстве принципов обоих подходов. В качестве примера описываются упражнения, сочетающие в себе элементы суггестопедического и гуманистического подходов.

**Ключевые слова:** *суггестопедия, гуманистический подход, интенсивные методы обучения, обучение иностранному языку.*

**ABSTRACT.** The article discusses the main provisions of the suggestopedic and humanistic approaches to teaching a foreign language and concludes that the principles of both approaches are significantly similar. Exercises combining elements of the suggestopedic and humanistic approaches are described as an example.

**Key words:** *suggestopedy, humanistic approach, intensive teaching methods, foreign language teaching.*

Суггестопедия как метод ускоренного обучения иностранным языкам появилась не так давно – в начале 1960-х гг. прошлого столетия. В нашей стране суггестопедию принято называть интенсивной методикой обучения иностранным языкам. Метод был разработан болгарским педагогом и психологом Георгием Лозановым. Он вместе со своими сотрудниками и

учениками на основе некоторых принципов психотерапии разработали систему приемов, способствующих созданию благоприятного эмоционально-психологического климата на уроках иностранного языка. Целью нашего исследования является разработка упражнения, базирующегося на принципах суггестопедического подхода. Г. Лозанов использовал прием суггестии (внушения), под которой понимал средство в основном непрямого коммуникативного воздействия на человека в бодрствующем состоянии, создающее условия для активизации резервных возможностей личности [Лозанов 1971: 15].

Особое значение придавалось «неспецифическим раздражителям», сопровождающим речь преподавателя (жестам, мимике, походке, выразительности интонации, «контакту глаз», обстановке и т.п.), которые не фиксируются мозгом, а происходят спонтанно, неосознанно [Акопян 2014].

Основные положения суггестопедии сводятся к следующему:

- обучение должно быть радостным и ненапряженным;
- его следует осуществлять как на сознательном, так и на подсознательном уровнях;
- в обучении следует задействовать обычно неиспользуемые резервы сознания с целью повышения результативности [Никитина 2010].

Г. Лозанов выделил элементарные и сложные средства внушения. К элементарным средствам внушения он отнес двуплановость, интонацию, ритм и концертную псевдопассивность. Двуплановость подразумевает использование «второго плана», т.е. неосознаваемых, неспецифических раздражителей. Значение интонации и ритма вполне понятно. Концертной псевдопассивностью Г. Лозанов назвал особое состояние «активного комфорта», когда внушаемый не расслаблен, но, тем не менее, ощущает физический и психологический комфорт и эмоционально настроен на восприятие внушения [Леонтьев 1979].

К сложным средствам внушения он отнес авторитет и инфантилизацию. Человек лучше усваивает информацию, если ее адресант пользуется престижем и уважением. Данный эффект получил широкое распространение в социальной психологии, деятельности СМИ и пропаганды. Инфантилизация подразумевает установление полностью доверительных отношений между внушающим и внушаемым, т.е. преподавателем и обучающимся, включающих снятие определенных поведенческих и эмоциональных стереотипов, обеспечение ощущения внутренней свободы [Леонтьев 1975: 61].

Основные положения суггестопедического подхода во многом перекликаются с гуманистическим подходом, получившим распространение практически одновременно с суггестопедией в 50—60-х гг. XX в. в США благодаря таким ученым, как А. Маслоу, С. Франк, К. Роджерс, Дж. Келли, А. Комбс и др. В соответствии с этим, при разработке упражнений для суггестопедического класса в рамках исследования были использованы также и принципы гуманистического подхода.

Г. Москович о гуманистическом подходе говорил следующее: «Люди похожи – их всех нужно слушать, заботиться, понимать и принимать такими, какие они есть. И они будут делиться и самораскрываться в безопасной и не угрожающей обстановке» [Moskowitz 1978].

Как можно догадаться из сказанного выше, в гуманистическом подходе центральная роль отводится человеку. Данный подход включает широкий спектр методов. Его концепция борется с традиционным способом преподавания, при котором желания ученика не принимаются во внимание; ученики лишь механически выполняют грамматические упражнения и повторяют серию диалогов, потому что этого требует удаленный авторитет (учитель).

Методы, именуемые гуманистическими, отличаются от традиционного способа обучения тем, что они фокусируются на целях учащегося. Центральная роль отводится тому, что интересует учащегося, для чего ему нужен язык и что он должен выучить к концу курса, кроме произношения, словарного запаса и грамматики. Во-вторых, в классе важно поддерживать демократию. Такой подход («баланс сил») дает учащемуся свободу и автономию, но также и ответственность. И, в-третьих, эти методы нацелены на то, чтобы подтолкнуть к развитию позитивное ядро, присутствующее в каждом ребенке изначально [Stevick 1982].

Согласно Стевику, гуманистический подход придает большое значение следующим аспектам:

- 1) чувства (личные эмоции, эстетическая оценка);
- 2) социальные отношения (поощрение сотрудничества и дружбы);
- 3) ответственность (признание необходимости общественного контроля, критики и исправлений);
- 4) интеллект (знание, разум и понимание);
- 5) самоактуализация (поиск полной реализации своих глубочайших истинных качеств, поиск уникальности) [Stevick 1982].

Как можно заметить, эти пять аспектов, а в особенности два первых, коррелируют с суггестопедическим подходом.

Согласно Г. Московичу, цель использования упражнений (activities) в обучении иностранным языкам состоит в том, чтобы повысить самооценку учащихся, укрепить позитивное мышление, создать бóльшую близость между учащимися и помочь им найти сильные стороны в себе и в своих сверстниках. Следует отметить, что самая главная цель – это не язык, но когда ученики чувствуют себя комфортно и безопасно в классе, их готовность учиться многократно возрастает.

Суммировав все вышесказанное, можно заметить, что гуманизм в обучении направлен на поощрение свободы, творчества, уникальности и, следовательно, выражение своих собственных чувств, на создание благоприятной и комфортной атмосферы, позволяющей полноценно развиваться личности учащегося. В этом аспекте данный подход во многом совпадает с принципами суггестопедии.

Упражнениями, объединяющими в себе черты обоих подходов, будут являться, например, задания на описание сильных сторон друг друга, написание своего стихотворения или рассказа с последующей презентацией и обязательными аплодисментами со стороны сверстников и т.д. Далее представлены некоторые примеры таких упражнений.

*Write a poem/The finest hour*

Время на выполнение задания: 15-20 минут.

Ученикам предлагается написать короткое стихотворение (или рассказ) на одну из предложенных тем, например, жизнь, дружба, дом. Для помощи учитель может дать им вспомогательные вопросы. Через 10 минут учитель собирает работы и перемешивает их (например, в шляпе). Каждый ученик по очереди выходит к доске, вынимает что-то случайное сочинение из шляпы и зачитывает его перед классом. После каждого сочинения ученики обязательно аплодируют.

Данное упражнение нацелено на повышение самооценки учащихся, а следовательно, на повышение эмоционального комфорта на занятии иностранного языка, на развитие и укрепление социальных отношений между учащимися и повышение мотивации и интереса к иностранному языку. Творческая направленность задания помогает ученикам найти свою уникальность.

*Strengths*

Время на выполнение задания: 25 минут.

Ученики выписывают на листок как можно больше своих сильных качеств. Затем, на заранее подготовленных отдельных листках с именами всех одноклассников выписывают для каждого 2 положительных определения, подходящих ему. Далее формируется круг, в котором каждый зачитывает сильные стороны, которые он отметил у других. Описываемый человек может сравнить характеристику, которую он дал себе, с той, которую ему дали окружающие и сказать, насколько они совпадают. Ему также отдают листы, на которых другие написали его сильные стороны. В группах по 4 человека ученики могут обсудить, что нового узнали о себе, что было для них неожиданно или неверно. Учитель может предварительно дать список возможных положительных характеристик в помощь.

Данное упражнение нацелено на развитие умения видеть сильные и положительные стороны в других и в себе, а также на повышение самооценки и укрепление социальных отношений в классе. Важно, что внимание уделяется каждому ученику, его уникальной личности. Обсуждение результатов упражнения повышает коммуникативные способности учащихся.

На примере данных упражнений мы можем увидеть перекликанье суггестопедического и гуманистического подходов – это и акцентирование внимания на ученике и его чувствах и потребностях, и создание благоприятной безопасной атмосферы при обучении, и повышение самооценки учеников, а также их социальных связей и коммуникативных

способностей. Представляется, что сочетание всех этих характеристик на уроке иностранного языка обеспечивает максимальную эффективность обучения.

#### *Список использованной литературы*

1. Лозанов, Г. Суггестология. – София: 1971.
2. Акопян, В. Г. Методы и принципы системы интенсивного обучения иностранным языкам // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. №2-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-printsipy-sistemy-intensivnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 23.10.2020).
3. Никитина, Т. В. Суггестопедический подход в применении технологии интенсивного обучения иностранному языку в институтах мчс // Дискуссия. 2010. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suggestopedicheskiy-podhod-v-primenenii-tehnologii-intensivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-institutah-mchs> (дата обращения: 23.10.2020).
4. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение. - М.: 1979.
5. Леонтьев, А. А. Психология восприятия и восприятие речи // Иностр. языки в школе. - 1975. – № 1
6. Moskowitz, G. Caring and sharing in the foreign language classroom: A sourcebook on humanistic techniques. Rowley: Newbury House. 1978.
7. Stevick, E. W. Humanism. London: The British Council. 1982.

**Царева Ю. А., Клименко Г. А.**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г.Чернышевского*

## **КОММУНИКАТИВНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ФОНОВОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена вопросам совершенствования языковой подготовки будущих учителей иностранного языка на основе использования фоновой лексики при обучении иноязычному говорению. Рассмотрены основные критерии отбора фоновой лексики. Приведена система упражнений для ее усвоения, направленная на закрепление профессиональной лексики и расширение знаний о стране изучаемого языка.

**Ключевые слова:** *языковая подготовка, фоновая лексика, коммуникативные задачи, ситуативно-ролевые упражнения, речевые модели, страноведческий материал.*

**ABSTRACT.** The article is devoted to improving the language training of future foreign language teachers based on the use of background vocabulary in teaching foreign language speaking. The main criteria for selecting background vocabulary are considered. A system of exercises for its assimilation is given, aimed at consolidating professional vocabulary and expanding knowledge about the country of the language being studied.

**Key words:** *language training, background vocabulary, communicative tasks, situational role-playing exercises, speech models, country study material.*

Эффективность профессиональной подготовки учителей иностранного языка зависит от того, насколько глубоко и всесторонне изучена и смоделирована практическая деятельность учителя иностранного языка. К

актуальным проблемам научной организации обучения на языковом факультете следует отнести в первую очередь изучение профессиональных задач, возникающих в работе учителя по формированию иноязычных речевых навыков и умений. Так как основной целью обучения является практическое овладение иностранным языком, то одной из первых профессиональных задач, стоящих перед будущим учителем, является владение им не только как средством общения, но и как средством обучения.

Организация обучения студентов, которая в настоящее время представлена как система, способствующая совершенствованию профессионального мастерства будущего учителя и создающая условия для реализации на практике индивидуальных траекторий становления и развития личности, совершенствования личностных качеств и профессионально-педагогических способностей, должна способствовать улучшению качества обучения. В данной ситуации в качестве системообразующей структуры выступает культура [Клименко: 188].

В данной статье рассматривается проблема использования фоновой лексики в преподавании иностранного языка на факультете иностранных языков и лингводидактики. К фоновой лексике относят явления, характерные для истории, культуры, быта, уклада жизни того или иного народа, страны и не встречающееся у других народов, нашедшие свое специфическое отражение в словах, словосочетаниях, фразеологизмах, пословицах, поговорках [Верещагин Е. М].

В процессе преподавания иностранного языка проблему фоновой лексики представляется возможным решить многопланово. Во-первых, в рецептивном плане – это задача познакомить обучающихся через фоновую лексику с особенностями сфер жизни народа и культуры страны изучаемого языка и на этой основе осуществлять воспитательные и общеобразовательные задачи, во-вторых, в продуктивном плане - научить студентов адекватно выражать суждения об особенностях жизни и национальной культуры народа, язык которого изучается, а также научить выражать средствами иностранного языка специфику жизни в своей стране и родной культуры.

В предлагаемой работе освещаются также критерии отбора фоновой лексики и представлены некоторые упражнения для ее усвоения. Известно, что языковой материал должен отбираться, в первую очередь, с учетом целей и задач обучения иностранному языку на языковом факультете, а именно: практической, воспитательной, общеобразовательной и профессионально-педагогической подготовки студентов. Поэтому в качестве критериев отбора фоновой лексики может быть выдвинут ряд требований: методическая целесообразность, коммуникативная значимость фоновой лексики, общеобразовательная и воспитательная ценность фоновой лексики, учет содержания школьной и вузовской тематики, учет национального своеобразия культуры страны изучаемого языка и родной страны.

При отборе фоновой лексики необходимо учитывать, насколько она будет способствовать решению практических, воспитательных,

общеобразовательных и профессионально-педагогических задач в их органическом единстве.

Отбираемая фоновая лексика должна обеспечивать потребности адекватной речевой коммуникации по содержанию разговорных тем, определенных программой (школьной и вузовской).

При отборе фоновой лексики необходимо учитывать ее роль в расширении знаний о различных сферах жизни и культуры народа страны изучаемого языка, воспитывать понимание ценности культуры не только своей страны, но и других стран мира.

Лексический минимум должен включать всю фоновую лексику, входящую в содержание тематики школьных и вузовских учебников. Отобранная фоновая лексика должна быть усвоена на продуктивном уровне в устной и письменной речи с помощью специальной системы упражнений.

Известно, что незнание специфических явлений культуры и общественной жизни страны изучаемого языка и языковых средств их выражения, а также способов выражения специфики родной культуры средствами изучаемого иностранного языка затрудняет коммуникацию в устной и письменной форме.

Эффективным путем решения данной задачи является систематическое составление диалогов, имеющих профессионально - педагогическую направленность, использование в процессе формирования диалогических умений школьных учебных комплектов; перевоплощение студента в учителя, дающего отдельные фрагменты урока, ведущего дополнительные занятия, комментирующего устный ответ ученика, ведущего диалог «учитель – ученик» на пройденную разговорную тему, проводящего письменные работы.

Дидактико-коммуникативные связи «учитель – класс», «учитель – ученик», в которых будущий учитель находится в непосредственной речевой близости к учащимся, способствуют созданию эмоционального настроя на будущую деятельность учителя иностранного языка, что формирует у студентов педагогические умения и навыки.

Достаточно эффективным, на наш взгляд, для решения коммуникативных задач и овладения профессиональной лексикой является проведение ситуативно-ролевых упражнений: тренировочных, творческих на основе ситуационных речевых моделей, т.е. макро - и микроситуаций. Необходимым условием для ситуационных речевых моделей следует считать их соответствие уровню языковой подготовки студентов, коммуникативную мотивацию и способность вызывать интерес студентов, будить воображение.

Таким образом, активизируя профессиональную лексику, закрепляя лексический материал по теме «Моя профессия – учитель», мы приходим к следующему выводу: для выработки навыков и умений в владении профессиональной лексикой следует отбирать и организовывать материал придерживаясь следующей схеме: тема (макроситуация); конкретная ситуационная модель по теме (микроситуация); отбор и организация лексики,

оборотов, типичных фраз педагогического общения; коммуникативные задачи в заданной речевой ситуации, стоящие перед говорящими.

Итогом выполнения тренировочных ситуативно-ролевых упражнений на основе микроситуаций является наличие в активном речевом запасе обучаемых различных видов функциональной взаимосвязи реплик и языковых средств, позволяющих оформить реплики адекватно ситуационно-ролевым моделям.

Тренировочные упражнения на основе макроситуации предполагают овладение техникой ведения целого диалога на основе сочетания минифрагментов. К таким упражнениям следует отнести групповое составление диалога и парную инсценировку диалога. В ходе выполнения ситуативно-ролевых упражнений студенты имеют широкие возможности для выражения своих оценок, своего отношения к обсуждаемым фактам.

Таким образом, для овладения определенной разговорной темой требуется создание учебно-тренировочных речевых ситуаций, сущность которых определяет необходимость найти словесное выражение, соответствующее осознаваемой потребности в информации, в обобщении определенного учебного материала, в стремлении сделать выводы.

Возьмем для примера следующий образец ситуации: "Ваш друг не сдал экзамен по практической грамматике. Что конкретно Вы ему посоветуете, какую помощь можете оказать?"

Студенту предлагается следующий алгоритм действий:

1. Проанализируйте работу друга в течение всего семестра. Во внимание берется обращенность речи: Ваше мнение, Ваше отношение.
2. Выясните, какие трудности есть у друга в работе над грамматикой.
3. Обсудите конкретный план работы над определенной грамматической темой.
4. Объясните конкретный грамматический материал.
5. Проконтролируйте понимание, знание грамматической темы.
6. Похвалите, поощрите, подбодрите друга.

Создание реальных ситуаций общения способствуют эмоциональности восприятия и спонтанности коммуникации в целом.

В каждом конкретном случае речевая деятельность студента опирается на отчетливые представления, которые вызывают прежде всего эффект сопереживания. С другой стороны: четкое представление речевых возможностей обучающихся в каждой конкретной коммуникативной ситуации является реальной основой для осуществления коммуникативно-обучающей функции.

И, наконец, приведенная система упражнений вооружает студентов опытом работы с лексическим материалом в плане активизации лексики, формирует положительное отношение к педагогической деятельности и создает предпосылки для становления творческой личности учителя.

Организационной формой обучения иностранному языку на языковом факультете, способствующей формированию у будущих учителей умений и

навыков общения, является групповая игра, а именно ситуационно-ролевая игра. Ситуационно-ролевая игра является организующим фактором. Каждый участник игровой ситуации берет на себя какую-либо роль, которая непременно предполагает определенные нормы и правила поведения. Любая роль предполагает проявление индивидуальных способностей и возможностей.

Стремление к совершенствованию коммуникативных навыков мотивирует студента к более сознательному изучению иностранного языка. На современном этапе развития образования готовность к постоянному самосовершенствованию будущего учителя становится составляющей частью его профессионального успеха.

Если классифицировать ситуационно-ролевые игры по цели и этапу использования, то среди них условно можно выделить: коммуникативно направленные, педагогически направленные и профессионально-педагогические ситуационно-ролевые игры.

Коммуникативные ролевые игры предполагают формирование у студентов речевых умений и навыков на иностранном языке. В основу данной ролевой игры положен определенный лексический тематический материал; ролевая игра проводится на заключительном этапе работы над разговорной темой. Педагогически направленные ситуационно-ролевые игры способствуют формированию личности учителя, активизации профессиональной лексики учителя в учебно-воспитательном процессе. Профессионально-педагогические ситуационно-ролевые игры рассчитаны на студентов-старшекурсников и дают обучающимся возможность наряду с овладением профессиональным речевым этикетом решать ряд педагогических проблем и задач.

Использование ситуационно-ролевых игр преследует главную цель - сформировать у студентов умение выступать в роли инициативного партнера в процессе общения на иностранном языке.

Решение поставленной задачи возможно при обязательном соблюдении двух условий: своевременном обеспечении студентов специально отобранным языковым материалом, необходимым для реализации функции общения, и проведении со студентами ряда бесед с образовательно-воспитательными целями, поскольку не все студенты, тем более первокурсники, владеют культурой межличностного общения.

Языковой материал должен быть представлен в виде диалогических единств и диалогов-образцов, иллюстрирующих реализацию контактной, информационной, эмоциональной и побудительной функций речевого общения.

Ситуационные речевые модели способствуют активизации профессиональной лексики, развитию воображения и способности к импровизации. В свою очередь, импровизация обеспечивает определенную эмоциональную привлекательность учебного процесса, создает обстановку взаимного сотрудничества и непринужденности, стимулирует речевую

активность студентов. Целесообразно, на наш взгляд, работу над ситуационно-речевыми моделями строить следующим образом:

- Начиная с 1 курса, закрепить за студентом определенную роль.
- Привлекать студентов к контролю за работой сокурсников и анализу ответов (устному, письменному).
- Не делать пары для диалогов стабильными с тем, чтобы давать студентам возможность работать с различными партнерами.
- Предоставлять студентам возможность вести фрагменты урока.
- Приглашать на занятия студентов из других групп, проводить совместные ситуационно-ролевые игры.
- Составлять инсценировки по разговорным темам, а также инсценировки и диалоги на материале домашнего чтения.

Эта система упражнений позволит не только познакомить обучающихся с приемами работы над профессиональной лексикой, но и расширит их знания о культуре страны изучаемого языка. Использование в практике преподавания иностранного языка страноведческих материалов и, в частности, фоновой лексики, способствует совершенствованию лексического аспекта устной речи студентов, более успешному решению общеобразовательных, воспитательных задач в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей.

#### ***Список использованной литературы***

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. [Электронный ресурс] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров.– <https://docplayer.ru/30630042-Yazyk-i-kultura-lingvostranovedenie>. - (дата обращения: 21.10.2020). - Загл. с экрана. - Яз. рус.
2. Клименко, Г. А. Использование мотивационных стратегий в процессе обучения студентов педагогических специальностей / Г. А. Клименко // Язык и мир изучаемого языка: сб. науч. ст., вып. 6. Саратов : ССЭИ (филиал) РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2015. - С. 189-192.

## Список авторов

**Авдеева Лира Игоревна**, студентка 3-го курса 311 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Александрова Т. А.** канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии.

**Арешина Елена Геннадьевна**, студентка 4-го курса 421 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Бартель Виктория Владимировна**, канд. культур. наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Борисова Анастасия Сергеевна**, студентка 4-ого курса 411 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Борисова Мария Евгеньевна**, магистрант 2-ого курса 291 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Варшамова Нина Львовна**, канд. социол. наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии

**Васильченко Сергей Владимирович**, магистрант 3 курса 303 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Власова Влада Владимировна**, студентка 5-ого курса Ю-Б16Б-01 группы факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Асафьева

**Воронова Елена Николаевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Гаранина Полина Юрьевна**, студентка 412 группы факультета иностранных языков СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Гареева Полина Александровна**, студентка 3-го курса 321 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Горбунова Елена Николаевна**, ст.пр. кафедры английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Грачев Николай Дмитриевич**, канд. филос. наук, магистрант 3 курса 303 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Д Анджело Сальваторе**, магистрант 3 курса 302 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Данилов Кирилл Владимирович**, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков СГЮА

**Душков Антон Андреевич**, студент 4-го курса факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

**Елисеева Елена Александровна**, канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Захарова Екатерина Николаевна**, канд. истор. наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Золотарёв Михаил Владимирович**, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Ильичева Елена Геннадьевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков СГЮА

**Илюхин Никита Игоревич**, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков СГЮА

**Каминская Екатерина Валерьевна**, канд. социол. наук, доцент кафедры иностранных языков СГЮА

**Квашнёва Наталия Александровна**, канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Клименко Галина Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Краснов Михаил Михайлович**, магистрант 3 курса 303 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Кубракова Наталья Алексеевна**, канд. филол. наук, и. о. заведующего кафедрой английского языка для гуманитарных направлений и специальностей СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Кудряшова Софья Владимировна**, канд. филол. наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии.

**Ланцова Людмила Константиновна**, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Ларионова Екатерина Владимировна**, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Левицкая Анна Дмитриевна**, магистрант 3 курса 301 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Леонова Елена Владимировна**, канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Максимова Светлана Юрьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков СГЮА

**Макуцевич Ксения Геннадиевна**, магистрант 2-го курса 203 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Макшанцева Елена Анатольевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков СГЮА

**Матяшевская Ангелина Игоревна**, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Мацюпа К. В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии.

**Минор Александр Яковлевич**, канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка и методики его преподавания, СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Михайлова Владислава Андреевна**, студентка 4-го курса 421 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Мокроусов Дмитрий Евгеньевич**, магистрант 3 курса 302 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Москвина Татьяна Николаевна**, доцент, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой немецкого языка Лингвистического института ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул

**Мухомедьярова Линара Николаевна**, магистрант 2-го курса факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Назарова Раиса Зифировна**, канд. филол. наук, доцент, экс-декан факультета иностранных языков и лингводидактики, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания, СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Неежлева Эдина Александровна**, магистрант 3 курса 302 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Никитина Галина Александровна**, доцент, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Омельченко Юлия Алексеевна**, студентка 4 курса 412 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Павленко Анастасия Николаевна**, аспирант Лингвистического института ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», кафедра немецкого языка. Научный руководитель: доцент, кандидат филологических наук, зав. кафедрой немецкого языка Лингвистического института ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» Т. Н. Москвина

**Полуйкова Светлана Юрьевна**, канд. пед. наук, доцент, декан факультета иностранных языков Омского государственного педагогического университета

**Полянина Елена Владимировна**, канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Просина Александра Сергеевна**, учитель немецкого и английского языков МАОУ «Лицей «Солярис», г. Саратов

**Рогоза Надежда Александровна**, магистрант 3-го курса факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Г. А. Клименко

**Свистунова Дарья Александровна**, магистрант 3-го курса 302 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Сергиенкова Ксения Владимировна**, студентка 3-его курса 302 группы института физической культуры и спорта СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Сорокина Валерия Сергеевна**, магистрант 3-го курса 303 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Спиридонова Тамара Алексеевна**, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Сураева Наталья Валерьевна**, студентка 2-го курса 201 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Сычалина Екатерина Вячеславовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Тернова Наталья Владимировна**, старший преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

**Тупикова Светлана Евгеньевна**, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Филатова Анна Владимировна**, ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания СГУ имени Н.Г. Чернышевского

**Хоруженко Надежда Александровна**, магистрант 2-го курса кафедры немецкой филологии и-та ФЖиММК Южного Федерального Университета

**Хохлова Мария Романовна**, студентка 4-го курса 411 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Царева Юлия Александровна**, магистрант 2-го курса 203 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Шаповалова Лариса Ивановна**, д-р. пед. наук, профессор кафедры немецкой филологии и-та ФЖиММК Южного Федерального Университета

**Шилова Светлана Алексеевна**, канд. филос. наук, доцент, декан факультета иностранных языков и лингводидактики, заведующий кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Шिशенина Дарья Игоревна**, магистрант 1-го курса 191 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Пискун Яков Викторович**, студент 3-го курса 312 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Якунина Софья Вадимовна**, магистрант 2-го курса 291 группы факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского

**Яшина Елена Викторовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков СГЮА

**Katharina Meng**, d-r habil. Professor des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim (д. филол. наук, профессор Института немецкого языка имени Лейбница, Мангейм. Германия).

**Tsend Oyunsuren**, PhD, Associate Professor, School of Arts and Sciences, National University of Mongolia

**Научное издание**

**Языковые и культурные контакты:  
лингвистический и лингводидактический аспекты**

Материалы V Международной научно-практической конференции  
16 – 17 ноября 2020 г.

Коллектив авторов

Подписано в печать 14.12.20 г. Формат 60×84/16.  
Усл.-печ. л. 19,3. Усл.-изд. л.17,2. Тираж 300 экз. Заказ № 340

---

Издательство «Саратовский источник»  
г. Саратов, ул. Кутякова 138б, 3 этаж.  
Тел. (8452) 52-05-93 E-mail: [saristoch@bk.ru](mailto:saristoch@bk.ru)  
Отпечатано в типографии «Саратовский источник»

*Ответственность за оригинальность текста,  
точность и достоверность информации несут авторы*