

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА



К 225-летию Герценовского университета

LXXV Герценовские чтения

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

Международная научная конференция
(14–15 апреля 2022 г., Санкт-Петербург)

Сборник научных статей

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2022

УДК 811.1
ББК 81.431
Г41

Ответственные редакторы:
д-р филол. наук, проф. *Т. И. Воронцова*,
д-р филол. наук, проф. *Н. Ю. Зайцева*

Г41 **LXXV Герценовские чтения. Иностранные языки** : Международная научная конференция (14–15 апреля 2022 г., Санкт-Петербург) : сборник научных статей / под ред. Т. И. Воронцовой, Н. Ю. Зайцевой. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — 544 с.

ISBN 978-5-8064-3222-4

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

УДК 811.1
ББК 81.431

ISBN 978-5-8064-3222-4

© Коллектив авторов, 2022
© С. В. Лебединский, оформление обложки, 2022
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2022

HERZEN STATE PEDAGOGICAL
UNIVERSITY OF RUSSIA



To the 225th anniversary of Herzen University

LXXV Herzen's readings

FOREIGN LANGUAGES

International Scientific Conference
(April 14–15, 2022, St. Petersburg)

Collection of scientific articles

Saint-Petersburg
Herzen University Publishing House
2022

Managing Editors:
Doctor in Philology, Prof. *T. I. Vorontsova*,
Doctor in Philology, Prof. *N. Yu. Zaitseva*

Г41 **LXXV Herzen's Readings. Foreign Languages** : International Scientific Conference (April 14–15, 2022, St. Petersburg) : Collection of scientific articles / Ed. by T. I. Vorontsova, N. Yu. Zaitseva. — Saint-Petersburg: Herzen University Publishing House, 2022. — 544 p.

ISBN 978-5-8064-3222-4

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

Посвящается 225-летию Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Dedicated to the 225th anniversary of the Herzen State Pedagogical University of Russia

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

| | |
|---|----|
| <i>Szurawitzki M.</i> Reflections on the communicative potential of the messaging app WeChat 2.0. [<i>Журавицки М.</i> К вопросу о коммуникативном потенциале мобильного приложения WeChat 2.0.] | 23 |
| <i>Szende T.</i> Autonomization — optimization — bifocalization [<i>Сенде Т.</i> Автономизация — оптимизация — бифокализация] | 41 |

ТЕКСТ И ДИСКУРС

В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

| | |
|--|----|
| <i>Vorontsova T. I.</i> To the question of the artistic point of view in literary text [<i>Воронцова Т. И.</i> К вопросу о художественной точке зрения в литературном произведении] | 46 |
| <i>Гончарова Е. А.</i> Дискурсивные практики и стиль | 48 |
| <i>Гудкова К. В.</i> К вопросу о характеристиках персуазивного дискурса | 52 |
| <i>Гузъ М. Н., Пигина Н. В.</i> Вербальный и визуальный компоненты рекламного нарратива | 57 |
| <i>Казыдуб Н. Н.</i> Интерпретация как инструмент дискурсивного воздействия: аксиологический аспект | 60 |
| <i>Комлева Е. В.</i> Роль изображений в реализации апеллятивной функции в текстах политических пропагандистских плакатов (на материале современного английского языка) | 64 |
| <i>Кузьмина М. Ю.</i> Моделирование эмоционального состояния отчаяния в художественном тексте | 67 |
| <i>Кусепова Г. Т.</i> Просодика судебного дискурса в средствах массовой информации. | 71 |
| <i>Мальшев Д. А.</i> Многоаспектность образа человека в современной научной фантастике | 76 |
| <i>Марсал А. Д., Радюшкина А. А.</i> Формирование образа британского правительства в условиях пандемии COVID-19 (на материале выступлений Бориса Джонсона) | 80 |
| <i>Остроумова А. В.</i> Идентичность как междисциплинарная проблема | 84 |
| <i>Перелыгина Д. С.</i> СМИ как инструмент манипулирования общественным сознанием | 89 |

| | |
|--|-----|
| <i>Сафьянова И. В.</i> Лингвокультурный концепт <i>spirit</i> в английском языке и языке поэзии | 91 |
| <i>Смирнова Т. Ю.</i> Актуальные черты немецкого образовательного дискурса . . | 95 |
| <i>Тананыхина А. О.</i> Textoобразующая функция полидискурсивности в современном англоязычном сказочно-фантазийном тексте | 99 |
| <i>Филатова А. Г.</i> Персуазивные функции ономастических лингвокреативных элементов в современном немецком политическом плакате | 103 |
| <i>Щирова И. А.</i> Художественный текст как интегративное целое | 106 |
| <i>Яловенко М. А.</i> К вопросу о применении инструментов для корпусного анализа текстов в рамках когнитивно-стилистического подхода | 110 |

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ

| | |
|---|-----|
| <i>Аксенова Н. В., Денисова Н. В., Магнес Н. О.</i> Концептуальная метафора в англоязычном искусствоведческом дискурсе (на материале рецензий о выставках советской фотографии) | 116 |
| <i>Богданова С. Ю.</i> Прагматический аспект создания и функционирования новых слов в сфере «Новые информационные технологии». | 120 |
| <i>Вьюнова Е. К., Лекомцева И. А., Абдульманова А. Х.</i> Языковые средства создания политического образа Дональда Трампа в американских СМИ. . | 124 |
| <i>Гурочкина А. Г.</i> Аффорданс как предпосылка возникновения определенного поведения живого организма в среде обитания | 126 |
| <i>Ильин М. И.</i> Воздействие Facebook* и Twitter на коммуникативное поведение пользователей | 129 |
| <i>Макурова Д. А.</i> Дезинформация как элемент политической коммуникации . . | 132 |
| <i>Сандакчи Н. Н.</i> Прагматический принцип приоритета в русских и английских координативных конструкциях | 134 |
| <i>Соловьёва М. А.</i> Рефрейминг стереотипных представлений в художественном дискурсе. | 138 |
| <i>Фокина М. С.</i> К вопросу о месте лингвистической игры в системе метаязыковой рефлексии наивного лингвиста | 142 |

КОГНИТИВНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА

| | |
|---|-----|
| <i>Бузунов Н. Н.</i> Неологизмы во французской лексикографии 2021 г. (на материале толковых словарей Le Petit Robert и Le Petit Larousse) | 147 |
| <i>Кулигина Е. А.</i> Мифологема как лингвокогнитивный феномен | 151 |

* Признана экстремистской организацией и запрещена на территории РФ.

| | |
|--|-----|
| <i>Панкратова С. А.</i> К вопросу о когнитивно-семантических аспектах мореплавательной образности в драме «Аполлон 13» | 154 |
| <i>Федорюк А. В.</i> Когнитивно-ономастиологическое моделирование англоязычных неоконтаминантов | 158 |
| <i>Цеханович И. Г.</i> Семантическая модель лексикографического описания зоонимов носителями английского языка (на материале Urban Dictionary) . . | 162 |
| <i>Яковенко Н. И.</i> Семантические инновации в процессах категоризации и классификации (на материале спортивных терминов) | 166 |

ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА

| | |
|--|-----|
| <i>Anfinogenova A. I.</i> English transformations of the russian emotive lexems representing concept ‘toska/skuka’ [<i>Анфиногенова А. И.</i> Английские переводческие трансформации русских эмотивных лексем, вербализующих концепт «тоска/скука»] | 170 |
| <i>Векю В. Р.</i> Способы достижения эквивалентности в англо-русском переводе речи профессионального политика (на примере выступления У. Черчилля в палате общин 13 мая 1940 г.) | 174 |
| <i>Лекомцева И. А., Абдульманова А. Х., Вьюнова Е. К.</i> Английский, русский или «третий» язык в переводе? | 178 |
| <i>Миретина М. С.</i> К вопросу о языковой репрезентации небинарной гендерной идентичности | 180 |
| <i>Муковская Л. Ю., Муковский О. Л.</i> Неожиданный друг переводчика | 184 |
| <i>Пакудина А. А.</i> Об особенностях антропонимов детской английской художественной литературы. | 188 |
| <i>Радыгина Т. В.</i> Психолого-педагогические аспекты обучения переводческой скорописи | 190 |
| <i>Сигарева Н. В.</i> Самостоятельная работа vs проектная деятельность | 194 |
| <i>Юдина Т. В.</i> Стратегии перевода текста, дистанцированного во времени . . | 197 |

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

| | |
|---|-----|
| <i>Латыпова В. В.</i> Сохранение межнационального согласия в рамках межкультурного взаимодействия народов в исторической ретроспективе на примере Республики Башкортостан | 202 |
| <i>Набилкина Л. Н.</i> Этнические гетеростереотипы русских на примере англоязычных СМИ. | 207 |
| <i>Пержинская А. А.</i> Средства речевого воздействия в сатирических новостях . . | 210 |

| | |
|--|-----|
| <i>Rozhkov G. A., Tumanova A. P.</i> Implementation of the internationalization at home concept in the course of extra-curriculum activities as an effective answer to the challenges of the “online world” we all live today [<i>Рождков Г. А., Туманова А. П.</i> Реализация концепции «интернационализация дома» в ходе внеклассной работы как эффективный ответ на вызовы современного «онлайн-мира»] | 215 |
| <i>Сайфуллаева З. А.</i> Особенности устаревшей лексики таджикского языка | 220 |
| <i>Ткачева А. Н.</i> Лексика сексуальных отношений при переводе французских киноназваний | 225 |
| <i>Якушкина К. В.</i> Особенности креолизации контента в испанской рекламной коммуникации | 229 |

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

| | |
|---|-----|
| <i>Андреева В. А.</i> Стратегии самопрезентации в научно-популярном блогинге (на материале немецкоязычных <i>YouTube</i> -каналов) | 232 |
| <i>Галушко Т. Г.</i> К вопросу о феноменологии голоса | 235 |
| <i>Гладкова О. Х.</i> Репрезентация «чужих» гастрономических реалий в англоязычных путевых заметках XIX в. | 239 |
| <i>Ивлиева Е. А.</i> К вопросу об интернет-коммуникации в испанском языке | 242 |
| <i>Кобрин О. А., Лебедева А. С.</i> Использование междометий в английском диалогическом общении | 246 |
| <i>Никитина Е. Я.</i> Сонет II Луизы Лабе: крик души или пародия? | 250 |
| <i>Соловьёва М. В., Елесева Н. И.</i> О синкретизме прилагательного <i>fier</i> в эпической формуле « <i>au vis fier</i> » и ее модификациях (на материале эпических поэм XII–XIII вв.) | 254 |
| <i>Урусова Н. А.</i> Механизмы выдвигения в современном биографическом повествовании (на материале произведения М. Брэдли « <i>To the Hermitage</i> ») | 256 |
| <i>Чемодурова З. М.</i> Функции графического выдвигения в современном мультимодальном художественном тексте | 260 |

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

| | |
|--|-----|
| <i>Атлас А. З.</i> К вопросу о форме авторского комментария во вторичном тексте | 266 |
| <i>Афанасьева Е. Г.</i> Репрезентация фольклорного мотива «кладоискание» в шведской авторской сказке | 269 |
| <i>Ворончихина И. А.</i> Сигналы адресованности в аннотации к детскому детективу | 273 |

| | |
|--|-----|
| <i>Жеребина Е. А.</i> Категория субъективности в герменевтической концепции перевода | 275 |
| <i>Зонина Н. В.</i> Прием «пьеса в пьесе» в английской драме первой половины XVII в. | 279 |
| <i>Иванова Н. В., Немцева К. И.</i> Аллюзии на мир природы в романе Хавьера Серкаса «Царь теней» | 283 |
| <i>Щербак Н. Ф.</i> Пьесы Шекспира «Зимняя сказка» и «Буря»: оптика постмодернизма и мета-модернизма | 287 |

НОВЫЕ ПОНЯТИЯ И НОВЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ И ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

| | |
|---|-----|
| <i>Березина О. А.</i> Функциональный потенциал односоставных именных предложений в художественном тексте | 292 |
| <i>Бестужева Д. О.</i> К вопросу о средствах выражения эпистемической модальности в современном французском языке | 295 |
| <i>Богуславская И. В.</i> Особенности выражения начинательного способа действия в древневерхненемецком языке | 299 |
| <i>Кириченко М. А., Хуторецкая О. А.</i> Зевгматические конструкции как механизм создания иронического высказывания (на материале французского языка) | 303 |
| <i>Мухин С. В., Ефремова Д. А.</i> Образ ловушки во фразеологии Веспасиановой псалтири | 306 |
| <i>Овсейчик Ю. В.</i> Французские сочинительные союзы и их функциональные эквиваленты в диахронии: корпусные данные | 309 |
| <i>Савва В. Г.</i> От pro-drop к non pro-drop, или от старофранцузского глагола-предложения к глаголу-слову | 313 |
| <i>Третьякова В. В.</i> Конструкция, модель или формула? О грамматической основе вопросительного предложения во французском языке | 318 |
| <i>Хрисонопуло Е. Ю.</i> Выражение обобщенно-личного значения и противопоставление английских местоимений 1-го и 2-го лица | 322 |

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА

| | |
|---|-----|
| <i>Внук Т. В.</i> Средоточие эмоций в междометных, жестовых и мимических фразеологизмах немецкого языка | 327 |
| <i>Войку О. К.</i> Фразеологизмы как способ конструирования медиаобраза России | 331 |

| | |
|---|-----|
| <i>Дракулич-Прийма Д.</i> Герои Косовской битвы в сербских пословицах | 334 |
| <i>Журавлева А. В.</i> Архитектурные термины в итальянской фразеологии | 338 |
| <i>Загидулина А. А., Дуйсекова К. К.</i> Образно-символические особенности фразеологических конструкций | 342 |
| <i>Константинова Е. А.</i> Стихи в литературном творчестве Цзэн Гофаня (1811–1872) | 346 |
| <i>Копчук Л. Б.</i> Что такое «дигилект»? К дискуссии об особенностях языка интернета | 350 |
| <i>Кривоногова М. М.</i> Фразеологические регионализмы во французском языке островов Сен-Пьер и Микелон. | 354 |
| <i>Муццинина Л. Н.</i> Об источниках и семантике политического правила <i>divide et impera</i> | 356 |

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

| | |
|--|-----|
| <i>Ден А., Романова И. С.</i> Интерактивные инструменты виртуализации учебного процесса (на материале обучения иероглифическим средствам обучающихся кореевцев). | 360 |
| <i>Дондоков Д. Д.</i> Репрезентация ключевых событий лета 2021 г. в китайском интернет-дискуссе (на материале постов в WeChat) | 363 |
| <i>Иоффе Т. В.</i> Репрезентация концепта «вино» в поэзии Тао Юань-Мина | 366 |
| <i>Ким Хван.</i> К вопросу о необходимости предотвращения неправильного понимания обучающимися корейскому языку послелога <i>는/은</i> | 370 |
| <i>Левченко В. А.</i> Об актуальности обучения деловому китайскому языку | 376 |
| <i>Лян Цуйчжень.</i> Анализ особенностей конфуцианства, даосизма и буддизма на примере художественных образов в романе «Сон в красном тереме» | 379 |
| <i>Михалькова Н. В.</i> Когнитивные модели редупликации графем иероглифических знаков китайского языка | 381 |
| <i>Репнякова Н. Н., Решетнёва У. Н.</i> Культурная коннотация образа обезьяны в китайских фразеологизмах. | 385 |
| <i>Шувалова Е. К.</i> К вопросу о поддержании мотивации в изучении японского языка | 389 |

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

| | |
|---|-----|
| <i>Баграмова Н. В.</i> Роль гибких навыков (<i>soft skills</i>) в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов. | 393 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Баева Т. А., Кубачева К. И., Щелкунова П. А.</i> Цифровые технологии при обучении академическому английскому языку в медицинском вузе | 396 |
| <i>Глухова Ю. Н.</i> К вопросу о стратегиях и критериях оценивания уровня владения иностранным языком в цифровую эпоху | 399 |
| <i>Дуйсекова К. К., Сыздыкбаева Г. К.</i> Критерии выбора учебно-методического комплекса английского языка для общеобразовательных школ Казахстана | 402 |
| <i>Исакович А. П.</i> Совершенствование умений говорения на уроках английского языка в средней школе при использовании модели смешанного обучения «Перевернутый класс». | 407 |
| <i>Кобзарь Е. Г.</i> Педагогическая диагностика как элемент системы обучения иностранным языкам | 411 |
| <i>Коздринь П. Р.</i> Применение ASR и TTS технологий при обучении иностранному языку | 413 |
| <i>Колядко С. В.</i> Рекламный медиатекст в обучении иностранным языкам | 417 |
| <i>Ладыжникова Т. Д., Ладыжникова В. И.</i> Дистанционное обучение иностранным языкам как средство модернизации традиционного высшего образования | 420 |
| <i>Мартыненко Л. Г., Кулиева Х. И.</i> Особенности организации проблемно ориентированного обучения иностранным языкам | 423 |
| <i>Овсянников А. О.</i> К вопросу о реализации принципа двусторонности сравнения в практике преподавания второго иностранного языка (на материале испанского и французского языков) | 426 |
| <i>Осьмак Н. А.</i> Обучение в формате peer-to-peer как способ формирования межкультурной компетенции в условиях дистанционного образования | 430 |
| <i>Перевёрткина М. С., Белицкая В. Д.</i> Компенсаторные стратегии как средство преодоления коммуникативных затруднений в рецептивных видах речевой деятельности | 433 |
| <i>Repina T. Yu., Shramko L. I.</i> Peer review application in teaching English writing skills course online [<i>Ретина Т. Ю., Шрамко Л. И.</i> Использование взаимного рецензирования при обучении письменной речи в курсе английского языка в онлайн формате]. | 437 |
| <i>Семенова Е. В.</i> Проблемные задания в курсе «Литература стран изучаемого языка» для обеспечения интерактивности в образовательном процессе | 441 |
| <i>Трубицина О. И., Маркеева Д. С.</i> Дидактический потенциал моделей смешанного обучения иностранному языку | 445 |
| <i>Фролова И. В.</i> Потенциал теории множественного интеллекта в обучении иностранным языкам | 448 |

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

| | |
|---|-----|
| <i>Farahandouz Farbod. Identifying, analyzing, and teaching nonverbal cues in classroom (intercultural) interaction [Фарахандуз Фарбод. Невербальные подсказки при межкультурном взаимодействии в классе (выявление, анализ и обучение)]</i> | 452 |
| <i>McGury Sandra, Wulff Nadja. Chunks in L2 writing: pedagogical implications from German university language entrance exams [МэґҮри Сандра, Вульфґф Надя. Применение chunks в педагогической практике для подготовки к письменной части вступительного экзамена в университет по немецкому языку как второму иностранному]</i> | 457 |
| <i>Акимова О. А. Мастермайнд-группы как метод онлайн-обучения деловому английскому языку</i> | 462 |
| <i>Баграмова А. Б., Павлова О. Н., Щерба О. Ю. Мотивация как способ повышения эффективности процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов</i> | 465 |
| <i>Володина О. В. Общая характеристика, цели и стратегии иноязычного образования в вузе</i> | 469 |
| <i>Голякова О. А., Слипченко Е. Г. К вопросу об обучении грамматическому аспекту на неязыковых факультетах вуза</i> | 473 |
| <i>Еремин Ю. В., Насыбуллина Е. Ю. К вопросу о системно-интегративном подходе в иноязычном образовании</i> | 477 |
| <i>Кади С. В. Отличительные черты педагогической компьютерной технологии</i> | 479 |
| <i>Кади С. В. Функциональный лингводидактический подход при формировании иноязычной коммуникативной компетентности студентов-менеджеров</i> | 482 |
| <i>Ковальчук Л. С. К вопросу о роли русского языка при обучении иностранному языку (на примере немецкого языка)</i> | 485 |
| <i>Козлова П. В. Особенности отбора содержания обучения при проведении дистанционных занятий по иностранному языку у студентов-медиков в условиях пандемии COVID-19</i> | 490 |
| <i>Колесникова В. А. Современные тенденции преподавания языка для специальных целей на материале сравнительно-сопоставительного анализа англоязычной и франкоязычной психологической терминологии</i> | 494 |
| <i>Крылова Е. А. Использование метода Dogme в иноязычном учебном процессе</i> | 497 |
| <i>Кудрявцева Н. Ф., Пантелеева Л. В. Развитие иноязычных профессионально ориентированных лексических навыков у аспирантов неязыковых вузов</i> | 500 |

| | |
|---|-----|
| <i>Кузнецова И. В.</i> К вопросу о составлении РПД «Иностранный язык в профессиональной деятельности» для магистрантов неязыкового вуза | 503 |
| <i>Курбатова С. Г., Карпухина М. Р., Рунге С. В.</i> К вопросу о роли перевода в обучении иноязычному общению на современном этапе | 506 |
| <i>Суханова В. И.</i> Подходы к обучению бакалавров английскому подязыку нефтяной геологии | 513 |
| <i>Федорова И. В.</i> Об опыте преподавания курса «Английский язык для специальных целей» в контексте растущей академической и профессиональной мобильности студентов и выпускников вузов | 516 |
| <i>Филиппова Н. Л.</i> Специфика обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации студентов спортивных вузов | 520 |
| <i>Филошина И. О.</i> Иноязычная дискурсивная компетенция специалистов неязыкового профиля в отрасли с репутационными рисками | 524 |
| <i>Царская Т. С.</i> К вопросу о формировании навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей. | 528 |
| <i>Цветкова С. В.</i> К вопросу о создании двуязычного пособия по японскому и английскому языкам | 532 |

CONTENTS

PLENARY SESSIONS

| | |
|---|----|
| <i>Szurawitzki M.</i> Reflections on the communicative potential of the messaging app WeChat 2.0. | 23 |
| <i>Szende T.</i> Autonomization — optimization — bifocalization | 41 |

TEXT AND DISCOURSE IN THE PARADIGM OF CONTEMPORARY HUMANITARIAN SCIENCE

| | |
|---|-----|
| <i>Vorontsova T. I.</i> To the question of the artistic point of view in literary text | 46 |
| <i>Goncharova E. A.</i> Discursive practices and style | 48 |
| <i>Gudkova K. V.</i> On the issue of persuasive discourse characteristics | 52 |
| <i>Guz M. N., Pigina N. V.</i> Verbal and visual components of the advertising narrative. . | 57 |
| <i>Kazydub N. N.</i> Interpretation as a tool of discourse impact: axiological aspect . . | 60 |
| <i>Komleva E. V.</i> The role of images in the implementation of the appeal function in the texts of political propaganda posters (in modern English) | 64 |
| <i>Kuzmina M. Yu.</i> Modelling the emotional state of despair in a fictional text | 67 |
| <i>Kussepova G. T.</i> The prosody of the judicial discourse in mass media | 71 |
| <i>Malyshev D. A.</i> Human image multidimensionality in modern science-fiction . . . | 76 |
| <i>Marsal A. D., Radyushkina A. A.</i> On the image of the UK government in COVID-19 pandemic crisis (a case-study of political speeches by Boris Johnson) | 80 |
| <i>Ostroumova A. V.</i> Identity as an interdisciplinary problem | 84 |
| <i>PereLygina D. S.</i> Mass media as a tool to manipulate public consciousness | 89 |
| <i>Safyanova I. V.</i> Lingua-cultural concept <i>spirit</i> in the English language and the language of poetry | 91 |
| <i>Smirnova T. Yu.</i> Actual features of German educational discourse | 95 |
| <i>Tananykhina A. O.</i> Text-forming function of poly-discursivity in modern English fairy tale text | 99 |
| <i>Filatova A. G.</i> Persuasive functions of onomastic linguocreative elements in modern political poster | 103 |
| <i>Schirova I. A.</i> Fictional text as an integral whole | 106 |
| <i>Yalovenko M. A.</i> Using software for the corpus linguistic analysis of literary text: an introduction | 110 |

COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS
OF LANGUAGE AND SPEECH

| | |
|---|-----|
| <i>Aksenova N. V., Denisova N. V., Magnes N. O.</i> Conceptual metaphor in art reviews: American and British art critics on exhibitions of soviet photography | 116 |
| <i>Bogdanova S. Yu.</i> The pragmatic aspect of creating and functioning of the new words in the sphere of “New information technologies” | 120 |
| <i>Vyunova E. K., Lekomtseva I. A., Abdulmanova A. H.</i> Language tools for creating the political image of Donald Trump in the USA media | 124 |
| <i>Gurochkina A. G.</i> Affordans as a prerequisite for the emergence of a certain behavior of a living organism in the habitat | 126 |
| <i>Ilin M. I.</i> Impact of Facebook* and Twitter on users’ communicative behavior . . | 130 |
| <i>Makurova D. A.</i> Disinformation as an element of political communication | 134 |
| <i>Sandakchi N. N.</i> The pragmatic priority principle in Russian and English coordinate constructions. | 135 |
| <i>Soloviova M. A.</i> Reframing stereotypical conceptions in fictional discourse . . . | 139 |
| <i>Fokina M. S.</i> On the issue of the placement of language game in the system of naive linguist’s metalanguage reflexion | 144 |

COGNITIVE APPROACH
TO LEXICAL SEMANTICS

| | |
|---|-----|
| <i>Bouzounov N. N.</i> Neologisms in French lexicography 2021 (based on the explanatory dictionaries Le Petit Robert and Le Petit Larousse). | 148 |
| <i>Kuligina E. A.</i> Mythologeme as a linguocognitive phenomenon | 152 |
| <i>Pankratova S. A.</i> On the issue of the cognitive-semantic aspects of seafaring imagery in the drama “Apollo 13”. | 155 |
| <i>Fedoryuk A. V.</i> Cognitive-onomasiological modeling of English blends | 159 |
| <i>Tsekhanovich I. G.</i> The semantic model of the lexicographic description of zoonyms done by native speakers of the English language (on the data of Urban Dictionary). | 163 |
| <i>Iakovenko N. I.</i> Semantic innovations in categorisation and classification processes (based on material of sport terms) | 167 |

* Признана экстремистской организацией и запрещена на территории РФ.

THEORY, PRACTICE AND DIDACTICS IN TRANSLATION/INTERPRETING

| | |
|--|-----|
| <i>Anfinogenova A. I.</i> English transformations of the Russian emotive lexemes representing concept ‘toska/skuka’ | 171 |
| <i>Vekyu V. R.</i> The ways of achieving equivalence in the translation of a politician’s public speech from English into Russian (with the focus on Churchill’s address to the house of commons on 13 May, 1940). | 175 |
| <i>Lekomtseva I. A., Abdulmanova A. H., Vyunova E. K.</i> English, Russian or the ‘third’ language in translation? | 179 |
| <i>Miretina M. S.</i> On the issue of language representation of nonbinary gender identity | 181 |
| <i>Mukovskaya L. Yu., Mukovsky O. L.</i> Translator’s unexpected friend | 185 |
| <i>Pakudina A. A.</i> On peculiarities of using personal names in literature for children | 189 |
| <i>Radygina T. V.</i> Psychological and pedagogical aspects of teaching note-taking for interpreting. | 191 |
| <i>Sigareva N. V.</i> Self-consistency vs team activity in translation | 195 |
| <i>Yudina T. V.</i> Strategies for translating a text from a period, remote in time | 198 |

RELEVANT ISSUES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION THEORY

| | |
|---|-----|
| <i>Latypova V. V.</i> Preservation of interethnic harmony within the framework of historical intercultural interaction of peoples on the example of the Republic of Bashkortostan | 203 |
| <i>Nabilkina L. N.</i> Ethnic heterostereotypes about Russians based on the English-speaking mass media | 207 |
| <i>Perzhinskaya A. A.</i> Means of linguistic manipulation in satirical news | 211 |
| <i>Rozhkov G. A., Tumanova A. P.</i> Implementation of the internationalization at home concept in the course of extra-curriculum activities as an effective answer to the challenges of the “online world” we all live today | 215 |
| <i>Saifullaeva Z. A.</i> Specific features of the observed vocabulary of the Tajik language | 220 |
| <i>Tkacheva A. N.</i> The sexual relations vocabulary in the translation of the French film titles | 225 |
| <i>Iakushkina K. V.</i> Content creolization features in Spanish advertising communication | 229 |

LINGUISTIC AND STYLISTIC ASPECTS OF INDIVIDUAL AND SOCIAL LANGUAGING

| | |
|---|-----|
| <i>Andreeva V. A.</i> Strategies of self-presentation in popular science blogging (on the material of the German <i>YouTube</i> channels) | 232 |
| <i>Galushko T. G.</i> On the question of the phenomenology of voice | 235 |
| <i>Gladkova O. H.</i> Representation of “alien” gastronomic culture-oriented language in English travel notes of XIX century | 239 |
| <i>Ivlieva E. A.</i> On the question of internet communication in Spanish language | 242 |
| <i>Kobrina O. A., Lebedeva A. C.</i> The usage of interjections in the English dialogue communication. | 246 |
| <i>Nikitina E. Ya.</i> Sonnet II by Louise Labé: A cry from the heart or a parody? | 250 |
| <i>Solovieva M. V., Eleseeva N. I.</i> Syncretism of the adjective <i>fier</i> in the epic formula “ <i>au vis fier</i> ” and its modifications (on the material of epic poems of the XII–XIII centuries) | 254 |
| <i>Urusova N. A.</i> Foregrounding mechanisms in the modern biographical narrative (based on M. Bradbury’s “To the Hermitage”) | 256 |
| <i>Chemodurova Z. M.</i> Functions of graphical foregrounding in modern multimodal fiction | 260 |

HERMENEUTICAL ASPECTS OF LITERARY TEXT ANALYSIS

| | |
|--|-----|
| <i>Atlas A. Z.</i> On the author’s commentary in reinterpretations | 266 |
| <i>Afanaseva E. G.</i> Folklore motif of treasure hunting in Swedish literary fairy-tale | 269 |
| <i>Voronchikhina I. A.</i> The signals of the category of addressing in abstracts of children’s detective fiction | 273 |
| <i>Zherebina E. A.</i> Category of subjectivity in the hermeneutic concept of translation. | 276 |
| <i>Zonina N. V.</i> “A play-within-a-play” technique in the English drama of the early 17 century. | 279 |
| <i>Ivanova N. V., Nemtseva K. I.</i> Allusions to the world of nature in the novel “Lord of All the Dead” by Javier Cercas | 283 |
| <i>Shcherbak N. F.</i> The notion of time in the plays by William Shakespeare: post-modern and meta-modern dimensions | 287 |

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

| | |
|---|-----|
| <i>Berezina O. A.</i> The functional potential of one-member nominative sentences in fiction. | 292 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Bestuzheva D. O.</i> On the issue of the means of expressing epistemic modality in modern French | 296 |
| <i>Boguslavskaya I. V.</i> Representation of the beginning aspect of a situation in Old High German | 300 |
| <i>Kirichenko M. A., Khutoretskaya O. A.</i> Zeugma as engine of ironic speech act (a case study of French language) | 303 |
| <i>Mukhin S. V., Efremova D. A.</i> The image of a snare in the phraseology of the Vespasian Psalter | 306 |
| <i>Auseichyk Yu. V.</i> French coordinators and their functional equivalents in diachrony: corpus data | 310 |
| <i>Savva V. G.</i> From pro-drop to non pro-drop, or from old French verbal sentence to verbal word | 314 |
| <i>Tretyakova V. V.</i> Construction, model or formula? On the grammatical basis of an interrogative proposition in French | 318 |
| <i>Khrisonopulo E. Yu.</i> The expression of a generic meaning and the opposition of English first- and second-person pronouns | 322 |

LINGUO-CULTUROLOGY AND PHRASEOLOGY AS A NATION'S MENTALITY REPRESENTATION

| | |
|--|-----|
| <i>Vnuk T. V.</i> Concentration of emotions in the interjectional phraseological units and phraseological units of sign and mimic of the German language | 327 |
| <i>Voiku O. K.</i> Phraseologisms as a way of constructing the media image of Russia | 331 |
| <i>Drakulich-Priima D.</i> The battle of Kosovo's heroes in Serbian proverbs | 334 |
| <i>Zhuravleva A. V.</i> Architectural terms in Italian phraseology | 338 |
| <i>Zagidullina A. A., Duisekova K. K.</i> Figurative and symbolic peculiarities of phraseological constructions | 342 |
| <i>Konstantinova E. A.</i> Poems in the literary works of Zeng Gofan (1811–1872) | 346 |
| <i>Kopchuk L. B.</i> What is “ <i>digilect</i> ”? To the discussion about the features of the Internet-language | 350 |
| <i>Krivanogova M. M.</i> Phraseological regionalisms in the French language of Saint Pierre and Miquelon | 354 |
| <i>Mushchinina L. N.</i> About origin and semantics of the political rule <i>divide et impera</i> | 356 |

ORIENTAL LANGUAGES STUDYING AND TEACHING ISSUES

| | |
|--|-----|
| <i>Den A., Romanova I. S.</i> The interactive tools of the virtualization of the learning process (on the base of the teaching hieroglyphics the students, which study Korean) | 360 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Dondokov D. D.</i> Representation of the key events of summer 2021 in Chinese Internet discourse (based on the material of Wechat posts) | 363 |
| <i>Ioffe T. V.</i> Representation of the concept “wine” in the poetry of Tao Yuan-ming . . | 366 |
| <i>Kim Hwan.</i> On the issue of preventing mistake of the Korean language learners in using the postposition 는/은 | 370 |
| <i>Levchenko V. A.</i> About the relevance of teaching business Chinese. | 376 |
| <i>Liang Cuizhen.</i> Analysis of peculiarities of Confucianism, Daoism and Buddhism on the example of art in the novel “Dream in the red terem” | 379 |
| <i>Mikhalkova N. V.</i> Cognitive models of the Chinese characters components reduplication | 382 |
| <i>Repniakova N. N., Reshetneva U. N.</i> Cultural connotation of the monkey image in Chinese phraseological units | 386 |
| <i>Shuvalova E. K.</i> On the issue of maintaining motivation in learning Japanese . . | 390 |

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

| | |
|--|-----|
| <i>Bagramova N. V.</i> The role of soft skills in teaching a foreign language to students of non-language departments. | 394 |
| <i>Baeva T. A., Kubacheva K. I., Shchelkunova P. A.</i> Digital technologies in teaching academic English in Medical university | 397 |
| <i>Glukhova Y. N.</i> Strategies and criteria for assessing the level of foreign language proficiency in the digital age | 400 |
| <i>Duisekova K. K., Syzdykbayeva G. K.</i> Criteria for choosing English coursebooks for secondary schools in Kazakhstan. | 403 |
| <i>Isakovich A. P.</i> Improvement of English speaking skills in lessons at school by means of <i>Flipped classroom</i> | 407 |
| <i>Kobzar E. G.</i> Pedagogical diagnostics as an element of foreign languages teaching system | 411 |
| <i>Kozdrin P. R.</i> Using ASR and TTS technologies in foreign language teaching . . | 414 |
| <i>Kolyadko S. V.</i> Advertising media text in teaching foreign languages | 418 |
| <i>Ladyzhnikova T. D., Ladyzhnikova V. I.</i> Distance learning as a means of modernizing foreign language teaching in higher education. | 420 |
| <i>Martynenko L. G., Kulieva Kh. I.</i> Features of problem-oriented approach to foreign language teaching | 423 |
| <i>Ovsiannikov A. O.</i> The principle of two-way comparison in second foreign language learning (French and Spanish languages) | 426 |

| | |
|---|-----|
| <i>Osmak N. A.</i> Peer-to-peer learning as a method of intercultural competence development in view of distance education | 430 |
| <i>Perevertkina M. S., Belitskaya V. D.</i> Compensation strategies as a means of overcoming communication difficulties in reception | 433 |
| <i>Repina T. Yu., Shramko L. I.</i> Peer review application in teaching English writing skills course online. | 437 |
| <i>Semenova E. V.</i> Problem-solving tasks in the course “Literature of the target language countries” for ensuring the interactivity in the educational process . . . | 441 |
| <i>Trubitsyna O. I., Markeeva D. S.</i> Models of blended learning in teaching foreign languages: didactic potential | 445 |
| <i>Frolova I. V.</i> Theory of multiple intelligences and its potential in teaching foreign languages | 448 |

THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

| | |
|--|-----|
| <i>Farahandouz Farbod.</i> Identifying, analyzing, and teaching nonverbal cues in classroom (intercultural) interaction | 452 |
| <i>McGury Sandra, Wulff Nadja.</i> Chunks in L2 writing: pedagogical implications from German university language entrance exams | 457 |
| <i>Akimova O. A.</i> Mastermind groups as a method of teaching business English online | 462 |
| <i>Bagramova A. B., Pavlova O. N., Scherba O. Yu.</i> Motivation as a way to increase the efficiency of the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic departments | 465 |
| <i>Volodina O. V.</i> General characteristics, goals and strategies of foreign language education at university | 469 |
| <i>Golyakova O. A., Slipenko E. G.</i> On the issue of teaching grammatical aspect at non-linguistic faculties of higher educational establishments | 473 |
| <i>Eremin Yu. V., Nasibullina E. Yu.</i> On the system-integrating approach in FLT . . . | 477 |
| <i>Kadi S. V.</i> Distinctive features of pedagogical computer technology | 479 |
| <i>Kadi S. V.</i> Functional language didactic approach to formation of foreign communicative competence of students managers | 482 |
| <i>Kovalchuk L. S.</i> On the role of the Russian language in teaching a foreign language (on the example of German) | 485 |
| <i>Kozlova P. V.</i> Specifics of the selection of topical content for teaching a foreign language remotely in a medical school during the COVID-19 pandemic | 490 |
| <i>Kolesnikova V. A.</i> Current trends in teaching language for special purposes based on the comparative analysis of English and French psychological terminology. . | 494 |

| | |
|---|-----|
| <i>Krylova E. A.</i> Dogme approach in EFL context | 497 |
| <i>Kudryavtseva N. F., Panteleeva L. V.</i> Developing professional lexical skills in foreign-language in students of non-linguistic universities | 500 |
| <i>Kuznetsova I. V.</i> On the issue of ESP syllabus design for master students of a non-linguistic university | 503 |
| <i>Kurbatova S. G., Karpuhina M. R., Runge S. V.</i> On the issue of translation in the modern process of foreign language communication training | 506 |
| <i>Soukhanova V. I.</i> The approaches to teaching the English sublanguage of petroleum geology to undergraduates | 513 |
| <i>Fedorova I. V.</i> On teaching ESP in the context of increasing academic and professional mobility of university students and graduates | 516 |
| <i>Filippova N. L.</i> Specific nature of foreign professionally oriented communication teaching to sport university students | 520 |
| <i>Filoshina I. O.</i> Foreign language discursive competence of non-linguistic professionals in an industry with reputational risks | 524 |
| <i>Tsarskaya T. S.</i> On the issue of forming the skills of foreign-language professional communication in future doctors | 528 |
| <i>Tcvetkova S. V.</i> On the issue of Japanese and English language textbook development | 532 |

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

PLENARY SESSIONS

Michael Szurawitzki

*Beijing Institute of Technology, China /
Regensburg University, Federal Republic of Germany*

REFLECTIONS ON THE COMMUNICATIVE POTENTIAL OF THE MESSAGING APP WECHAT 2.0.

Михаэль Журавицки

*Пекинский технологический институт, Китай /
Регенбургский университет, Германия*

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ WECHAT 2.0.

Abstract. *The article deals with reflections on the communicative potential of the Chinese messaging application WeChat in the light of current trends in messenger communication. The main changes/additions compared to its first description in the Germanic linguistics context [Szurawitzki, 2019b] are focused on. The introduction (1) is followed by a section on the state of research (2), which focuses on relevant work on WeChat. Complementing Szurawitzki [2019b], I then describe the most recent functionalities of WeChat, which (must) be taken into account with regard to the communicative potential of the application (3). Subsequently, I argue for terminological innovation in the field of chat and messenger communication, since the changing media environment with even more multimodal possibilities makes existing terms too vague, and in my opinion, they no longer cover the communicative constellations in their complexity (4). The paper concludes with a section reflecting on the (also intercultural) future of WeChat and messenger communication against the background of trending applications such as Discord, which was originally a tool for gamers (5).*

1. Introduction

An interested audience on YouTube was already in 2016 able to follow the social and networking omnipotence that the Chinese smartphone WeChat is striving for on the basis of an impressive video report by the daily newspaper The New York Times [Kessel, Mozur, 2016]. Over two million users had viewed this nearly six-minute film by November 2021; this may sound like a high number of clicks from a Western perspective. However, in view of the fact that WeChat has over one billion users, this number is rather low, and in the German-speaking context the film received almost no attention. WeChat came to the attention of a larger media audience a few years later in Germany in a different context: In September 2020, the U. S. government announced that it would block downloads of the popular Chinese applications TikTok and WeChat in the United States during a dispute with China over data protection issues. Eventually, this issue never went beyond rhetorical threatening gestures [Brand, 2020], but German news recipients had now at least heard the name WeChat once. This article aims to contribute to the broader contextualization of WeChat, going beyond my previous focus access in the context of investigating the use of WeChat by German speakers in China [Szurawitzki, 2020b], and contributing new aspects to the relevant research.

The research questions to be answered in this study are the following:

- WeChat is subject to change as its functionalities evolve. What are the main changes/additions compared to the first description in the Germanic linguistics context [Szurawitzki, 2019b]?
- Why is previously used terminology, against the backdrop of current communicative practices, no longer sufficient to describe chat constellations within WeChat?
- How could WeChat evolve, also with regard to other popular applications, or interculturality, and possibly integrate other features into its software? Which currents exert particular influences in this regard?
- Which linguistic and communicative aspects should subsequently be considered in a follow-up study on WeChat usage by German speakers?

In order to develop and answer the research questions as comprehensibly as possible, this paper is structured as follows: After the introduction (1), there is a section on the state of research (2), focusing on relevant work on WeChat. Complementing Szurawitzki [2019b], this is followed by remarks

on the most recent functionalities of WeChat that have not yet been described in Germanic linguistics, but which (must) receive attention in view of the the communicative potential of the application (3). Subsequently, I argue for terminological innovation in chat and messenger communication, since the changing media environment with more multimodal possibilities does not render existing terms obsolete, but, however, these terms no longer cover the communicative constellations in their complexity (4). The paper concludes with a section that reflects on the future of WeChat and (inter-cultural) messenger communication, against the background of trends in other popular applications such as Discord, which was originally a tool for gamers (5).

2. State of Research

Overall, the state of research on WeChat in the linguistic context in a broader sense has been systematically reviewed by Szurawitzki [2020b: 69–77]. In the following, only studies that are either indirectly linguistically relevant, originate from the German-speaking environment, and/or have been published since Szurawitzki [2020b], will be considered in more detail here. Zhou, Hentschel, Kumar [2017] deal with the question of how emoji communication proceeds in China. This topic is also connectable to German linguistics, as is evident via the reception of, for example, Szurawitzki [2016], Pappert [2017], and Beißwenger, Pappert [2019], each of which focus on emoji communication. The study by Kuang [2018 (2014)] deals with social media in China and dedicates a separate section to WeChat [189–199, Ch. 7.3]. He cites advantages that WeChat possesses over other communication media:

WeChat is changing the way of interpersonal communication quietly and has incomparable advantages over the other media. It is free of charge and, relative to short messaging, its voice and video dissemination functions make both information disseminators and receivers more direct and real, and highly reachable [Kuang, 2018 (2014): 190].

Che/Ip [2018] highlight the importance that WeChat has gained, especially in comparison to WhatsApp, because the application is no longer just a main messenger via further development (a central issue in our context, cf. below, esp. 4 and 5), but possesses additional functions, and so-called “mini-programs”:

WhatsApp’s simplistic design remains focused on core IM [Instant Messaging; MSZ] functions whilst WeChat, despite possessing similar features during its initial release, has evolved into an expanded ecosphere for a vast range of services such as finding locals, WeChat Pay and taxi ordering. IM apps that are similar to WhatsApp in terms of simplicity and comparable functionalities have since been eliminated in the Chinese market due to the lack of expansion and innovative features. Thus, WhatsApp’s poor performance in China is due in large part to its inability to provide distinct and improved elements relative to its competitors in the region [Che, Ip, 2018: 41].

Liu [2018] presents the first German-language monograph on WeChat and focuses on social media marketing. Günthner [2018, 2021, in prep. a, b] researches practices of reference in chat interactions, including those that take place in WeChat. Liu [2021] examines the language choices of WeChat postings by multilingual users with a view to the groups of recipients.

Most of my own work on WeChat has been conducted in the context of a study of WeChat use by German-speaking expatriates in China [Szurawitzki, 2020b; Szurawitzki, 2022b, in prep.]. Before that, however, I already point out that WeChat has a considerable significance in (primarily digital) everyday life: in China, the boundaries of digital penetration of everyday life in private as well as public, mostly mobile, communication are constantly being pushed, primarily via the multifunctional social network WeChat [Szurawitzki, 2018: 139–140]. It should be noted here that terminologically as well as factually the boundaries between “social network” and “messenger” are blurred and it should not be decided conclusively — also against the background of constant further developments (cf. below) — which term would be more appropriate for WeChat. In the context of linguistic research, however, the term “messenger” is preferred here. In the context of Szurawitzki [2020b], I have published partial results or intermediate results in research on WeChat communication of German speakers in various places [Szurawitzki, 2019a, b; 2020c, d] as well as made the research data publicly available [Szurawitzki, 2020a]. In the context of supervised theses at Beijing Institute of Technology, the papers by Shang [2021] on text, image, and hypertext in the Moments function of WeChat and Zhang (2021) on emoji communication in WeChat have been put forth.

The main empirically-based findings from Szurawitzki [2020b; ch. 7.: 103–177] refer to a survey conducted online between November 2018 and April 2019, in which a total of 208 informants participated with fully answered surveys [cf. Szurawitzki, 2020b, ch. 6: 93–102 on the design of the

survey; on the availability of the research data cf. ch. 9: 185]. The essential metadata on the respondents are evaluated in Szurawitzki [2020b: 103–110]. As for a prototypical informant profile, it can be stated that the interviewees are mostly male, middle-aged and German native speakers, do not speak any other language at the L1 level, have been in China since before 2015, and are employees of mostly international companies. The results regarding the respondents' use of WeChat can be summarized as follows: There is very frequent chat usage, group chats are frequently used. The “Moments” posting functions (similar to Instagram/Facebook*) are used rather seldomly, instead reading or liking these postings is preferred. About one third of the respondents use voice messages frequently or very frequently. Photos and/or selfies are hardly ever taken by respondents in WeChat, but rather forwarded; photos are sent more often than selfies. Recording or sending videos rarely happens according to the informants. Voice calls are used slightly more frequently than video calls. (Live) location functions are popular overall: over 60 respondents use them occasionally, just under 40 frequently/very frequently; around 30 informants use the real-time location function frequently to very frequently. The typical Chinese red packet (hongbao) money gift function is used seldomly; such money shipments are received somewhat more frequently. Approximately 80 respondents frequently or very frequently transfer money in chat, receiving, in contrast, is less pronounced. The payment function WeChat Pay is popular: about 120 respondents use it frequently or very frequently. Contact cards are sent frequently to very frequently by about 65 respondents. The main language in group chats and voice messages is English, followed by German and Chinese. Internet language such as *lol* etc. is used relatively rarely, whereas emojis are used all the more frequently (stickers significantly less frequently than emojis). Stickers, like emojis, have a primarily commenting/embellishing function in common, more in the positive than in the negative. The chat language used is clearly considered by the informants to be more oriented towards the written than the orality standards.

3. New features of WeChat since Szurawitzki (2019b)

In Szurawitzki [2019b], I first described the basic functionalities of WeChat in more detail in the context of Germanic linguistics. However, the application — like so many other apps — is subject to constant development.

* Recognized as extremist organizations and banned on the territory of the Russian Federation.

Since that first description, some new features relevant to our questions have been added, which will be described in more detail below.

What was the old status quo, and what new does WeChat now offer? Che, Ip [2018] provide an overview graphic to illustrate the functions of WeChat:

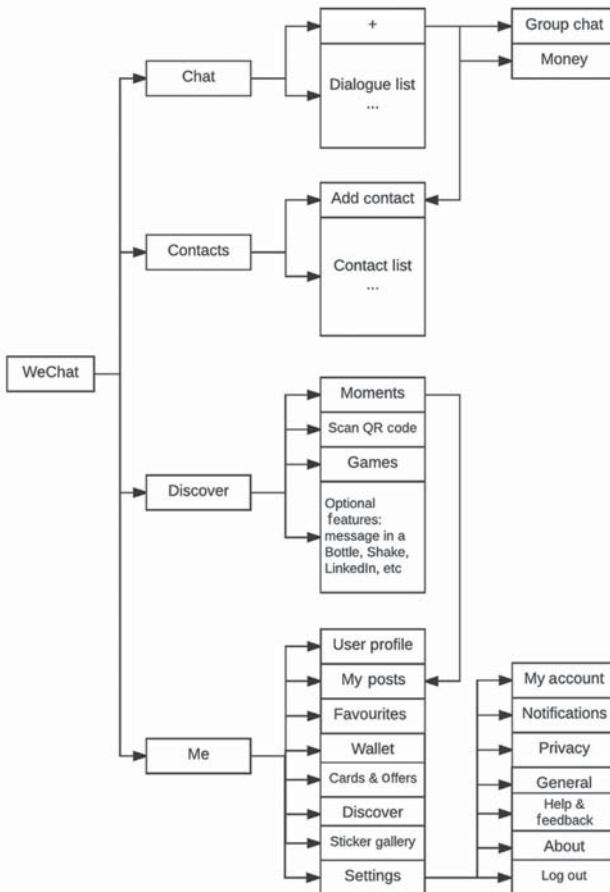


Fig. 1. Functions of WeChat [Che, Ip 2018: 50, fig. 2.2.]

Based on the description in Szurawitzki [2019b], Szurawitzki [2020b: 79–92] provides an extensive analysis of WeChat as a communicative tool. Essentially, this analysis covers the areas already included in Fig. 1 (above),

and deepens the considerations of the chat interface, in which one finds essential functions such as chats, group chats, camera, calls, voice messages, forwarding, (live) location functions, transfers, money gifts, etc. (meanwhile, there is also a function for sending individual files). The “Contacts” section points out the possibility to follow official accounts (newsfeeds) in addition to individual contacts. Extending the description of newsfeeds in Szurawitzki [2020b: 82], it can be noted that analogous functions have already come into focus on Twitter, and most recently on Instagram. The difference is that WeChat features official accounts in a separate area, whereas Twitter and Instagram make no distinction between private and public accounts, and these are shown/viewed at the same hierarchical or display levels.

Especially Instagram seems to have influenced the further development of WeChat’s communicative features. While my description of the Moments posting section in Szurawitzki [2020b: 85–86] is mainly a comparison to Facebook, looking at Instagram, it can be stated that the similarity between WeChat Moments and Instagram’s communicative interface are even more significant. Specifically, this has to do with the image-based nature of the Moments postings, as one must begin the posting itself by selecting an image (by clicking on a camera icon). However, as described in Szurawitzki [2020c], the inclusion of an image can be skipped, and entering text, links, emojis, etc., without an otherwise dominant image, becomes possible.

In addition to this outlined similarity to Instagram, WeChat has a special new feature since January 2020 in the form of channels, which in its own way resembles Instagram and its posting functions and at the same time reflects the popularity of TikTok (Douyin) in China and worldwide through similar functionalities. What is new about the Channels feature? It can be selected in the same section, namely “Discover”, as the Moments (screenshots from my private WeChat account; German set as the operating language; the Channels are referred to as “Kanäle”, cf. fig. 2 below):

The following description of the Channels function is based on the information provided on the website www.wechatwiki.com [WeChatWiki, 2021]. The first special feature of this function is that it is accessible only after separate registration. In terms of content, the Channels section can be described as follows: “It’s a dedicated space which looks like a video feed for content creators, brands, businesses and individuals to reach a (new) audience beyond their circles of WeChat friends/followers” [WeChatWiki, 2021].

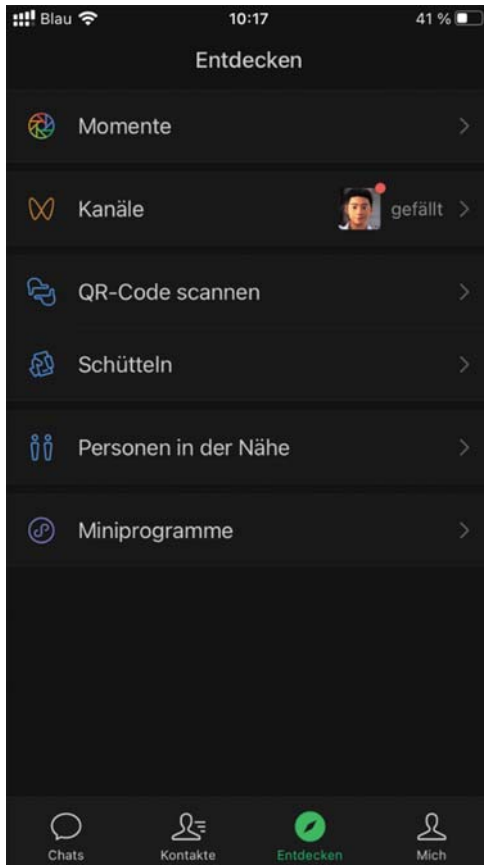


Fig. 2. Selection of the Channels function (Kanäle)

Basically, we find a video platform within WeChat, which can be used to post videos of up to one hour in length to the followers of these accounts (this is a significant difference to the WeChat Moments, where the limit of 15 seconds is implemented for videos posted from one's own album), or a series of up to nine photos (comparable to the Instagram Story). In this context, it is interesting that no separate function is reserved for particularly short videos like on TikTok, perhaps also due to the aforementioned existing limitation within the Moments. The postings in the Channels function can be provided with several hashtags (hashtags are not supported

in the Moments so far, one could enter them, but without bringing about intertextuality and connections to similar content), geo-tagging is possible, as well as the connection with an official WeChat account, for example those of well-known influencers. However, postings are possible with both private and official accounts, except that — as mentioned above — a prior separate registration must be made. Analogous to Tiktok, the content is displayed in a column, and once a video content is reached, it starts playing automatically. Since June 2020, there have been three filters at the top of the screen, which can also be seen in the screenshot below, namely “Follow”, “Friends” as well as “Hot” (videos that are particularly trending):



Fig. 3. Channels Interface

At the bottom of the screen, there are also interaction, like, and comment options familiar from other apps such as Instagram, TikTok, etc. The video content can also be integrated into individual and group chats, as well as the Moments. Video content can also be integrated or posted/sent this way. Content can also be shared and distributed further from the Channels area:

From Channels, WeChat users are **able to explore content and follow users that are not in their contact and WeChat Official Accounts that they are not following**. So, this is considered as a **new trajectory to increase discovery on WeChat**, which has been a rather closed ecosystem by principle (in terms of privacy settings and discoverability) from the beginning. For example, the other WeChat user feed called Moments is only visible to the user's social circle [WeChatWiki, 2021; highlighting in the original].

As it becomes clear from the quote above, influential content can thus be shared more widely and across contact areas, despite the comparatively sharp predefined privacy settings at the individual level (interaction only with one's own contacts). I also read this as an approximation of Western applications such as Twitter, Instagram or the like, where restrictions such as those mentioned have never existed. Medially, there is a focus on image-based content, which can of course be accompanied by music and/or speech; it is also conceivable that textual content is integrated into the video files/photo sequences in the sense of visual surfaces (*Sehflächen*) according to Schmitz [2011]. According to WeChatWiki [2021], the channels within WeChat are perceived as a particularly good opportunity to conduct online marketing, although in my opinion an equally good platform is offered for individuals to stage themselves and their relevant content to be distributed. Based on the existing and new features of WeChat (this answers the first research question), I will subsequently answer the question why it is appropriate to amend previous terminology within the research of chat and messenger communication.

4. On the Need for New Terminology Within Chat Communication Research

The question inherent in this section [first raised in Szurawitzki, 2021; successively Szurawitzki, 2022a, in prep.] about the need for new terminology within the study of chat communication on messengers like WeChat is inspired by the analogous question whether there is a need for a new

concept of text. This question surfaced [Fix, Adamzik, Antos, Klemm, 2002] when the then “New media” necessitated boundary shifts of text definitions, including a stronger focus on discourses [Warnke, 2002]. Accordingly, against the backdrop of a purely linguistic-interaction-oriented concept of chat, I argue for an expansion: in view of the more complex possibilities that WeChat concretely offers, situated in chat, and that go beyond WhatsApp, a new perspective seems appropriate to me.

Beißwenger/Pappert [2020: 92–93] have provided relevant groundwork: WhatsApp brings together the structure of “classic” chat applications with the mobility of SMS dialogs and the use of the smartphone. WhatsApp communication also differs from classic chats in the possibility of gradual change between asynchronous and synchronous orientation of the participants to the communication events. The persistent availability of the written progress log releases the users from the need to arrange “chat sessions” for their exchange; accordingly, each participant can read contributions and send his or her own new contributions to the communication when this seems appropriate and is convenient. This in itself represents a substantial extension of a traditional concept of chat, such as the one on *mediensprache.net* (*mediensprache.net* 2009). Both perspectives are united by the focus on language and text, respectively.

Both with a view to WhatsApp and its features, as well as to WeChat and the possibilities described above, which can all be part of chats, an expansion of the perspective outlined here seems absolutely necessary. It would be necessary (for a consideration that focuses purely on WhatsApp) to answer the question of how to deal with the functions integrated into the chat interface, with which one can send documents (mostly these still have text-based character types, but it should only be a question of time before other files can also be sent) or communicate one’s location (static or live); here, other semiotic means beyond text are needed with GPS information. Maps are, if you will, dynamic combinations of written language and images/icons/symbols. It seems with Beißwenger, Pappert [2020: 93, figure 1] as if the modalities were separated, which of course they are not, an explanatory addition would have been useful. More problematic in implementation, it seems to me, is the realization format for contributions, which is labeled “text forms”. While this is a problematic term for WhatsApp at least on the basis of the location information, a great opportunity now opens up here for the transfer towards WeChat. There, we cannot merely apply

“text forms”. In WeChat’s chats, location data (static and live), money gifts (red packets), contact cards, money transfers, and files can be integrated, thus “text forms” are no longer sufficient. Whether voice messages can be considered a “text form” in the above sense seems questionable and would have to be assessed individually in each case based on the nature of the individual communications. The complexity of such communication is also shown in the following figure:

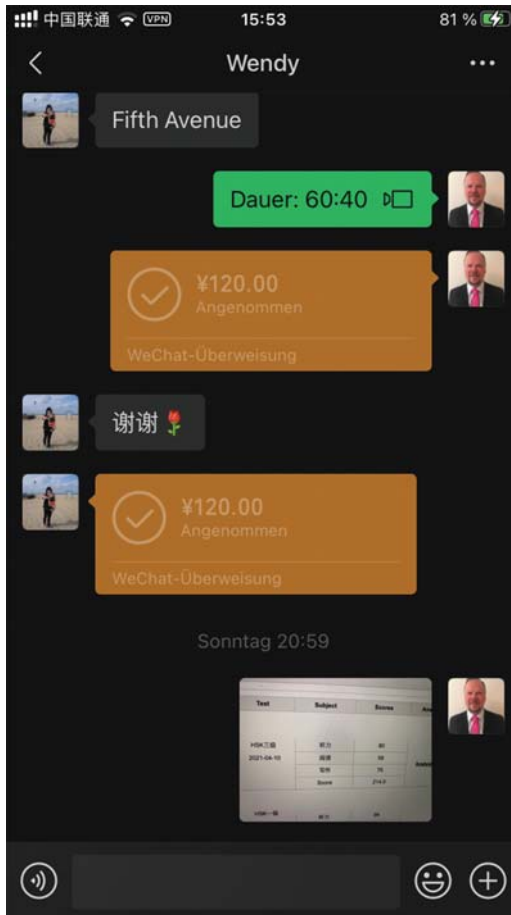


Fig. 4. Polychat in WeChat (with text input, video call, money transfer, emoji, image file)

Therefore, I would like to introduce the term *chat shape* to illustrate the complexity of the semiotic means that can be integrated into chats beyond the linguistic and pictorial ones, so that the technical possibilities offered by WeChat's chat interface can be discussed accordingly. Chat shape refers to the optional character types/chat elements. I would like to call the semiotically more complex entities that potentially arise in the context of chats in WeChat compared to previous messenger chats *polychats*. By this choice of terms I think it can be clarified that within WeChat (and potentially also other messengers like Discord; cf. 5. below) chats can no longer only comprise linguistic-pictorial communicates, but also other and new (mixed) forms of distributing information.

5. Reflections on WeChat's Future

On the basis of what has already been said, the question of future intercultural development steps with regard to the technical and communicative-medial potential of the WeChat application arises. It has been attempted to show that the app is moving from a mainly chat-based communicative interface to more multimodality, and that this multimodality (especially in the area of "Channels") can no longer be accessed exclusively via the chat interface, but that users are offered more and thus more complex interaction possibilities. These quasi-separate spheres, with the channels that exist and can be selected practically separately (even in different languages), clearly distinguish WeChat from applications that have become influential in the German-speaking world, such as Twitch or Discord, which actually originate from the gaming sector. Discord is described as follows in a study by the Vodafone Foundation on messenger communication by teenagers and young adults in Germany: Discord is a chat and voice program designed for use while playing computer games. Discord allows private communication via groups, chats, phone calls and video calls. So-called Discord servers are designed for use by a larger group or community. Within a server, topic-based channels can be created to which other users can be invited and various roles and permissions can be assigned. With its servers and channels, Discord has functions similar to those of social media, just like Telegram [Vodafone Foundation, 2021: 29]. To illustrate this, a screenshot from a Discord conversation is shown below:



Fig. 5. Discord conversation with channel selection in the left column, channel chat in the middle, and role profiles in the upper right (display of offline contacts in the lower right)

Discord already occupies a significant position among the most-used apps, as the evaluations show [Vodafone Foundation, 2021: 10, Fig. 3]. Overall, Discord is the fifth most popular messaging app among adolescents and young adults in Germany, with a similar penetration/usage as Telegram, but significantly more frequently used than Signal, for example. With Discord, as is clear from Figure 5, all functionalities flow into one another via the same interface, similar to WeChat before the introduction of the channels. With the integration of the channels into the chat interface, a certain overload of features would have been achieved with WeChat on the one hand, but on the other hand Discord also offers numerous functions, some of which are different from WeChat, which could possibly prove to be so future-oriented that they could potentially also become interesting for the creators of WeChat. In this context, a field of investigation for future intercultural, especially German-Chinese, research could be the functional weighting of the languages and semiotic means used in multimodal multilingual discourses. In the following, some of the core features of Discord will be presented (in answer to the third research question formulated at the beginning); this is done on the basis of the presentation on the operators' own website [Discord, 2021].

Discord is only accessible via a personal invitation. If you are asked to join by contacts, you are taken to a server, a virtual “home for your friends or community” [Discord, 2021]. These servers combine text and voice channels. The text channels are not functionally very different from the technical possibilities offered by WeChat via its own interface, but the graphical layout is different with multiple windows open simultaneously. Larger distinctions are located in the area of orality: Spoken language tends to become more important in messenger communication since WeChat [cf. Szurawitzki, 2020b: 125–126, Ch. 7.5.4] and WhatsApp [cf. Bosshart, 2021: 39] have integrated voice messages that can be recorded and sent into their features, and platforms such as Clubhouse (a social network audio platform with “rooms” where people talk to each other via moderators, similar to hosts of Zoom meetings). Discord reaches further at this point, as live voice is broadcast, via audio and/or video. Inspired by software like Zoom, these actual telephony functions are complemented by simultaneous screen sharing functions. This screen sharing was originally intended for live tracking of gaming, with a potentially co-transmitted second audio layer over which, for example, the voice of those playing the game could also be played alongside the sound effects of the games. Thus, the possibilities of transmitting spoken language within Discord are more complex than in WeChat and could be thought of for the future, at least technically, as an extension for WeChat (this, in turn, is a potential object of investigation from the (multilingualism) perspective of language use, e. g. German-Chinese, since gaming has of course long been a globalized phenomenon). Whether this implementation is realistic in view of Chinese efforts to limit gaming, especially among children and adolescents, in terms of time and content [Kirchner, 2021a, b] will have to be observed; however, there are millions of adults worldwide, including in China, who spend a lot of time playing computer games — so the answer does not necessarily have to be negative.

Finally, the question must be answered to what extent new intercultural perspectives arise for studies on the use of WeChat by German speakers in China. In this regard, it can be said that the new features must definitely be taken into account, especially with regard to the so-called channels, since potentially more complex possibilities of language use are given. Through this — and through the similarities to Discord outlined above — further development can be adequately explored. However, the function of the channels is not only known from Discord, but also from

Instagram and TikTok, and their multimodality. Accordingly, research into usage habits would also have to include questions about the use of the applications mentioned here in addition to WeChat. Based on these steps, a follow-up study could be designed. In view of further changes, the suggestions made here should be understood as the status quo, which may have to be subject to further review and additions with each update that substantially expands the features of WeChat. The topic of a super app that dominates everything in the West, as we can certainly call WeChat for China, is already being discussed in the media of the German-speaking countries, such as the *Süddeutsche Zeitung* (using the example of the payment app Klarna from Sweden) [Kläsgen, Wischmeyer, 2021], but comparisons are still lagging because the functionalities within Klarna are very limited compared to WeChat. This will presumably change, however, and this could be accompanied by an even more pronounced interest in the (intercultural) communicative and other possibilities offered by WeChat for the German-speaking user community.

References

1. *Beißwenger M., Pappert S.* Handeln mit Emojis. Grundriss einer Linguistik kleiner Bildzeichen in der WhatsApp-Kommunikation. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2019.
2. *Beißwenger M., Pappert S.* Der Beitrag von Emojis zur digitalen Alltagskommunikation // *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. 2020. 50. P. 89–114. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s41244-020-00160-5> (accessed on: 07.01.2021).
3. *Bosshart L.* WhatsApp, iMessage und E-Mail. Ein Vergleich des technisch Möglichen mit dem tatsächlich Realisierten // *Brommer S., Dürscheid Ch. (eds.). Mensch. Maschine. Kommunikation. Beiträge zur Medienlinguistik*. Tübingen: Narr, 2021. P. 31–68.
4. *Brand K.* Letzte Chance für TikTok. *tagesschau.de*, 18.09.2020. Online: <https://www.tagesschau.de/ausland/tiktok-wechat-usa-verbot-101.html> (accessed on: 03.11.2020).
5. *Che X., Ip B.* Social Networks in China. Cambridge, MA, Kidlington: Chandos Publishing, 2018.
6. Discord Anfängerleitfaden. 2021. Online: <https://support.discord.com/hc/de/articles/360045138571-Discord-Anfängerleitfaden> (accessed on: 28.11.2021).
7. *Fix U., Adamzik K., Antos G., Klemm M. (eds.).* Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.
8. *Günthner S.* Perspektiven einer sprach- und kulturvergleichenden Interaktionsforschung: Chinesische und deutsche Praktiken nominaler Selbstreferenz in SMS-, WhatsApp- und WeChat-Interaktionen // *Gesprächsforschung — Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 2018. 19. S. 478–514.

9. Online: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2018/ga-guenthner.pdf> (accessed on: 23.11.2021).
10. Günthner S. Personenreferenz in chinesischen und deutschen Chat-Interaktionen: Die kommunikative Konstruktion von Kulturalität // Interkulturelles Forum der deutsch-chinesischen Kommunikation. 2021. 1.1. S. 1–21. Online: <https://doi.org/10.1515/ifdck-2021-2003> (accessed on: 23.11.2021).
11. Günthner S. Practices of Person Reference in Chinese and German Interactions: A Contrastive Analysis of “Third Person Reference Forms” in SMS, WhatsApp, and WeChat communication // Baumgarten N., Vismans R. (eds.). Forms of Address in Contrastive Contexts. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. In preparation, a.
12. Günthner S. Kommunikative Praktiken und Kulturalität — Namentliche Selbstreferenzen in deutschen und chinesischen SMS-, WhatsApp- und WeChat- Interaktionen // Zhao J. (ed.). Kulturalität der Sprache und Sprachlichkeit der Kultur. Frankfurt a. M.: Peter Lang. In preparation, b.
13. Kessel J. M., Mozur P. How China is Changing Your Internet // The New York Times. 2016. YouTube Channel. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=VAesMQ6VtK8> (accessed on: 23.11.2021).
14. Kirchner R. China beschränkt Videospieldzeit für Kinder // Tagesschau.de. 2021a. 30.08.2021. Online: <https://www.tagesschau.de/ausland/asien/china-computer-spiele-101.html> (accessed on: 28.11.2021).
15. Kirchner R. „Unmännliche Inhalte“ werden verboten // tagesschau.de. 2021b. 30.08.2021. Online: <https://www.tagesschau.de/ausland/asien/china-online-spiele-101.html> (accessed on: 28.11.2021).
16. Kläsgen M., Wischmeyer N. Eine App, die Angst macht // Süddeutsche Zeitung. 2021. 24.11.2021. Online: <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/klarna-paypal-super-app-1.5471248> (accessed on: 27.11.2021).
17. Kuang W. Social Media in China. Singapore: Palgrave Macmillan, 2018 [2014].
18. Liu Y. Social Media Marketing in China mit *WeChat*. Einsatzmöglichkeiten, Funktionen und Tools für ein erfolgreiches Mobile Business. Wiesbaden: Springer Gabler, 2018.
19. Liu K. Language choices as audience design strategies in Chinese multilingual speakers’ Wechat posts // Global Media and China. 2021. 0(0). P. 1–25. DOI: 10.1177/205943642111035201 (accessed on: 23.11.2021).
20. mediensprache.net. 2009 [2006]. Chat/Sprache. 23.06.2009 (accessed on: 18.09.2006).
21. Online: <https://www.mediensprache.net/de/websprache/chat/sprache/index.aspx> (accessed on: 07.01.2021).
22. Pappert S. Zu kommunikativen Funktionen von Emojis in der WhatsApp — Kommunikation // Beißwenger M. (ed.). Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation. Berlin; New York: de Gruyter, 2017. S. 175–211.
23. Schmitz U. Sehflächenforschung. Eine Einführung // Diekmannshenke H., Klemm M. (eds.). Bildlinguistik. Theorien — Methoden — Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt, 2011. S. 23–42.
24. Shang K. Das Spannungsfeld Text, Bild und Hypertext bei der Momente-Funktion in der Messaging-Applikation *WeChat*. Beijing: Beijing Institute of Technology. BA thesis, 2021.

25. Szurawitzki M. Zur Kulturspezifität von Emojis // Der Sprachdienst. 2/2016. S. 64–66.
26. Szurawitzki M. Bürokratie und organisationale Schriftlichkeit // Habscheid S., Müller A., Wilton A. (eds.). Sprache in Organisationen. Berlin; Boston: de Gruyter, 2018. S. 126–144. (= Handbücher Sprachwissen [HSW] 14).
27. Szurawitzki M. Researching Digital Communication Practices among German-Speaking Expats in China: Study Design // Modern Language Studies and Modern Humanities. 2019a. 1.1. P. 22–29. Online: <https://languagestudies.ru/index.php/main/article/view/5> (accessed on: 23.01.2020).
28. Szurawitzki M. WeChat — Funktionsweise, technische Möglichkeiten und Emojikommunikation // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 2019b. 49.4. S. 673–695.
29. Szurawitzki M. Dataset: Chinese Mobile Application WeChat Used by German-Speaking Expatriates in China (Survey 2018–19) 2020a. DOI: 10.5281/zenodo.3747164 (accessed on: 23.01.2020).
30. Szurawitzki M. Die chinesische Messaging-Applikation WeChat als virtuelle Sprachinsel. Studien zur Nutzung von WeChat durch deutschsprachige Expatriates in China. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2020b. Online: <https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823393122> (accessed on: 23.11.2021).
31. Szurawitzki M. Schreiben und (viel) mehr — WeChat-Kommunikation in China // Literaturstraße. Chinesisch-deutsche Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft 2020c. 21.1. S. 213–227.
32. Szurawitzki M. The Chinese Messaging App WeChat Used by German-speaking expatriates in China // Vorontsov T. I. (ed.). Herzen's Readings. Foreign Languages. Saint Petersburg: Herzen University Publishing House, 2020d. P. 30–34.
33. Szurawitzki M. Die chinesische Messaging-App WeChat. Überlegungen zu einer Erweiterung des Chatbegriffs für Messenger, zur Sammlung von Nutzungsdaten und der Rolle der Applikation in der Coronakrise in China 2020/21 // Der Sprachdienst. 2021. 5/21. S. 161–172.
34. Szurawitzki M. Die chinesische Messaging-App WeChat genutzt durch Deutschsprachige in China. Praktiken, Herausforderungen, Chancen — und eine Erweiterung bestehender Chatkonzepte // Zhang Y., Szurawitzki M. (eds.). Sprache, Kultur und Technik. Akten des Internationalen Online-Symposiums Juni 2021 am Beijing Institute of Technology. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2022a, in preparation. 8 pp. (= Germanistische Linguistik — international, interdisziplinär, interkulturell (GELI-III) 3).
35. Szurawitzki M. The Chinese Messaging Application *WeChat* as Used by German Speakers in China. Usage Practices, Multilingual Environments, Emojis, and Beyond // Linguistik Online. 2022b, in preparation. In press. 48 pp.
36. Vodafone Foundation. Generation Messenger. Eine repräsentative Befragung junger Menschen zur Nutzung von Messengerdiensten. Düsseldorf: Vodafone-Stiftung, 2021. Online: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/03/Studie_Vodafone-Stiftung_Generation-Messenger_2021.pdf (accessed on: 23.11.2021).

37. *Warnke I.* Adieu Text — bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer post-strukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs // Fix U., Adamzik K., Antos G., Klemm M. (eds.). Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002. S. 125–141.
38. WeChatWiki. WeChat Channels: a Comprehensive Guide. 2021. Online: <https://wechatwiki.com/wechat-resources/wechat-channels-short-video-feature-complete-guide/> (accessed on: 24.11.2021).
39. *Zhang M.* Emoji-Kommunikation in *WeChat*: Interkulturelle Praktiken und Herausforderungen Deutsch-Chinesisch. Beijing: Beijing Institute of Technology. BA thesis, 2021.
40. *Zhou R., Hentschel J., Kumar N.* Goodbye Text, Hello Emoji: Mobile Communication on WeChat in China. 2017. Online: <http://www.tandem.gatech.edu/wp-content/uploads/2017/01/CHI17-Zhou-GoodbyeTextHelloEmoji.pdf> (accessed on: 23.11.2021).

T. Szende

*National Institute for Oriental Languages
and Civilizations (Inalco — Plidam),
France*

AUTONOMIZATION — OPTIMIZATION — BIFOCALIZATION

T. Сенде

*Национальный институт восточных языков и культур,
Франция*

АВТОНОМИЗАЦИЯ — ОПТИМИЗАЦИЯ — БИФОКАЛИЗАЦИЯ

Abstract. *The grammar is difficult to circumvent. Some think that it is an obstacle to proper linguistic learning. Nothing is more inaccurate. It is by communicating that we manage to build a language skill in L2, as we used to say. But to converse in a language, it is necessary to have structured tools, and to have the capacity to identify the specificity of the constructions used compared to other constructions. The learner embarks on the adventure of acquiring an L2 with his mother tongue and the various solidly rooted matrixes of his L1 as the necessary background. To express his thoughts, he must perform multiple operations: connection, determination, localization, quantification, etc. If the learner has the ambition to produce and understand utterances*

in L2, he constantly feels the need to select, assemble and organize new linguistic material. He quickly realizes his grammatical limitations, even if he tends to attribute them to his lexical deficit.

Introduction

My hypothesis argued around the three concepts of the title is that learning any foreign language requires systematically teaching its grammar system. A language without grammatical structures is not a living language, and the need to connect and organize its elements for learning quickly becomes apparent in any language class. Learning an L2 always involves a more or less in-depth reflection on language, with a particular focus on the rules and regularities that allow learners to understand and produce statements that convey meaning.

This presentation is based on the practice of teaching the system of one language in particular, Hungarian. The corpus on which I largely base my arguments is drawn from my classroom practice and the observations of my students. My field of expertise is the teaching and learning of foreign languages in an institutional environment, where everything is structured to ensure that learning takes place. As a leading institution for learning “languages other than English” (LOTEs), INALCO is an ideal observatory for teaching foreign languages and cultures that are typologically and genetically diverse (or “rare”, as we often say), and represents a fertile ground for reflection on L2 grammar.

Each language, in its own universe, without overlap, possesses different resources. Not all L1 categories are available in L2, and vice versa. Even when languages belong to the same family or share typological or cultural parallels, there are variations in how they work and in their regular usage patterns and preferred ways of expressing shades of meaning.

Learning an L2 appears as the gradual ability to realize which language features to select and prioritize to express a particular idea. Speaking in any L2 requires specific tools, and describing reality through new linguistic means involves a mental restructuring to which learners — particularly adults and older adolescents — are sometimes resistant.

Autonomization

Teaching a language, whatever the context, necessarily raises the question of autonomy, which is aimed at fostering the socialization of learners.

Autonomy is an ideal that we never really attain, toward which we are always moving and that we are constantly building, but that we never fully possess. Teachers should apply at least three basic principles: a) they must involve their students in their own learning; b) they must bring their students to reflect on their learning and about the target language; c) they must engage their students in the appropriate use of the target language.

The members of any given speech community do not all have the same skills, whether they are translating, pronouncing, or explaining the structures of their language. The professional competence of language teachers does not only depend on their ability to produce and use learning materials more or less rigorously; it is also connected to both technical and intimate knowledge of the L2. Indeed, their professionalism is neither that of a theoretical linguist nor an expert in the history of a grammatical system. Through intuition or conviction, it is the teacher's responsibility to develop "applicable linguistics" that address the concerns and successes of the field. At the heart of the teacher's work is the organization of classroom activities that ensure that the teaching subjects become subjects that have been learned.

Learners tend to imagine that all native teachers are "living grammars" with a perfect command of their language and that all non-native teachers feel obligated to stick to textbook exercises and their answer keys. Paradoxically, the ability (or inability) to adequately explain a grammatical phenomenon puts non-native teachers on equal footing with native teachers. Familiarity with language acquisition problems is not necessary to be able to speak a particular language. But can teachers explain grammar to their students when they feel "alone" before the complexity of an L2 that they do not master themselves? When native speakers are asked to reproduce the declension and conjugation forms of their language mechanically, they do so because they have "tacit" knowledge of these linguistic features. However, they find it challenging to provide a relevant description of the rules and regularities that they spontaneously use, especially when they are "parachuted in", lacking the necessary linguistic and methodological reference points.

Optimization

A language class is a space for selecting, measuring, and condensing content presented to learners. With a generally limited amount of time for exposure and practice, the class aims to optimize the progressive organization of the linguistic material. Also, through a variety of assessment methods,

students are able to measure and consolidate their progress in the language they are learning. In other words, a language class is a “laboratory”, where linguistic data are concentrated, reworked, and less random than in other environments. While the class alone cannot guarantee the complete mastery of an L2, no one can ignore its highly central role in both the mediation and consolidation of grammatical knowledge.

All grammar courses cover both the systematic study of language and the observation and manipulation (e. g., moving, adding, deleting, modifying) of language elements. Can these aims be achieved through direct instruction, or through immersion? The same applies to the question of how to determine the meaning of a grammatical element in a situation: through authentic written, oral, or multimedia speech segments, using diagrams on the board or cards designed by the teacher using a variety of school craft materials (e. g., scissors, glue, colored crayons). How can learners be made to understand that all grammatical elements are integrated into networks of connections, that language is a system where everything is intertwined?

Learning situations that convey grammar in one way or another, including sequences marked as such (i. e., “Please note: this is grammar!”), are all steps that contribute to explaining, organizing, and establishing procedures and routines in relation to the skills targeted, such as : specific grammar lessons devoted to the study of a particular language feature, the collective presentation or development of grammar rules, punctual or regular, more or less ritualized practical exercises to use and reuse language features, explanations and reflections related to random linguistic problems, and solving social tasks through the use of grammar.

As part of the teacher-learner interaction process, explaining a grammar feature involves a diverse set of interpretative approaches around questions such as “What?” (e. g., the feature’s specificities and category), “How?” (e. g., how the feature works and the limits and constraints of its use), and “Why?” (e. g., the relationship between the feature and a previously internalized rule).

Bifocalization

In everyday communication, language skills are used to achieve interaction objectives. Because of language divergence and the linguistic vigilance it requires, communication in a foreign language is characterized by a process of “bifocalization”. Given the asymmetry of current language systems, speakers focus their attention on both the form and content

of messages. Language courses focus on the formal aspects of the L2 through the implementation of learning-centered strategies as well as on the interactional bond in the L2, giving outside observers the impression that they are attending separate “performances”. In language classes, bifocalization is a cognitively delicate back and forth process between language usage and language clarification; for example, difficulties in articulating interaction and contextualization sequences, time spent reflecting on the language strategies used, and interventions designed to overcome barriers to understanding or production that hinder the flow of interaction.

Can functional grammar skills be developed inside the classroom? Some would say that the ongoing exchanges, even if continuous, are anything but natural because of imposed elements such as space, subject, interlocutor, and duration. Indeed, the classroom is defined by the mostly fictional nature of the situations and practices generated in the L2. Any learner who is socially and psychologically suited for the language class, and particularly for its limited and artificial interactions, quickly understands that the teacher’s questions, in both the L1 and the L2, are not real questions. For instance, they know that if an English lesson is describing the use and difficulties of “must”, they will have to produce as many “musts” as possible, even if they sound like nonsense.

Simulation sequences, however laborious, do not hide the classroom’s true features. The learners know that they must comply with the formalism of the teaching approaches, which are specifically designed to compensate for the “time” factor in the language acquisition process. They are disconnected from the world that awaits them and where they hope to become successful. Can we “subscribe” learners to the social world while at the same time trying to “unsubscribe” them?

Conclusion

Mapping out grammatical structures is a significant component of language class activities. Learning the rules of the system remains an element of foreign language transmission, and reflection on grammar exists at all levels of foreign language learning. Apart from the often densely structured moments spent explaining and conceptualizing grammatical elements, our lessons include countless sequences, some spontaneous, some ritualized, focused on recalling, familiarizing, starting, and consolidating target procedures, or on solving grammar problems.

ТЕКСТ И ДИСКУРС В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

TEXT AND DISCOURSE IN THE PARADIGM OF CONTEMPORARY HUMANITARIAN SCIENCE

T. I. Vorontsova

Herzen State Pedagogical University of Russia

TO THE QUESTION OF THE ARTISTIC POINT OF VIEW IN LITERARY TEXT

Т. И. Воронцова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТОЧКЕ ЗРЕНИЯ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Abstract. *The article deals with the problem of presentation and function of artistic point of view in literary texts. Much attention is paid to the role of narrator, to the structure of the artistic point of view, to its dynamic character and dependence on genre features.*

Every cultural model has its own orientation expressed through a particular set of values. If a cultural model is viewed as a “text”, its orientation will manifest itself in the narrator’s point of view. Hence, the point of view of a cultural “text”, the point of view representing current reality, and the point of view of a specific text may all be interrelated.

The term “a point of view” is frequently used in modern literary criticism and linguistic research. The point of view is a key issue in the composition of artwork which represents a certain event or an element of reality. In a literary work it is the narrator, the storyteller, or a character in the depicted world who expresses the author’s views on the events described. The concept of “a point of view” is similar to that of “an angle” or “a perspective” in cinematography, painting, and other visual art forms [3: 5; 2].

The notion of “the artistic point of view” signifies the relationship between a system (a stylistic or a linguistic one) and its subject who has the ability to create textual structure. An artistic model creates an image of the world for this particular consciousness and shapes the relationship between the individual and the world — a relationship that is characterized by subject-objectivity.

The structure of a literary text often involves artistic points of view that are not centered on a single focus, but rather form a diffused subject comprised of various foci while the interrelations between them create additional artistic narratives. Thus, we may observe a hierarchy of artistic points of view which reflect and interpret the depicted events differently. Such a hierarchy underlies the laws of a genre. Notably, a single artistic point of view on the events with a focus represented by the subject of the narration, which signals a single distinct angle on the representation of reality in the text, is also possible [1: 253]. No other element of textual structure is so indelibly linked with and so instrumental for creating the artistic view of the world as the artistic point of view. The relationship between “the point of view” and “the text” always equals that between “the creator” and “the creation”.

The artistic point of view conveys the orientation of the text in relation to its subject while every text represents a particular cultural model and world outlook. According to Y. Lotman, points of view add a dynamic element to the text as each one contends with the others in order to prove its verity. The text is a material representation of the narrative’s function and subject. The subject of the narration is the creator of the world image presented in a literary work, of a fictional world which reflects certain artistic and ideological views embodied in the verbal structure of a literary creation [2]. The analysis of texts representing the ballad genre revealed a fundamental difference between the subject of the narrative of

a folk ballad and that of a literary ballad: the former is a collective composite character reflecting the views and the sentiment of his contemporaries, while the latter is the creator of a fictional world of a literary ballad.

References

1. *Lotman Y. M. Structura khudozhestvennogo teksta // Ob iskusstve [The Structure of a Literary Text // On Art].* St Petersburg: Iskusstvo — Spb Publ., 2000. Pp. 252–254. (In Russian)
2. *Tamarchenko N. D. Tochka zreniya // Vvedenie v literaturovedenie [Point View // Introduction to Literary Studies].* Moscow: Vysshaya shkola Publ., 2000. Pp. 425–431. (In Russian)
3. *Uspenskii B. A. Poetika kompozitsii [The Poetics of Composition].* Saint Petersburg: Azbuka Publ., 2000. 352 p. (In Russian)

E. A. Гончарова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ И СТИЛЬ

E. A. Goncharova

Herzen State Pedagogical University of Russia

DISCURSIVE PRACTICES AND STYLE

Abstract. *The paper proves it necessary to consider style a distinctive feature of modern discursive practice. A stylistic analysis contributes to discursive practice study, being a valuable addition to the comprehension of such scientific notions, traditionally used to describe discursive practices, as social sphere/institute, communication channel/sender, speech genre, language markers.*

К важным характеристикам стиля относится, среди прочего, его экспланаторный потенциал: способность быть одним из ключевых понятий при научной интерпретации «со-значений», возникающих

у языковых единиц и явлений при их использовании в речевой практике когнитивной и коммуникативной деятельности человека, иными словами, в процессах телеологически обусловленного, т. е. направленного к определенной цели, «говорения».

В последнее время «особые способы говорения» в широком диапазоне повторяющихся и распространенных в повседневной коммуникации ситуаций, которые требуют от участников социального общения (пред-) знания неких коммуникативно-речевых конвенций и выбора соответствующих форм общения, получили название «дискурсивные практики». При этом в существующих перечнях релевантных аспектов идентификации актуальных в современном обществе дискурсивных практик [3: 39–40] стиль не упоминается, хотя он и принадлежит к главным приметам социального, в том числе и речевого, поведения человека.

В основе речевого поведения лежат процессы «формулирования», т. е. конструирования высказываний внутри некой «цепи речевого общения» (по Бахтину), которой и является по существу отдельно взятая дискурсивная практика. Будучи по своей сути модусной характеристикой, или способом, формулирования высказывания и текста, зависящим от индивидуальных и социальных черт говорящего, стиль демонстрирует принципы отбора и комбинации вербальных и невербальных элементов, которые ситуационно «уместны» и соответствуют предполагаемой речевым субъектом цели общения. Как способ разумной и целенаправленной организации речи, при которой осуществляется выбор между несколькими альтернативными возможностями построения высказываний, стиль, с нашей точки зрения, не может не входить отдельной позицией в список идентифицирующих параметров дискурсивной практики, или же стилистические наблюдения, как минимум, должны включаться в анализ таких ее аспектов, как социальная сфера/институт, коммуникативный канал/носитель сообщения, речевой жанр и языковые маркеры разных уровней [3: 61–65].

Так, зависимость дискурсивной практики от социальной сферы/института находит выражение, в том числе в функционально-стилистических, экспрессивно-стилистических и социально-стилистических коннотациях [2: 153–168], которые получают традиционно используемые в ней языковые средства. Например, коннотации

высказываний-обращений в сильных начальных позициях диалога: «(Уважаемые) дамы и господа!», «(Дорогие) судари и сударыни!», «Граждане!», «(Глубокоуважаемые) коллеги!», «Друзья», «Ребята!» и т. д., — позволяют судить об их принадлежности к определенным дискурсивным практикам в пространстве либо официального, либо консьюмеристского, либо профессионального или научного и другого общения.

Стилистическая информация, заложенная в названных формах обращения, неминуемо была бы воспринята в несвойственной им дискурсивной практике как сигнал или отклонения от привычных правил речевого взаимодействия в определенной социальной среде (стилистическая девиация) и/или отсутствия у речевого субъекта соответствующей компетенции, которые могут привести к коммуникативным неудачам. В то же время в определенных дискурсивных условиях стилистическое смешение названных апеллятивов может свидетельствовать о намеренном обогащении речи риторическими акцентами (патетическими, ироническими, комическими и др.).

Кроме того, в лексиконе отдельных социально-речевых практик существуют, как известно, целые ряды (функционально специализированных) стилистических средств выразительности и образности с дискурсивно обусловленной коннотативной семантикой: политические метафоры (*очаг напряженности; рулевой / раскол партии; груз / штурвал / обаяние / запах / сила / бессилие власти; политическая весна, холодная война, ястреб / стервятник* и др.); медицинские тропы (*язва / инфаркт / insult из второй палаты, коновал, сердечный шум, свинка, слепая кишка, песок / мушки в глазах, здоровье / сердце / голова пошаливает* и др.); консьюмеристские риторические фигуры (*шопоголик / шопинг, обвал цен, черная пятница, умный покупатель, сумасшедшие цены* и т. д.), которые относятся к единицам выражения социальной символики.

При анализе речевых жанров, а также закономерностей инновационного преобразования известных жанровых форм (прежде всего в интернете и других видах современных масс-медиа), помогающем выйти на таксономическое описание дискурсивных практик, также нельзя забывать, что речевые жанры как типовые, ситуационно и композиционно-тематически обусловленные формы (текстовых) высказываний неразрывно связаны со стилем. «Стиль входит как

элемент в жанровое единство высказывания. <...> Где стиль, там жанр. Переход стиля из одного жанра в другой не только меняет звучание стиля в условиях несвойственного ему жанра, но и разрушает или обновляет данный жанр» [1: 240, 242–244].

При этом стилистическая альтернатива, участвующая в разграничении жанров внутри и между разными дискурсивными практиками, все больше касается в последнее время не только вербальных, но и паравербальных, а также невербальных средств из иных кодовых систем, вступающих в разные виды взаимодействия с языковыми элементами и создающих новые (многоканальные) стилистические контексты. Например, такие визуальные средства, как таблицы, формулы, диаграммы, а также аудиовизуальные презентации, сопровождают дискурсивные практики, прежде всего, в научной и деловой коммуникации, принадлежат к их релевантным функционально-стилистическим приметам. Документальные видео и актуальные фотоматериалы принадлежат к отличительным функционально-стилистическим и жанровым чертам масс-медийных дискурсивных практик. Стилистика рекламы диктует почти обязательное использование разных видов шрифта, социально значимой колористики, иконических символов, коллажей в социальных, коммерческих, а также политических рекламных плакатах — при достаточно краткой языковой части текста.

Если рассматривать дискурсивное стилистическое взаимодействие вербальных и невербальных средств в социальной динамике, то можно прийти к выводу: современный человек все больше становится «визуалом» [4: 134–152; 5: 154–155], что приводит к заметному сокращению вербальных фаз его «говорения» в повседневном общении. Это вызвано среди прочего стремительным развитием дискурсов социальных сетей и разнообразных мессенджеров, главный принцип коммуникативного поведения в которых состоит в максимальном ускорении процессов общения и обмена информацией. На передний план выходят коммуникативные тактики максимального сжатия вербального объема (текстового) высказывания при сохранении тематической и эмоциональной информативности, что повышает стилистическую выразительность и персуазивный потенциал серий специальных условных невербальных знаков в разных видах дискурсивных практик.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 237–280.
2. *Гончарова Е. А.* Теория и практика стилистического анализа — Theorie und Praxis der Stilanalyse: учеб. пособие для студ. филол. фак. высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 352 с.
3. *Иссерс О. С.* Дискурсивные практики нашего времени. 2-е изд., испр. М.: ЛЕНАНД, 2015. 272 с.; цв. вкл.
4. *Кибрик А. А.* Мультиmodalная лингвистика // Когнитивные исследования — IV. М.: ИП РАН, 2010. С. 134–152.
5. *Курьянович А. В., Драгунайте А. В.* Место и роль визуального языка в современной коммуникации (на примере креолизованных рекламных текстов) // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. 4 (157). С. 153–157.

К. В. Гудкова

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРИСТИКАХ ПЕРСУАЗИВНОГО ДИСКУРСА

K. V. Gudkova

Saint Petersburg State University

ON THE ISSUE OF PERSUASIVE DISCOURSE CHARACTERISTICS

Abstract. *The paper focuses on the features of the persuasive discourse. It demonstrates that all discourse types can contain some persuasive means. The classification of persuasive discourse types is presented. The paper also argues that the choice of linguistic persuasive means can be defined by the levels of language categorization which guide the author's choice of words while he/she represents the referent in a certain discourse.*

Понятие дискурса, хотя и вошло в лингвистику относительно недавно, тем не менее завоевало достаточно прочные позиции. В силу относительной молодости данного понятия можно говорить о значи-

тельной вариативности различных определений дискурса. И тем не менее, несмотря на различные трактовки и определения дискурса, предлагаемые различными исследователями, можно сказать, что наметилось два основных определения. Во-первых, под дискурсом понимают текст, взятый в совокупности всех экстралингвистических факторов, по образному выражению Н. Д. Арутюновой, «текст, погруженный в жизнь» [1], или текст, разворачивающийся онлайн. Во-вторых, под дискурсом понимают совокупность дискурсивных произведений, объединенных общей тематикой, и тогда исследователи говорят о медицинском, педагогическом, военном, спортивном и других многочисленных типах дискурса. Следует отметить, что оба определения не являются взаимоисключающими в том смысле, что хотя второе определение и ставит во главу угла тематические типы дискурса и определяет дискурс как совокупность текстовых произведений, тем не менее если взять одного представителя любого тематического типа, то этот представитель будет отвечать первому определению, т. е. будет являться текстом, взятым в совокупности всех экстралингвистических факторов, или текстом, погруженным в жизнь.

С разных позиций подходят лингвисты и к классификациям дискурсивных произведений. Так, говорят об институциональном и не институциональном типах дискурса [5]. Если в основании классификации положена прагматическая интенция, то выделяют юмористический, аргументативный, манипулятивный, персуазивный и другие типы дискурса. Классификации накладываются друг на друга в том смысле, что любой институциональный и не институциональный типы дискурса могут содержать и часто содержат элементы прагматического дискурса.

Предметом рассмотрения данной статьи является дискурс персуазивный, иными словами — дискурс, в котором присутствует убеждение реципиента в некой точке зрения. Представляется, что не будет преувеличением сказать, что, персуазивность свойственна практически всем типам дискурса, во всяком случае для некоторых жанров институциональных дискурсов персуазивность является обязательной характеристикой. Поскольку люди постоянно убеждают друг друга в чем-либо, начиная от простых бытовых ситуаций и заканчивая

научными, философскими спорами о природе вещей и т. д. Так, например, научный дискурс характеризуется достаточно высокой степенью персуазивности, в то время как дискурс медицинский характеризуется высокой степенью персуазивности только в отдельных жанрах, как, например, дискурс врача, убеждающего сомневающегося пациента в выборе определенного курса лечения.

Любой дискурс состоит из речевых действий. Персуазивные речевые действия обладают определенными характеристиками. Во-первых, векторная направленность персуазивов это приспособление мира к словам. Словами мы строим новый мир, в котором положение, которое говорящий или пишущий хочет видеть принятым, будет принято. Во-вторых, персуазивные речевые действия характеризуются различной степенью экспликации иллюкутивного намерения, на основании чего можно предложить таксономию персуазивных речевых действий: доказательство (строгое логическое доказательство, базирующееся на логических законах вывода и неопровержимых посылках), аргументативные способы убеждения (логическое обоснование, включающее в себя риторические приемы, не строгие с точки зрения логики обоснования, например индуктивные выводы, выводы по аналогии), манипуляция.

Если доказательство и аргументация являются прямыми речевыми актами, которые могут быть эксплицитно выражены перформативными глаголами (*persuade, argue*), то манипулятивное убеждение можно отнести к косвенным речевым действиям на том основании, что иллюкуция (манипуляция вынудить сделать нечто, или принять некоторое положение в интересах говорящего) не соответствует совершаемому эксплицитному речевому действию. Иллюкутивное намерение не может быть выражено эксплицитно перформативным глаголом (*manipulate*), поскольку при экспликации иллюкутивного намерения говорящего происходит, по образному выражению З. Вендлера «иллюкутивное самоубийство» [4].

В любом дискурсе всегда отражается некая референтная ситуация. К языковым основаниям персуазивности можно отнести возможность различных способов описания этой референтной ситуации, или возможность вариативной интерпретации действительности [2]. В силу того, что ни один референт не может быть представлен

полностью во всем многообразии его свойств и признаков, определенные признаки могут полностью опускаться, другие высвечиваться или профилироваться, но в определенном ракурсе. Существуют определенные правила представления референта в дискурсе, которые Е. В. Клюев называет правилами транспорта референта [6]. Наиболее важными представляются правило стереоскопии, изоморфизма и правило фиксирования референта. В соответствии с правилом стереоскопии референт представляется объемным в совокупности всех его сторон. Согласно правилу изоморфизма вербальный эквивалент и референт должны находиться в соответствии друг другу. Правило фиксирования требует не подменять референта. Можно сказать, что указанные правила представляют собой некие идеальные установки, которые часто нарушаются в дискурсивном общении. Причем, следует отметить, нарушение может быть как неосознанным, так и намеренным. Намеренное нарушение правил часто служит средством персуазивного или манипулятивного воздействия. Так, например, в научном дискурсе, в котором убеждение происходит в основном с помощью доказательства, вероятность нарушения правил минимальна. Вместе с тем и персуазивный, и манипулятивный дискурсы часто характеризуются нарушением правил транспорта референта.

Выбор языковых средств для транспорта референта может определяться уровнями языковой категоризации: базовым или срединным уровнем, который является наиболее значимым, вышестоящим или суперординатным и нижестоящим или субординатным [3]. Представление референта на базовом уровне допускает его транспорт через один признак. При представлении референта на суперординатном или субординатном уровнях требуется более полное описание, поскольку на этих уровнях и кроется возможность интерпретации референтной ситуации и соответственно возможность персуазивного и манипулятивного воздействия.

Иллюстрирующим примером может служить дискурс адвокатов сторон защиты и обвинения. В таком типе дискурса каждая сторона выбирает свою перспективу изображения, нарушая правила транспорта в свою пользу, профилируя определенные характеристики ситуации. На языковом уровне для описания референта часто

используются лексические единицы суперординатного уровня, на котором появляется возможность различных трактовок и интерпретаций. Так, в фильме *The Lincoln Lawyer* на судебном процессе обвинение характеризует обвиняемого в убийстве девушки, используя единицу *predator*, подчеркивая тем самым, что это не первое его нападение и есть другие пострадавшие девушки, т. е. профилируется такая характеристика обвиняемого, как желание убивать. В свою очередь защита также использует эту же единицу, только для характеристики жертвы, на том основании, что пострадавшая девушка была представительницей древнейшей профессии, т. е. в определенном смысле сама является охотницей — только на мужчин. Таким образом, обе стороны пользуются одной и той же единицей, но профилируются различные свойства референта. Семантика слова *predator* (*Predator an animal that naturally preys on others*) допускает такое его употребление. Представление пострадавшей девушки таким способом оказывает сильное воздействие на жюри присяжных, и молодой человек получает достаточно мягкий приговор.

Таким образом, подводя итоги, можно сказать, что нарушения правил транспорта референта и использование единиц суперординатного уровня языковой категоризации могут служить средствами вариативной интерпретации референтной ситуации и тем самым служат средствами языкового убеждения или языковой манипуляции.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136–137.
2. Баранов А. Н. Лингвистическая экспертиза текста. М., 2007.
3. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Тамбов, 2014.
4. Вендлер З. Иллокутивное самоубийство // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. М., 1985.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004.
6. Клюев Е. В. Речевая коммуникация. Учеб. пос. М., 1998.

М. Н. Гузь, Н. В. Пигина
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

ВЕРБАЛЬНЫЙ И ВИЗУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ РЕКЛАМНОГО НАРРАТИВА

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

VERBAL AND VISUAL COMPONENTS OF THE ADVERTISING NARRATIVE

Abstract. *The article discusses the advertising texts of the Lufthansa company, created on the basis of a single strategy for advertising a product (service). The content of the advertising narrative in this case is considered as a certain story, which is presented both in the visual and verbal parts of the texts under study.*

Lufthansa Group — это международный авиаконцерн, в который входят в общей сложности более 550 дочерних и аффилированных компаний. Авиаконцерн представлен сетевыми авиакомпаниями, лоукостерами, выполняющими прямые рейсы без стыковок, а также компаниями, предоставляющими услуги авиационной отрасли. География полетов Lufthansa составляет 78 стран мира по более чем 200 направлениям. Воздушный флот всей авиакомпании, включая и дочерних перевозчиков, насчитывает около 620 воздушных судов [2]. Таким образом, существующая с начала 1920-х годов компания Deutsche Lufthansa AG является одной из самых крупных авиакомпаний в мире.

Большинство рекламных текстов компании до 2018 г. строились по одной модели. Фоном рекламного плаката, занимающего всю его поверхность, служит изображение, как правило, молодых и счастливых людей (юношей, девушек, пар), реже — детей в самолете или на размытом, нечетком фоне. Внизу рекламного плаката располагается логотип компании, которой представляет собой схематичное изображение синего журавля на желтом фоне, собственно рекламный текст занимает левый верхний угол, под ним располагается коммерческое предложение (например, стоимость перелета в какую-нибудь страну) и слоган “Nonstop you”.

Внимание реципиента привлекает, в первую очередь, вербальный компонент, который занимает три строки; первая и вторая вы-

делены синим цветом, третья — желтым, тем самым она визуаль­но противопоставлена первым двум строкам и подчеркивает смысловой статус сильной позиции конца текста.

Каждая строка представляет собой отдельное предложение, состоящее максимум из четырех слов и построенное по принципу синтаксического параллелизма. Можно выделить следующие основные синтаксические структуры, используемые в рекламных текстах компании Lufthansa: 1) номинативные предложения, которые содержат имя существительное в именительном падеже «Buchung. Landung. Brandung.» или имя существительное в именительном падеже, определение, выраженное прилагательным, например «Langes Wochenende. Kurzer Trip. Kleiner Preis.»; 2) эллиптические предложения, в которых пропущен глагол-сказуемое *sein* «Sonne für Mama. Sparen für Papa. Stracciatella für mich.»; 3) эллиптические предложения, в которых остается только аналитическая форма сказуемого (причастие II), а подлежащее и вспомогательный глагол имплицитно на основании визуального компонента — изображения человека, который выступает автором высказывания, например: «Geträumt. Gebucht. Erlebt.» В некоторых случаях эта структура расширена за счет употребления дополнения: «Eingecheckt. Zugedeckt. Amerika entdeckt.» Вариации этих структур представляют собой эллиптические предложения с использованием двоеточия «Kinder: aus dem Haus. Katze: bei den Nachbarn. Wir: am Ziel der Träume.» или «Im Taxi: eingescheckt. Im Airport: Lounge entdeckt. Im Flieger: ausgestreckt.» или «Boutique: 14th Street. Schuhladen: 5th Avenue. Anprobe: über den Wolken.» Дополнительными лингвостилистическими средствами привлечения внимания реципиента являются используемые в ряде случаев анафорический повтор («Mehr Platz. Mehr Service. Mehr als zufrieden.»), рифма («Eingecheckt. Zugedeckt. Amerika entdeckt.»), ритмическая организация текста (например, ямбические стопы в тексте «Geträumt. Gebucht. Erlebt.»).

Подобное синтаксическое и графическое оформление рекламного текста имитирует записи в ежедневнике-планировщике. Персонажи с рекламных плакатов ставят перед собой определенные задачи, достичь которые им помогает компания Lufthansa. Таким образом, при помощи визуального и вербального компонентов разворачивается целая история. Так, за текстом «Kinder: aus dem Haus. Katze: bei den Nachbarn. Wir: am Ziel der Träume.» скрывается история семьи, дети которой уехали на каникулы, кошку отдали соседям, а родители осуществили свою мечту — отравились в путешествие. Субъект рекламного текста «Flug

gesehen. Preis gesehen. Wiedersehen.» увидел полетное предложение, уточнил цену и уже радуется предстоящей встрече с близким человеком. Главные героини рекламного текста «Boutique: 14th Street. Schuhladen: 5th Avenue. Anprobe: über den Wolken.» успели посетить бутики самих дорогих и респектабельных улиц Манхэттена, а в самолете хвастают друг перед другом покупками. Семье с рекламного плаката с вербальным компонентом «Langes Wochenende. Kurz das Klima killen. Einfach so.» было скучно дома на длинных выходных, и они просто так отправились «куда глаза глядят». Почти также действует субъект рекламного текста «Geträumt. Gebucht. Erlebt.»: он (долго) мечтал о путешествии, наконец, забронировал билет, и его мечта осуществилась. История представлена на рекламном плакате с точки зрения пассажиров, в жизни которых произошли определенные изменения, фрагментарно представленные вербальным компонентом рекламы. Визуальный компонент (выражение лиц изображенных на рекламном плакате людей) свидетельствует о положительной оценке данных изменений. Иными словами, история преломляется сквозь призму определенной точки зрения (см. [1]). Полет на самолете компании Lufthansa становится релевантным для пассажиров событием, благодаря которому произошли изменения в их жизни. Соответственно, восприятие рекламного плаката превращается в определенную игру, увлекательную расшифровку заложенной в нем истории. И если события рекламного плаката с изображением ребенка с мороженым и вербальным компонентом «Sonne für Mama. Sparen für Papa. Stracciatella für mich.» декодировать достаточно легко (семья из трех человек отправляется в Италию, мама проводит время на пляже, папа доволен стоимостью перелета, а ребенок наслаждается мороженым), то история персонажей плаката с текстом «Start: Berlin. Landung: Rom. Ziel: Wir.» допускает множество трактовок.

Таким образом, визуальный и вербальный компонент в поликодовых рекламных текстах компании Lufthansa можно рассматривать как рекламный нарратив, способствующий совершению реципиентами посткоммуникативного действия.

Литература

1. Андреева В. А. Нарратив в персуазивной коммуникации (на примере рекламного дискурса) / В. А. Андреева // Научный диалог. 2018. № 12. С. 9–23. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-12-9-23.
2. Lufthansa // URL: <https://www.lufthansagroup.com/en/company/company-portrait.html> (дата обращения: 25.11.2021).

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

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ДИСКУРСИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

N. N. Kazydub
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev

INTERPRETATION AS A TOOL OF DISCOURSE IMPACT: AXIOLOGICAL ASPECT

Abstract. *The article ponders on the discourse impact construction with the focus on interpretation as a potent tool of creating a perlocutionary effect planned by the speaker. Interpretation is viewed as a three-dimensional cognitive operation that consists of the following components: the goal, the procedural component and the result, i. e. the image meant to channel the addressee into a definite (suggested by the speaker) mode of thinking, making decisions and taking actions. The study substantiates the value of interpretation for discourse management and specifies its axiological basis.*

Проблема иллюкутивного воздействия на адресата в условиях конструирования дискурса широко исследуется в современной теории коммуникации. Это обосновывается перемещением в центр коммуникативного события его целевого назначения (дестинации). В исследовательское пространство включаются когнитивные ресурсы, обеспечивающие достижение запланированного перлокутивного эффекта, и операциональные механизмы, которые актуализируют и определенным образом организуют когнитивные структуры в векторе формирования коммуникативной солидарности — необходимого и обязательного условия успешного взаимодействия языковых личностей в сложных коммуникативных средах.

Цель исследования заключается в рассмотрении интерпретации как инструмента когнитивной обработки аксиологической информации, ориентированной на реализацию иллюкутивного задания при конструировании дискурса.

Методология исследования базируется на систематизации теоретических положений о динамической природе когнитивного освоения

и дискурсивного конструирования мира; интерпретации как когнитивного процесса и акта оязыковления; прагматической нагруженности языковых знаков, участвующих в передаче речевого сообщения.

Интерпретация определяется как когнитивный процесс и одновременно как результат в установлении смысла речевых и/или неречевых действий [4: 31]. Содержание интерпретации формируется взаимопересечением понятий процесса, результата и установки. Соответственно, можно дифференцировать интенциональный, операциональный и дестинаторный (результативный) планы интерпретации. Интерпретация обладает значительным аксиологическим потенциалом, поскольку активирует аксиологические концепты (ценности) — ядро внутреннего мира интерпретатора. Актуализация аксиологических концептов при развертывании дискурса формирует систему аттракторов и решает задачу вовлечения адресата в деятельность, заложенную в программе воздействия адресанта. Размещение аттракторов в дискурсивном пространстве имеет стратегическое значение: в коммуникативно-сильные позиции попадают наиболее значимые для реципиента речевого сообщения концепты. Их иллокутивная сила порождает контексты непреодолимого аксиологического влияния и формирует аксиологическую перспективу. Такая перспектива конструируется посредством активации ценностных концептов, вербализуемых лексемами, входящими в корпус ключевых слов культуры [7], в режиме взаимодействия культурных кодов и дискурсивных стратегий [2]. В интенциональном плане интерпретация имеет вид интенционального состояния, содержанием которого является нацеленность на формирование соответствующего образа объекта/ситуации в сознании адресата. Интенциональное состояние представляет собой «определенное репрезентативное содержание в определенном психологическом модуле» [6: 11]. Целями интерпретации могут быть: 1) легитимация ценностного концепта; 2) эвалюация (оценивание) ценностного содержания концепта; 3) продвижение ценностного концепта в сознание реципиента речевого сообщения.

Легитимация понимается как процесс установления легитимности некоторого феномена, т. е. признания его допустимости, значимости и правомерности на основе установления его соответствия нормам и культурным паттернам того или иного социума. Примером

является педагогический дискурс, в рамках которого имеет место легитимация институционализированных ценностей (подробнее см. [3]) в терминах аксиологических координат «хорошо», «важно», «правильно» и т. п.

Эвалюация (оценивание) содержания ценностного концепта представляет собой процедуру установления значимости конституирующих данный концепт смыслов для социума в целом и языковой личности как элемента социальной структуры, что предопределяет воздействующий потенциал такого концепта при его активации в социальных практиках.

Продвижение аксиологического концепта в сознание адресата ориентировано на преобразование ценностной картины мира реципиента в векторе достижения эффекта, заложенного в программе дискурсивного воздействия отправителя сообщения. Эта задача решается посредством включения в интерпретативную реальность дискурсивных сил: жесткой, мягкой или умной. Дискурсивная сила рассматривается как такая качественная характеристика дискурса, которая моделирует потенциал дискурсивного воздействия и детерминирует выбор средств воздействия и/или взаимодействия в дискурсивных практиках [5: 90]. Жесткая сила служит целям достижения максимального уровня воздействия на адресата. Мягкая сила моделирует дискурсивное воздействие и/или взаимодействие по типу аттрактивизации дискурсивного события, т. е. его насыщения языковыми знаками, транслирующими когнитивные эффекты, конгруэнтные аксиологическим переживаниям адресата, что способствует формированию коммуникативной солидарности. Умная сила конструирует дискурсивный маршрут посредством гибкого управления процессами аргументации, концептуализации и оценивания.

В операциональном плане интерпретация представляет собой когнитивную процедуру извлечения смысла из речевого сообщения на основе идентификации интерпретант языковых знаков, ориентирующих языковую личность во внутреннем мире интерпретатора — отправителя сообщения. Наиболее значимой является прагматическая (оценочная) интерпретанта.

В результативном векторе интерпретация коррелирует с образом, сформированным в сознании адресата посредством активации язы-

ковых единиц, обладающих иллокутивным потенциалом, необходимым для реализации коммуникативного воздействия. Конструирование образа-аттрактора имеет вид аксиологической перспективизации — когнитивной операции, содержанием которой является преобразование ценностной картины мира адресата путем ротации ценностных концептов в ядерном сегменте концептосферы [1], выдвигание на первый план наиболее актуального концептуального признака. Триггером, запускающим процесс формирования мотивационной структуры как условия реализации действия, заложенного в иллокутивном задании, становится позитивная интерпретация образа.

Комплексная реализация целевого, операционального и результативного компонентов интерпретации, восходящей к аксиологии лингвокультуры, моделирует диапазон дискурсивного воздействия.

Литература

1. *Казыдуб Н. Н.* Аксиологическая перспективизация как инструмент дискурсивного конструирования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 143–152. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-250>.
2. *Казыдуб Н. Н.* Проблема культурно-языковых контактов в изменяющемся мире: коды и стратагемы // Динамика и статика в познании реальности языка: монография / под общ. ред. Е. Ф. Серебренниковой. Иркутск: Изд-во Иркутск. гос. ун-та, 2021. С. 49–59.
3. *Козачина А. В.* Стратегии и средства легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Красноярск, 2021. 25 с.
4. *Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Лузина Л. Г., Панкрац Ю. Г.* Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. 245 с.
5. *Якоба И. А.* Когнитивно-коммуникативная параметризация медийного дискурса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Иркутск, 2020. 399 с.
6. *Searle J. R.* Intentionality. An Essay in the Philosophy of Mind. Cambridge: New York: Cambridge University Press, 1985. 277 p.
7. *Wierzbicka A.* Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German and Japanese. New York; Oxford: Oxford University Press, 1997. 317 p.

Е. В. Комлева

Оренбургский государственный педагогический университет

**РОЛЬ ИЗОБРАЖЕНИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ
АПЕЛЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИИ В ТЕКСТАХ
ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОПАГАНДИСТСКИХ ПЛАКАТОВ
(на материале современного английского языка)**

E. V. Komleva

Orenburg State Pedagogical University

**THE ROLE OF IMAGES IN THE IMPLEMENTATION
OF THE APPELL FUNCTION IN THE TEXTS
OF POLITICAL PROPAGANDA POSTERS
(in modern English)**

Abstract. *The subject of study in this article is the text of political propaganda posters. The peculiarity of the text of a propaganda poster is its polycode nature. Visual and verbal signs are integrated to implement the appellative function in the text of a political propaganda poster. Images in the polycode text of a political propaganda poster compensate the components of appellative meaning that are missing in the text part, but are essential for the implementation of the appellative function.*

Выбор политических пропагандистских плакатов в качестве предмета исследования обусловлен тем, что пропагандистский плакат уже около 100 лет не уступает своих ведущих позиций как одно из распространенных средств формирования общественного мнения. Следует признать, что с развитием компьютерных технологий воздействие, оказываемое различными пропагандистскими текстами, приобрело сложный поликодовый характер, сами тексты имеют множественные каналы распространения. В данной статье мы ограничиваемся исследовательским материалом, обладающим для осуществления воздействия потенциалом двух знаковых систем: знаков системы языка и знаков изобразительного искусства, к которым применительно к нашему исследовательскому материалу относятся художественное изображение, фотография, цветовое решение, размер шрифта. Соединение в одном графическом пространстве семиотически разных составляю-

ших определяется как поликодовый текст [3]. В тексте политического пропагандистского плаката как в поликодовом тексте происходит интегрирование вербальных и визуальных знаков. Исходным для нашего исследования является понимание поликодового текста как целостного в функциональном, структурном, коммуникативном и смысловом плане знакового образования.

Все тексты пропагандистских плакатов объединены апеллятивной функцией побуждения определенного адресата к совершению действия [2]. Данная функция реализуется комплексом равноуровневых языковых средств, образующих в совокупности функционально-семантическую категорию апеллятивности [2]. В значение функционально-семантической категории апеллятивности входит указание на адресата побуждения к действию, адресанта побуждения и само побуждение. Данная функционально-семантическая категория объединяет обращения, различные конструкции с семантикой побуждения к действию, вопросительные предложения, побуждающие к ответу. Наличие равноуровневых языковых средств с семантикой апеллятивности, художественных или фотографических изображений является прототипической особенностью текста пропагандистского плаката. Цель данного исследования — определение роли изображений в реализации апеллятивной функции в тексте политического пропагандистского плаката.

Типичными денотатами текстов политических пропагандистских плакатов являются события произошедшие или события, свершения которых плакат пропагандирует или от свершения которых предостерегает. Изображение — один из важных компонентов политического пропагандистского плаката. Исследователи, изучающие поликодовые тексты [см., напр.: 3, 4, 1], так или иначе, отмечают за неязыковыми включениями функцию визуализации денотативной ситуации текста, что восполняет смысловые пробелы текста, либо функцию изображения содержания, уже переданного языковыми знаками, что усиливает воздействующий потенциал текста.

Наш исследовательский материал показывает, что изображения в поликодовом тексте политического пропагандистского плаката восполняют компоненты апеллятивного значения, недостающие в текстовой части, но важные для реализации апеллятивной функции. К таким компонентам относятся указания на адресанта и адресата побуждения, определенность хронологических элементов. Данные компоненты

апеллятивного значения не всегда выражены вербально в тексте политического пропагандистского плаката, поскольку в тексте плаката сокращен объем вербальной информации, но информация восполняется через изобразительные знаки.

В качестве примера приведем текст пропагандистского плаката периода Второй мировой войны. Анализируемый плакат был предназначен для распространения в местах дислокации англо-американских войск [5: 151]. Фоном плаката является большое ровное поле, по которому до линии горизонта частыми рядами установлены одинаковые невысокие кресты. На переднем плане изображена фигура пожилой женщины, прикрепляющая венки к одному из крестов. Под изображением жирным шрифтом размещена надпись “Do you want your mother to find you here?”. Изображение вносит субъектную и хронотопическую определенность в текст плаката, необходимую для ответа на заданный вопрос, т. е. необходимую для реализации побуждения к ментальному действию. Фоном изображения является бывшее поле брани, поскольку одинаковые кресты, как правило, устанавливаются на могилах павших солдат. Отсутствие венков на других крестах свидетельствует о том, что захоронение появилось недавно. По-видимому, нашедшие на этом поле свой последний приют были молодыми людьми и у них еще есть матери, посещающие места захоронений своих детей. Указание на адресата через местоимение “you” высвечивает собирательный образ солдата, к которому изображенная ситуация может иметь непосредственное отношение. Очевидно, что адресантом, задающим вопрос, является враг, против которого ведутся военные действия, а он, в свою очередь, ведет антивоенную пропаганду. Изображение определяет субъектные и хронотопические составляющие апеллятивной категориальной ситуации, без которых невозможна эффективная реализация апеллятивной функции.

Изображение создает и общий негативный тон восприятия содержания плаката, способствует проникновению антивоенной пропаганды в сознание военнослужащих, распространяет страх перед возможной гибелью. Негативная позиция адресата по отношению к содержанию политического пропагандистского плаката формируется через темные интенсивные тона, выбранные для изображения фона, которые еще более сгущаются при передаче теней от предметов и фигуры человеческого тела. Фигуру изображенной женщи-

ны при этом отличает сгорбленная осанка, опущенные плечи, лицо со скорбным, испуганным выражением.

Таким образом, иллюстрация не просто сопровождает вербальную информацию в тексте политического пропагандистского плаката, а непосредственно участвует в реализации апеллятивной функции тем, что привносит определенность в субъектные и хронотопические элементы текста, формирует негативное отношение адресата к денотативной ситуации, способствуя эффективности воздействия.

Литература

1. Дускаева Л. Р. Стилистический анализ в медиалингвистике. М.: Флинта, 2019. 340 с.
2. Комлева Е. В. Апеллятивность и текст. СПб.: Реноме, 2014. 354 с.
3. Сонин А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления. М.: Флинта, 2005. 170 с.
4. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 248 с.
5. Kirchner K. The Leaflet Collector. Propaganda Leaflets in War Magazin and Auction. Erlangen: Verlag für zeitgeschichtliche Dokumente und Curiosa, 2004. 222 S.

М. Ю. Кузьмина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОТЧАЯНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

М. Yu. Kuzmina

Herzen State Pedagogical University of Russia

MODELLING THE EMOTIONAL STATE OF DESPAIR IN A FICTIONAL TEXT

Abstract. *This article is devoted to the study of the emotional state of despair as the subject matter in a fictional text. In particular, it concentrates on the semantic potential of “despair” and the language means that help the author to model this state in a text. The paper focuses on the so-called poetic detail as the effective means of representing human feelings and emotions.*

Обращение к чувственной сфере человека в рамках разных по своему предмету научных исследований, включая исследования в области лингвистики, обусловлено антропоцентризмом и когнитивной направленностью современной научной парадигмы. Признание значимости эмоций для процесса познания объясняет внимание антропоориентированной лингвистики к изучению приемов и средств выражения эмоциональности в языке и речи; к описанию эмоциональной и эмотивной субкомпетенций, составляющих коммуникативную компетенцию, к выявлению специфики данных субкомпетенций в контексте разных культур, к разработке лингвистических методов исследования эмоциональности.

Изучение репрезентации эмоций в тексте, которым занимается лингвистическая дисциплина «эмоциология текста» [2: 8], невозможно без междисциплинарных исследований, и в частности без синтеза лингвистики и психологии, которого требует описание *языка эмоций*. Общеизвестен вклад в него отечественного лингвиста В. И. Шаховского, который употребляет термин «эмотиология» в значении лингвистики эмоций [3]. Важные для обсуждаемой области исследования базисные термины «эмоция» и «эмоциональное состояние» в энциклопедическом словаре по психологии и педагогике определяются следующим образом: эмоция — *реакция* человека в виде субъективно окрашенного переживания, чувства, отражающая значимость для него воздействующего раздражителя или результатов собственного действия [5]; эмоциональные состояния — состояния, вызванные переживанием человека его отношения к внешнему миру и самому себе и характеризующиеся *изменениями количественных и качественных параметров ответов* на сигналы внешней среды [5] (курсив мой. — М. К.).

Своеобразие репрезентации эмоций в различных типах текста занимает особое место в исследовательском спектре проблем рассматриваемой области лингвистического знания. В художественном тексте как вторичной моделирующей системе реальная действительность отображается силою авторского воображения. Эмоциональная сфера человека воспроизводится в тексте автором как уникальной языковой личностью, фиксирует особенности авторского мировосприятия и характеризуется спецификой текста как эстетического объекта. Каждый из элементов текста используется для передачи авторской интенции — глубинного смысла текста с помощью языковых средств.

Художественная деталь — это элемент текста, вызывающий в воспринимающем сознании целостный образ. Она формируется разноуровневыми языковыми средствами и, обрастая текстовыми смыслами, может реализовывать разную степень эстетического потенциала в качестве констатирующего или имплицитного, метафорического или символического компонента текста: «<...> деталь есть компонент художественного образа, обладающий различной степенью эстетической активности в зависимости от характера семантической трансформации языковых единиц, реализующих деталь в тексте» [4: 11]. Художественная деталь представляет собой эффективное средство репрезентации эмоциональных состояний как персонажей литературного произведения, так и самого автора, творца истории. Особенно отчетливо это проявляется в текстах психологической прозы, предметом изображения которых становится внутренний мир человека, чувства и эмоции, представляющие научный интерес для исследователей современной антропоориентированной науки.

Изучение психологических текстов XX и XXI вв. позволяет провести некоторые параллели между событиями, вызывающими у персонажа, согласно авторской интенции, эмоциональное состояние отчаяния, и художественными средствами, используемыми для его конструирования.

При обращении к англоязычным психологическим словарям обнаруживаем следующее определение существительного, выбранного для данного исследования из всего эмоционального спектра человека: *despair* — the emotion or feeling of hopelessness, that is, that things are profoundly wrong and will not change for the better. Despair is one of the most negative and destructive of human affects, and as such it is a primary area for psychotherapeutic intervention [6]. К синонимам лексической единицы “despair” относятся лексические единицы, передающие близкие ей смысловые оттенки: “hopelessness” (безнадежность), “despondency” (уныние/угнетенность/упадок духа), “desperation” (отчаяние, ведущее к безрассудству) [7].

В толковых и энциклопедических русскоязычных словарях эмоциональное состояние «отчаяние» определяется следующим образом:

- а) состояние крайней безнадежности, упадка духа вследствие горя, неприятности [1];

б) потеря, отсутствие надежды, ощущение безысходности, отсутствия перспективы [5].

Как видно из представленных толкований, синонимами слова «отчаяние» служат лексические единицы «безнадежность», «безысходность», «безысходность», причем «отчаяние» может выступать не только в качестве полного эквивалента вышеназванных понятий, но и в качестве *предельной точки эмоционального напряжения состояний данного спектра*.

Состояние отчаяния обычно указывает на психологический кризис, под которым подразумевают «особый, относительно продолжительный период жизни личности, характеризующийся заметными психологическими изменениями и сопровождающийся, как правило, перестройкой смысловых структур сознания личности и возможной переориентацией на новые ценности и цели» [5]. Кризисное состояние человека может соотноситься со сложной жизненной ситуацией или возникать в периоды общественных потрясений, когда человек ощущает свою неспособность повлиять на происходящее [5]. Такого рода кризисная ситуация складывается и на современном этапе развития социума: она связывается с общемировой эпидемиологической обстановкой и не имеет четких прогнозов окончания. Изучение природы, причин и особенностей художественного моделирования, и в том числе художественно-речевой детализации эмоционального состояния отчаяния как следствие, представляется актуальным.

Литература

1. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс] URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 07.12.2021).
2. Филимонова О. Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: Учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. 448 с.
3. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
4. Щирова И. А. Психологический текст: деталь и образ. СПб.: Изд-во филологического факультета СПбГУ, 2003. 120 с.
5. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. [Электронный ресурс]. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения: 07.12.2021).
6. APA Dictionary of Psychology. [Электронный ресурс] URL: <https://dictionary.apa.org/> (дата обращения: 07.12.2021).
7. Thesaurus.com. [Электронный ресурс] URL: <https://www.thesaurus.com/> (дата обращения: 07.12.2021).

Г. Т. Кусенова
Евразийский национальный
университет им. Л. Н. Гумилева, Казахстан

ПРОСОДИКА СУДЕБНОГО ДИСКУРСА В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

G. T. Kussepova
L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

THE PROSODY OF THE JUDICIAL DISCOURSE IN MASS MEDIA

Abstract. *The paper aims to study the prosodic features of the judicial discourse in mass media in the U. S. Since prosody plays an important role in the perception and understanding of meaning, considering the integral prosodic characteristics is required due to its actuality and novelty. The case of “murdering the private investigator and the former police officer” that happened in the U. S. in 2017, was taken as material to research the importance of prosodic features while providing information to the public.*

Судебный дискурс как самая молодая отрасль науки привлекает внимание многих исследователей, что доказывает работа М. А. Зайцевой, где были приведены современные направления исследования юрислингвистики, которые охватывают изучение конфликтного функционирования языка; принципы юридического регулирования языковых конфликтов; разработку юридического языка, способного обслуживать специальную правовую коммуникацию; разработку единых правил судебной экспертизы различных видов; лингвистическое образование специалистов в области права, что доказывает широкий диапазон изучаемых проблем в этой сфере [1: 75].

Как известно, судебный дискурс носит коммуникативный характер, осуществляющийся в письменном или устном виде участниками судебного процесса, которые направлены на достижение определенной цели с помощью риторики аргументации и повествования с просодическими признаками. К. С. Кенжигожина отмечает, что «Просодическая организация речевого высказывания выступает ведущим произносительным паралингвистическим средством для выражения

коннотативных значений и наитеснейшим образом связана с функцией эмоционально-воздействующего характера» [2: 42]. В связи с этим в данной работе была рассмотрена просодическая специфика судебного дискурса в средствах массовой информации (СМИ), так как социальная потребность быть осведомленным о происходящем привело к тенденции распространения судебных практик в СМИ, хотя сильная зависимость общества от средств массовой информации, как правило, осведомляет о недостаточной информированности общественности о деятельности суда [3: 65]. Выявление смысла и цели высказывания с интегральными просодическими характеристиками (интенсивность, тональный регистр, темп, паузы, ширина диапазона, длительность звучания слога) судебного дискурса в СМИ позволит проверить гипотезу: «Просодия речи судебного дискурса является ярким примером воздействия аудитории для убеждения».

Для исследования просодических особенностей судебного дискурса было рассмотрено дело об убийстве частного исследователя и бывшего полицейского по новостям. Дело проходило в открытом суде и материалы были собраны с официальных сайтов, размещенных на каналах YouTube. Просодические характеристики данного материала были изучены с помощью акустического анализа, который был проведен с использованием компьютерной программы Praat. Были проанализированы интенсивность, тональный регистр, темп, пауза, ширина диапазона и длительность звучания слога выбранного материала.

Длительность материала составляет 1289.337 секунд. Были рассмотрены выраженные моменты, как пауза между словами, слова с высокой частотой продольных колебаний (Fo), интенсивность в конце предложений, тональные изменения и темп речи.

На рис. 1 (“This case involves (1126,7 ms) a lot of different (354 ms) witnesses” (1)) пауза четко выражена, хотя в этом случае она не дает понятия о том, что предложение закончено. Во многих случаях пауза играет важную роль при определении границ между предложениями. В данном примере разговаривающая использует паузу после глагола, чтобы акцентировать данное действие.

Кроме того, слова, состоящие из трех слогов в данном предложении, имеют разные показатели длительности. Например, в слове “involves”, длительность составляет 1126,7 мс, в то время как слово “different” было произнесено за 354 мс. То есть акцент в этом предложении падает на глагол “involves”.

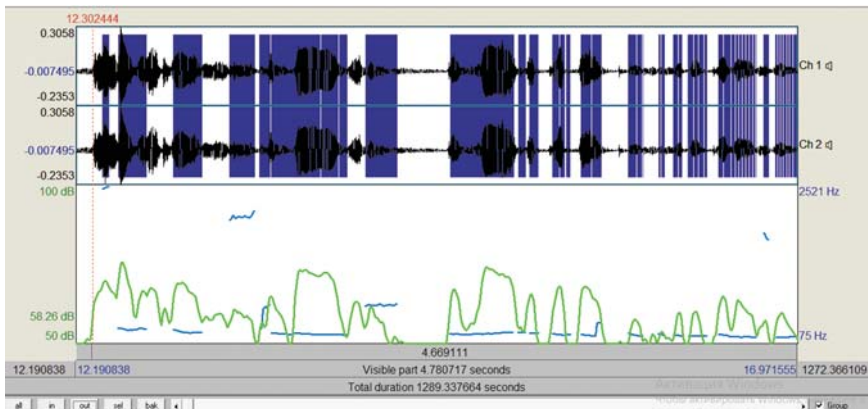


Рис. 1. Пауза для подчеркивания моментов

Другой пример, “... hopefully (607 ms) I give you a very general outline (477 ms) of what this case is about” (1), также говорит о том, что пауза используется для выделения определенного момента говорящей. С помощью изменения частоты продольных колебаний (F_0) до 2402.2 Hz в слове “hopefully”, говорящая выделяет момент, что сможет дать общую картину дела.

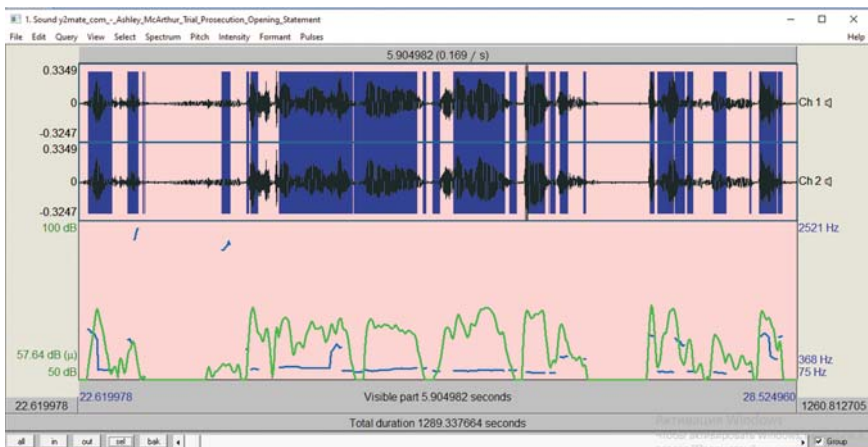


Рис. 2. Важная роль паузы

В том числе просодические особенности акцентирования заметны во время повествования, когда участник разговора удлиняет и сохраняет интенсивность определенных слов. Например, на рис. 3 и рис. 4 судья акцентирует глаголы как “react” (2), удлиняя до 494 мс и “serve” — 432 мс, а также спектрограмма ярко показывает, что в этих глаголах не замечается перепад интенсивности. В первом случае судья требует желающих выступить перед тем, как ознакомит с окончательным вердиктом этого дела. А во втором случае судья выделяет момент, что судьи проделали колоссальную работу для раскрытия данного дела.

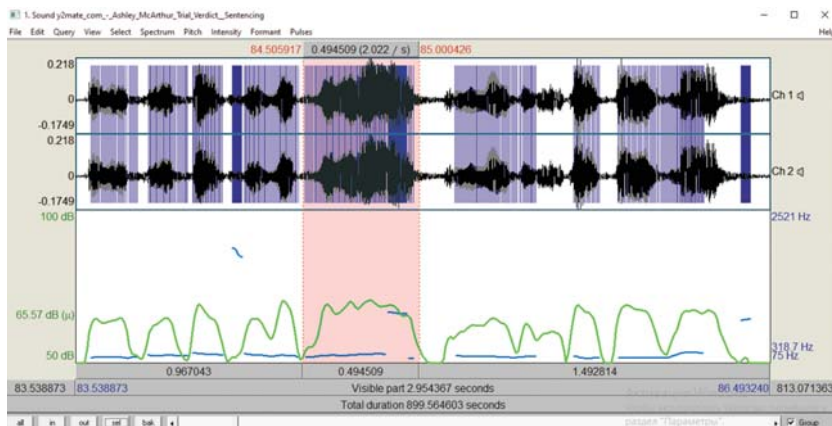


Рис. 3. Выборка “react”

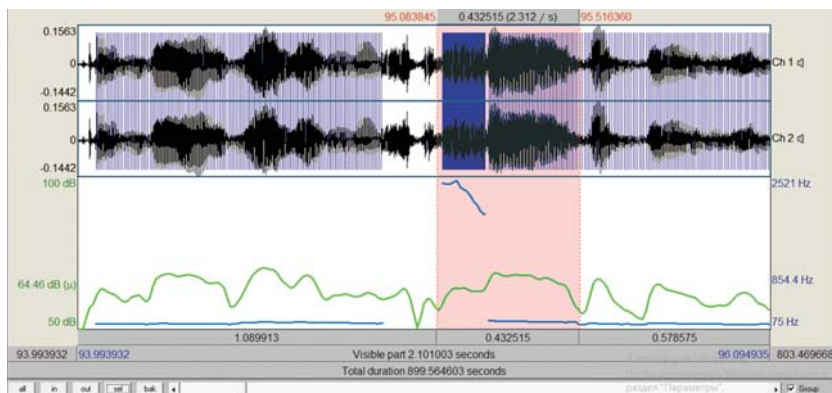


Рис. 4. Выборка “serve”

К. Столярова, А. Ю. Фильченко отмечают: «...существует связь между темпом и коммуникативным типом — быстрый темп в вопросах, относительно медленный — для восклицательно-оценочного предложения» [4: 35]. Мы согласны с этим предложением, так как в выборке рис. 5 говорящая произнесла утвердительное предложение дольше, чем вопрос. Также в других моментах выбранного материала вопросы занимают меньше времени, чем предложения.

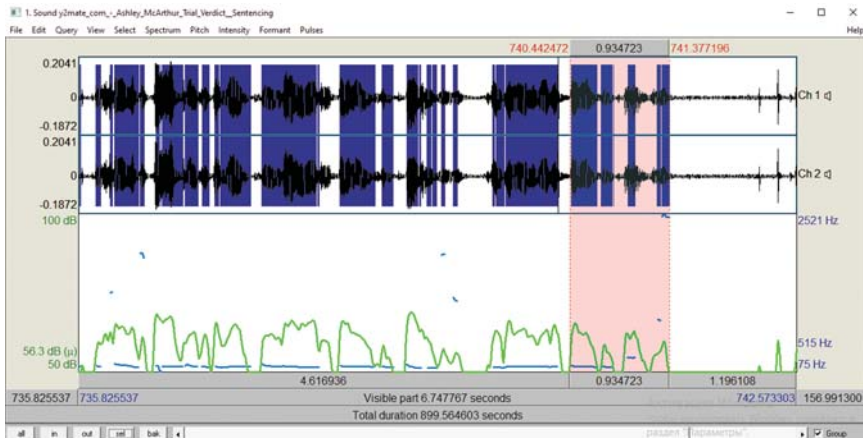


Рис. 5. Вопросы и предложения

... assume \$518 fines and costs (1291ms). Are there any fines and costs (947ms)? (2)

Таким образом, результаты проанализированных выборок показывают, что просодика судебного дискурса является ярким примером воздействия аудитории для убеждения или восприятия смысла рассмотренных дел в казахском языке. Кроме того, во время редактирования и интерпретации рассматриваемого дела СМИ выбирают моменты слушания для описания процессов в целях убеждения. Следует отметить, что игра с длительностью слогов, акцентируя определенные моменты, СМИ формирует представление о подсудимых. Следовательно, такие просодические характеристики, как пауза, интенсивность, высокая частота продольных колебаний судебного дискурса, помогают построить представление о происходящем, формируя положительное или отрицательное понятие, что доказывает важность просодических характеристик судебного дискурса.

Литература

1. *Зайцева М. А.* Судебный дискурс: речевые стратегии и тактики, языковые средства выражения конфликта // Первый независимый научный вестник. 2016. № 6. С. 74–78.
2. *Кенжигожина К. С.* Особенности разговорной речи английского и казахского языков (теоретико-экспериментальное исследование): дис. ... д-ра философии (PhD). С. 43.
3. *Donald P. Haider-Markel, Mahalley D. Allen, and Morgen Johansen.* Understanding Variations in Media Coverage of U. S. Supreme Court Decisions: Comparing Media Outlets in Their Coverage of Lawrence v. Texas // *Press/Politics*. 2006. № 11(2). С. 64–85.
4. *Столярова А. К., Фильченко А. Ю.* Просодика и прагматика высказываний // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2011. № 9 (111). С. 35.

Материалы

1. Ashley McArthur Trial Prosecution Opening Statement // Law&Crime Network (см.: <https://www.youtube.com/watch?v=SihladY97g0>).
2. Ashley McArthur Trial Verdict & Sentencing // Law&Crime Network (см.: <https://www.youtube.com/watch?v=MSu-H24Qa34>).

Д. А. Мальшев

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКЕ

D. A. Malyshev

Herzen State Pedagogical University of Russia

HUMAN IMAGE MULTIDIMENSIONALITY IN MODERN SCIENCE-FICTION

Abstract. *The paper deals with internal (emotional and rational) and external (biologic and social) aspects of a human image we can find it in modern science fiction. The paper explores a special importance of these aspects to model a human and dwells on lexical and syntactical means that can be used to represent this model in a fictional text.*

Научная фантастика (далее — НФ) с момента формирования этого текстотипа была связана с развитием человеческого общества. В уникальном синкретичном тексте НФ вымышленный мир строится на основе научных открытий, теорий и научных мифов, отражающих изменения в научной картине мира [1]. Помимо прогнозирования глобальных культурных и социально-политических изменений, вызванных научным прогрессом, художественный мир НФ всегда отображал влияние изменений научной картины мира на человека и его место в мире [3: 135]. Следовательно, изучение произведений НФ определенного периода может способствовать выявлению динамики изменений в восприятии и оценке образа человека в заданные временные рамки.

Образ человека сложен и многоаспектен. Это доказывается антропоцентричностью современной научной парадигмы и статусом человека как объекта изучения широкого спектра гуманитарных наук. В докладе рассматриваются две дихотомии, на основе которых выделяются четыре аспекта, релевантные для понимания человека и его художественной реконструкции в фикциональном тексте: *эмоциональное — рациональное* и *биологическое — социальное*. Целесообразность выделения именно этих аспектов подтверждается их актуальностью для современной культуры [4, 5] и тем, что в рамках данных дихотомий прослеживаются трансформации образа человека, характерные для текстотипа НФ [3].

Текст НФ синкретичен. Он сочетает в себе элементы научного и художественного стиля, объективируя научную и художественную модель мира [2]. Конструируемый в этом тексте образ человека, через репрезентирующие его языковые средства, «открывает доступ», т. е. позволяет делать доказательные выводы, не только об индивидуальной художественной картине мира автора, но и об особенностях восприятия образа человека в современной научной картине мира.

Моделирование такого образа в докладе рассмотрено на примере романа «Ложная слепота» Питера Уоттса (“Blindsight”, by P. Watts). Сюжет произведения включает как соревнование человека с *другим биологическим видом на Земле*, так и контакт небольшой команды с *внеземным видом*. Выдвижение на событийном уровне образа человека как персонажа и представителя биологического вида подтверждает продуктивность его использования в рамках заданной научной темы.

Если биологические аспекты человека в романе отходят на второй план, то социальные аспекты человеческой сущности, напротив,

формируют фокус авторского внимания. Так, в предложении: “Spliced and diced, a gangly mass of tics and jitters that could barely feel his own skin, somehow he managed to be — charming” [6] прилагательное “charming” актуализирует в воспринимающем сознании положительную оценку человека в социальном аспекте, т. е. в аспекте взаимодействия с другими людьми, на фоне отталкивающих характеристик внешности “a gangly mass of tics and jitters”. Отрицательные эмоционально-оценочные коннотации ЛЕ, номилирующие портретные характеристики, подтверждаются словарными дефинициями: “Gangly — tall, thin, awkward in movement” и “Charming — pleasant and attractive” (Cambridge academic dictionary). Лексические единицы “awkward” и “pleasant, attractive” несут в себе отрицательные и положительные коннотации соответственно. Стандартный образ человека как представителя биологического вида заменяется образом, чуждым для восприятия имплицитного читателя и призванным вызвать его отторжение, в то время как в описании других персонажей доминирует положительное социальное качество — «обаяние».

Схожим образом описывает Юкка Сараста (Jukka Sarasti) персонаж другого биологического вида: “It wasn’t so much the way they looked... noticeable, yes, even alien, but not disturbing, no frightening” [6]. Как и в предыдущем микроконтексте, языковые единицы, репрезентирующие биологические характеристики в его образе, не нагружены дополнительными смысловыми коннотациями, что эксплицируется в речи персонажей. Позже этот персонаж описывается иначе: в число характеристик, воспроизводящих его взаимоотношения с людьми, включается номинация отклонения — социопатии. Это личностное расстройство оценивается окружающими неоднозначно: кажущаяся нейтральность его констатации (“We all knew Jukka Sarasti was a sociopath, of course”) сопровождается импликацией отрицательного оценочного восприятия: “Most of us just didn’t mention it in polite company” [6]. Сравнение содержащихся в романе описаний персонажей-людей и не-людей подтверждает, что, согласно авторской интенции, социальные характеристики оказываются для персонажей более значимыми, чем биологические.

В приведенных примерах на передний план выдвигается эмоциональный аспект образа (ср. “charming” и “sociopath” как неспособный к эмпатии). Речевой сегмент персонажей-людей содержит описание эмоций, которые репрезентируются в тексте посредством обильной

и разнообразной лексики: “I don’t blame her”; “I love you, son”; “I’m comfortable with it”. Эмоциональные состояния передаются лексемами “blame”, “love”, “comfortable”, входят в состав образных описаний: “Still wondering whether we should be celebrating or crapping our pants” [6]. При этом персонажи, не являющиеся людьми, реализуя авторскую интенцию, не выражают собственных чувства, а на протяжении всего романа описывают чужие.

Рациональный аспект присущ всем образам персонажей: и людей, и не-людей. Персонажи, не являющиеся людьми, характеризуются с помощью лексем “smart”, “intelligent” и “sentient”, нагруженных положительными оценочными коннотациями, в их описание включаются эпитеты “perfect” и “incredible” аналогичной оценочной направленности. В свою очередь, рациональные рассуждения и мыслительные процессы персонажей-людей изображаются эксплицитно, в них концентрируются маркеры научного стиля: термины, специфические для научной речи синтаксические конструкции, например длинные предложения с развернутой логической структурой и многочисленными средствами связности: предлогами, союзами и пр. Так, в предложении: “But what appears to us as evasion or deceit could just as easily be explained by a reliance on smaller conceptual units” [6], можно обнаружить термины (“conceptual units”), экспликацию мыслительного процесса (“what appears”, “could be explained”), отсутствие изобразительных средств и просторечий. Термин “conceptual units” объясняется читателю посредством включения в текст романа словарной статьи, которая представляет собой модификацию текстотипа научного стиля. Поскольку на событийном уровне сюжет строится на неправильном понимании людьми природы и мотиваций других биологических видов, выдвинутые персонажами теории, несмотря на моделируемую как часть образа активную когнитивную деятельность, оказываются неверными, а умозаключения содержат в себе ошибку. Этого нельзя сказать о мыслительных процессах не-людей. Итак, в современной научной фантастике внешний образ человека конструируется, прежде всего, на основе его социальной, а не биологической характеристики. Внутренний мир человека репрезентируется преимущественно через эмоции. Значимость рационального аспекта образа человека ставится под сомнение, поскольку определяется не наличием или преобладанием *ratio*, а способностью ошибаться в умозаключениях.

Литература

1. *Ковтун Е. Н.* Поэтика необычного, художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (на материале европейской литературы первой половины XX века). М.: Изд-во МГУ, 2012. 308 с.
2. *Лотман Ю. М.* Статьи по семиотике культуры и искусства (Серия «Мир искусств»). СПб.: Академический проект, 2002. С. 274–293.
3. *Pandey A.* Academic Dictionary of Fiction. Delhi, India: Isha Books, 2005. 284 p.
4. *Pinker S.* The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature. London: Penguin Books, 2003. 528 p.
5. *Simonova O.* Emotional Culture as Sociological Concept: On Emotional turn in Understanding of Modern Society // Culture e Studi del Sociale-CuSSoc. 2019. Vol. 4, No. 2. P. 147–160.

Материал исследования:

6. Watts P. Blindsight / Tor Trade, 2008. — 384 p.

А. Д. Марсал, А. А. Радюшкина
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА БРИТАНСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19 (на материале выступлений Бориса Джонсона)

A. D. Marsal, A. A. Radyushkina
 Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE IMAGE OF THE UK GOVERNMENT IN COVID-19 PANDEMIC CRISIS (a case-study of political speeches by Boris Johnson)

Abstract. *The paper presents an analysis of the image of the UK government in the individual political discourse of the British premiere minister as its leader. The article focuses on Boris Johnson's communicative behavior performed during the epidemiological crisis through the perspective of the strategies and tactics used by him. The analysis of lexico-syntactical features of Johnson's speeches of 2020–2021 resulted in the discovery of characteristics serving as means to form positive image of the UK government and manifesting determinative potential of B. Johnson's political discourse.*

Политический дискурс образуется совокупностью речевых действий, реализованных по правилам института власти, основной целью которого является борьба за власть и ее удержание [2: 35; 4: 30]. Политическая деятельность обладает дискурсивным характером, так как многие политические действия являются речевыми по природе [4: 17]. В меняющихся политических обстоятельствах речь как «целенаправленное социальное действие» [1] часто выступает в качестве основного инструмента стабилизации общества.

Актуальность исследования обусловлена изучением особенностей формирования образа правительства Великобритании в общественном сознании британского социума в условиях пандемии и вызванного ею кризиса, а также специфики ментально-речевой деятельности личности, выступающей в роли лидера этого правительства.

Цель исследования заключается в выявлении и описании основных коммуникативно-прагматических и лингвистических средств, актуализируемых в речевом поведении лидера правительства Б. Джонсона, направленном на стабилизацию социума путем создания у него положительных представлений о нем самом и его деятельности.

Пандемия COVID-19 стала глобальным испытанием для человечества и внесла коррективы во все сферы жизни — экономическую, социальную, культурную, политическую. В периоды потрясений особую значимость приобретает доверие народа к своему правительству, поскольку на политические институты возлагается ответственность не только за принятие решений в сфере внешней и внутренней политики, но и за жизни людей.

Характерными для политического дискурса являются такие коммуникативные стратегии, как «стратегия на повышение, стратегия на понижение, стратегия театральности» [3: 45]. Каждая из стратегий может быть реализована рядом тактик, воплощенных в конкретных языковых средствах, выбор которых подчинен воле говорящего. Рассмотрим реализацию указанных стратегий политического дискурса в выступлениях премьер-министра Великобритании Б. Джонсона.

Одной из мер по борьбе с COVID-19 стала самоизоляция граждан. Чтобы аргументировать строгую рекомендацию правительства соблюдать самоизоляцию, в обращении от 4 января 2021 г. премьер-министр приводит отчеты исследователей: *Our scientists have confirmed this new variant is between 50 and 70 per cent more transmissible — that*

means you are much, much more likely to catch the virus and to pass it on... In England alone, the number of Covid patients in hospitals has increased by nearly a third in the last week, to almost 27,000. That number is 40 per cent higher than the first peak in April. On 29 December, more than 80,000 people tested positive for Covid across the UK — a new record. The number of deaths is up by 20 per cent over the last week and will sadly rise further... That means the Government is once again instructing you to stay at home [6]. В данном примере представлены тактики информирования (статистические данные), прогнозирования (*The number of deaths... will sadly rise further*), побуждения (*the Government is once again instructing you to stay at home*) стратегии театральности. Говоря о коронавирусе, Джонсон использует лексику с угнетающим потенциалом воздействия (*tested positive, a new record, sadly*), чем подводит к решению о необходимой самоизоляции, выраженному **перформативным глаголом** (*the Government is once again instructing you to stay at home*). Таким образом, правительство выглядит бдительным, здравомыслящим, контролирующим ситуацию и оперативно реагирующим.

В следующем отрывке Борис Джонсон объясняет, почему указание к переходу на дистанционное обучение для учащихся младшей, средней и старшей школы вступает в силу только на момент речи: *Parents whose children were in school today may reasonably ask why we did not take this decision sooner. The answer is simply that we have been doing everything in our power to keep schools open, because we know how important each day in education is to children's life chances* [6]. В данном фрагменте тактика отвода критики стратегии на повышение сочетается с тактикой кооперации стратегии театральности: премьер использует мысль о важности образования детей и подростков в качестве предлога для промедления в принятии карантинных мер, одновременно обозначая государство и народ как союзников, объединенных борьбой с вирусом и общими ценностями. Имитация диалога через **непрямой вопрос**, а также перформативный глагол (*we know...*) свидетельствуют об открытости правительства, внимательного к переживаниям народа.

Пользуясь стратегиями и тактиками политического воздействия, Борис Джонсон продолжает сообщать о преимуществах вакцины, в то же время оправдывая небезупречность предлагаемого метода борьбы с вирусом: *The vaccines reduce the danger of Covid: they save*

lives and they keep people out of hospital. But no vaccine against any disease has ever been 100 per cent effective... We've got to be realistic and accept that there will be more infections, more hospitalisations and therefore — sadly — more deaths, just as there are every year with flu [5].

В данном примере тактику отвода критики («Ни одна вакцина против какой бы то ни было болезни никогда не обладала стопроцентной эффективностью») дополняет тактика «анализ-плюс», которая имплицитно создает положительный образ вакцины и самой идеи вакцинации в целом. Этот эффект достигается с помощью **параллельных конструкций** (подлежащее, предикат, дополнение) и **анафоры** (*'they save lives and they keep people'*). С помощью **повтора** лексемы 'more' говорящий заостряет внимание на будущих негативных событиях, компенсируя их с помощью наречия 'just' и приравнивая к ежегодному количеству летальных исходов от обычного гриппа. Таким образом, в сознании адресата закрепляется позитивная оценка вакцины как средства, выбранного реалистично мыслящим правительством для защиты здоровья народа.

Реализуя стратегию театральности, Б. Джонсон прибегает к таким экспрессивным языковым средствам, как лексика со значением деятельности, борьбы, единства (*unparalleled national effort, a great national effort, our collective efforts, the whole UK, save lives, keep people (= alive), work, working, fight*); перформативные глаголы (*the government is again instructing you to...; I want to say...*); анафора и параллельные конструкции, инверсия (*it is thanks to the vaccinations that there is light ahead... thanks to the miracle of science, not only is the end in sight...*).

Исследование публичных выступлений премьер-министра Соединенного Королевства позволило выявить такие черты коммуникации, лежащие в основе политической деятельности, как чередование стратегии на повышение со стратегией театральности. Предполагается, что отказ от стратегии на понижение может быть вызван отсутствием конкурентных отношений. Самыми эффективными в сложившихся обстоятельствах для премьер-министра стали тактики анализ плюс, кооперации, прогнозирования, побуждения и отвода критики. Использование вышеописанных стратегий и актуализация их лексико-синтаксическими средствами помогает политику создать образ уверенного, трезво мыслящего лидера во главе дальновидного и деятельного правительства, озабоченного благополучием британского народа.

Литература

1. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Режим доступа: URL: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html> (дата обращения: 10.12.2021).
2. Желтухина М. Р. Комическое в политическом дискурсе конца XX века. Русские и немецкие политики. Монография. М.: Ин-т языкознания РАН; Волгоград: Изд-во В. Ф. МУПК, 2000. 264 с.
3. Михалева О. Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия / О. В. Михалева. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 256 с.
4. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Е. И. Шейгал; Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2000. 434 л.
5. PM statement at coronavirus press conference: 22 February 2021. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-at-coronavirus-press-conference-22-february-2021> (дата обращения: 10.12.2021).
6. Prime Minister's address to the nation: 4 January 2021. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/prime-ministers-address-to-the-nation-4-january-2021> (дата обращения: 10.12.2021).

А. В. Остроумова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

А. V. Ostroumova

Herzen State Pedagogical University of Russia

IDENTITY AS AN INTERDISCIPLINARY PROBLEM

Abstract. *The article dwells upon the issue of identity and self-identity in their relation to interdisciplinary studies and memory studies in particular. Special attention is paid to specification and classification of the notions under discussion.*

В условиях современных реалий — появления и быстрого развития новых технологий, глобализации и мультикультурализма, распростра-

нения больших объемов данных и пр. — тенденция к приоритету холистических и междисциплинарных подходов во всех сферах человеческой жизни, включая область научного знания, представляется закономерной. Причинами интеграционных процессов, помимо уже упомянутых, называются «утверждение принципов антропоцентризма и аксиологизация познания, рост объемов научной информации и стремление преодолеть дисциплинарную фрагментарность; усложнение мира, человека, научных объектов и художественных форм» [1: 106–107]. Консолидация знаний для более полного и глубокого понимания и объяснения реальности подразумевает необходимость формирования «междисциплинарных содружеств» и реализации междисциплинарных исследований.

В современном научном контексте феномены идентичности и самоидентификации трактуются как сущностные аспекты личности и мыслительной деятельности человека. Вопросами идентичности занимаются специалисты из таких областей гуманитаристики, как психология, социология, социолингвистика, литературоведение и языкознание.

В одноименной статье «Большой российской энциклопедии» ее автор, известный отечественный психолог Д. А. Леонтьев, отмечает, что идея идентичности (от ср.-век. лат. *identicus* — тождественный, одинаковый) несет в себе смыслы тождественности, одинаковости, «совпадения чего-нибудь с чем-нибудь; в социально-гуманитарном знании идентичность — это осознание человеком самого себя через набор устойчивых характеристик, ответ на вопрос “Кто я?”. Идентичность включает в себя переживание человеком своей принадлежности к тем или иным группам социальным (социальная идентичность), формирующееся в результате идентификации с ними в процессе социализации, а также представления об отличиях от др. индивидов и групп, моделях поведения, ценностных ориентирах и т. п. Идентичность является одним из центральных аспектов личностного самоопределения и самосознания человека, помогая ему оставаться самим собой в меняющихся ситуациях и доставляя критерии для оценки окружающего мира и самооценки» [2].

В круг понятий, связанный с идентичностью, обычно включаются понятия «самоидентификация» (трактуются как вторичное), «идентификация», «автоидентификация», интерпретируемые как синонимы,

при этом «идентификация (от позднелат. *identifico* — отождествлять) (в социологии) рассматривается как «процесс самоопределения индивида (или определения другого) в социальном пространстве, в социальных группах и сообществах, а также в системе их взаимодействий. Результатом И. становится осознание человеком своей идентичности» [3, 7]. В соответствующей статье «Большого психологического словаря» Д. А. Леонтьева обнаруживаем схожее видение синонимических понятий: «Идентификация (от лат. *identificare* — отождествлять). 5. И. групповая — устойчивое отождествление себя с какой-либо социальной группой или общностью, принятие ее целей и системы ценностей, осознание себя членом этой группы или общности. Син. автоидентификация, самоидентификация»; «Автоидентификация, аутоидентификация (англ. *Self-identification*) — самоопределение, идентификация (отождествление) себя с другим или группами (группой)» [4].

В самом общем понимании самоидентификация личности подразумевает самоощущение человека на психологическом уровне, которые отражают изменения на более глубоких уровнях: психическом, биологическом и генетическом. Динамика психики представляет собой «психические акты, формирующие некоторое психическое содержание в результате ассоциации каких-то представлений из памяти или реальных жизненных ситуаций с установлением новых эмотивно-смысловых построений или новых содержательных оттенков» [5: 79–80]. Память личности как хранилище следов впечатлений и восприятий из внешнего мира является основой процесса мышления. Вместе с этим память как «сохранение организмом собственного материально-функционального статуса» обеспечивает сохранение организмом собственной идентичности и в этом смысле может рассматриваться как способ формирования и проявления самоидентификации личности [5: 80]. Можно говорить, таким образом, о двух аспектах реализации неразрывной взаимосвязи памяти, мышления и самоидентификации личности: первый из них — это сохранение и обработка впечатлений из прошлого, второй — сохранение организмом собственной психофизиологической идентичности.

Определения понятий идентичности и самоидентификации, не смотря на многочисленность (У. Джеймс, З. Фрейд, Э. Эриксон, П. Рикер), содержат разночтения и подвергаются неоднозначным интерпре-

тациям. Психолог в сфере психосоциального развития Э. Эриксон, один из родоначальников концепции идентичности, использовал этот термин в трех различных смыслах: «Одно время она (идентичность) кажется относящейся к сознательному чувству *индивидуальной уникальности*, в другое — к бессознательному *стремлению к непрерывности опыта*, в третье — к *солидарности с групповыми идеалами*» [6: 217] (курсив мой. — А. О.). В понимании Э. Эриксона идентичность складывается из чувства личностного тождества и исторической непрерывности личности, восприятия себя, своего существования во времени и пространстве, а также сознательного чувства личностной идентичности, восприятия того факта, что другие признают мое тождество и непрерывность [7: 10–12].

Социолог, психолог, философ И. С. Кон определяет идентичность как совокупность представлений человека о своей самобытности в трех формах: «1) Психофизиологическая идентичность обозначает единство и преемственность физиологических и психических процессов и свойств организма; 2) социальная идентичность обозначает систему свойств, благодаря которым особь становится социальным индивидом, членом определенного общества или группы, и предполагает разделение (категоризацию) индивидов по их социально-классовой принадлежности, социальным статусам и усвоенным ими социальным нормам; 3) личная идентичность, или эго-идентичность (эго-идентичность обозначает единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов и смысложизненных установок личности, осознающей себя как “самость”») [8: 28–29].

Концептуальные акценты на социальном аспекте идентичности и самоидентификации позволяют говорить о значимости коммуникации, ее участников и коммуникативного контекста для процесса самоосознания и его языкового выражения. По своей природе идентичность как отождествление себя с определенным социальным кругом и самоопределение через принятие или отвержение внешних и внутренних характеристик различных социальных сообществ в ходе процесса социализации (или общения) социальна.

Различают следующие типы социальной идентичности: национальная, религиозная, профессиональная, семейная, расовая, гендерная, возрастная, имущественная, политическая, этническая, социокультурная, культурная, гражданская, языковая, конфессиональная, городская,

брендовая, экономическая, мультилингвальная, транснациональная и другие.

Для лингвистического исследования представляет интерес идентичность, вербализованная в тексте. В связи с тем, что психофизиологическая идентичность практически не отражается в речи [7: 38], в лингвистических работах обычно выделяют две условные формы самоидентификации, доступные для лингвистического анализа: личная самоидентификация, или самохарактеризация, связанная с описанием своих уникальных качеств и признаков, и социальная самоидентификация, связанная с конструированием идентичности в рамках социальных ролей. Социально значимые категории, к которым пытается отнести себя автор текста (групповая принадлежность), являются дискурсивно зависимыми, т. е. конструируются в процессе коммуникации [7: 27]. В текстовой коммуникации их структура и вербализация зависят от коммуникативно-прагматических особенностей типа текста, в котором они реализуются.

Литература

1. *Щирова И. А.* Холистические тенденции и междисциплинарная интеграция в научных исследованиях // Когнитивные исследования языка. 2021. № 2 (45). С. 104–114.
2. *Леонтьев Д. А., Савельева О. О.* ИДЕНТИЧНОСТЬ // Большая российская энциклопедия. [Электронная версия] (2016). <https://bigenc.ru/philosophy/text/2000174> (дата обращения: 19.12.2021).
3. *Савельева О. О.* ИДЕНТИФИКАЦИЯ // Большая российская энциклопедия. [Электронная версия] (2016). <https://bigenc.ru/sociology/text/2000152> (дата обращения: 19.12.2021).
4. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 666 с.
5. *Мазлумян В. С.* Память как самоидентификация личности и ее связь с мышлением // Мир психологии. 2015. № 2 (82). С. 79–84.
6. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 340 с.
7. *Лаппо М. А.* Самоидентификация: семантика, прагматика, языковые ресурсы: монография. Новосибирск, 2013. 180 с.
8. *Кон И. С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 336 с.

Д. С. Перельгина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

СМИ КАК ИНСТРУМЕНТ МАНИПУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ СОЗНАНИЕМ

D. S. Perelygina

Herzen State Pedagogical University of Russia

MASS MEDIA AS A TOOL TO MANIPULATE PUBLIC CONSCIOUSNESS

Abstract. *The article concentrates on the topic of public consciousness manipulation and touches upon the problems of manipulator's influence on the target audience. Since the transmission of information flows through the channels of mass media, much attention in the article is paid to the investigation of the way of organization and presentation of information in mass media, as well as to the processes of its perception.*

Важность изучения манипулирования посредством языка в текстах СМИ связана с интенсивным развитием технических средств, которые охватывают пропагандой большое количество людей. В XXI веке правильно «закодированная» информация, а именно определенный выбор лексических средств языка, который находится в арсенале адресанта, может воздействовать на реципиента, на его мышление и поведение. Известно, что именно *язык* является важным инструментом давления на образ мысли каждого человека.

В 1948 г. Г. Лассуэлл предпринял попытку систематизированно охарактеризовать массовую коммуникацию. Г. Лассуэлл утверждает: «коммуникация — это, с одной стороны, система, а с другой — и действие, и взаимодействие, и процесс. Для каждой коммуникации строится своя модель [6, с. 43]. В данной работе мы будем ссылаться на положения, предложенные ученым, тем самым выделять главной целью СМИ — оказание влияния на человека как на единицу социума. Термин «единица социума» необходимо отметить как главный ориентир в описании направленной деятельности СМИ. Важно отметить, что средствам массовой информации важен не отдельно выбранный индивидум, а его вероятное взаимодействие с другими членами обще-

ства, его умение участвовать в коммуникации с разными представителями социума, тем самым отдельно взятый человек исследуется как единица, являющаяся частью большого механизма общей массы.

Термин «манипуляция» многозначен. В данной статье мы обращаемся к определению Е. Л. Доценко: «Манипуляция — психологическое воздействие, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [1]. Также в работе мы ссылаемся на исследования, выполненные Е. В. Чернявской. Исследователь утверждает, что главная задача любой речевой манипуляции — вызвать у реципиента желаемое отношение к объекту вне зависимости от его личных стремлений. Манипуляция будет считаться выполненной, если реципиент не определит истинную коммуникативную цель [5].

В данной работе представляется необходимым изучить манипулирование общественным сознанием в его взаимосвязи с некоторыми стратегиями, тактиками и приёмами, характерными для определенных коммуникативных задач [4, с. 89]. В статье мы ссылаемся на положения, предложенные О. С. Иссерс, а именно «на иерархию терминов: стратегия-тактика-прием», также на классификацию стратегий, разработанную О. Л. Михалевой [3].

Литература

1. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. 344 с.
2. Лугуева Р. Г. Языковые особенности создания образа врага в российских и западных СМИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 2–2 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-osobennosti-sozdaniya-obraza-vraga-v-rossiyskih-i-zapadnyh-smi> (дата обращения: 10.11.2021).
3. Малокова Д. С. О примерах использования тактик манипулирования в современном медийном дискурсе // Вестн. Том. гос. ун-та. 2011. № 347. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-primerah-ispolzovaniya-taktik-manipulirovaniya-v-sovremennom-mediynom-diskurse> (дата обращения: 14.01.2022).
4. Михалева О. Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. М.: Либроком, 2009. 256 с.
5. Чернявская Е. В. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта; Наука, 2006. — 136 с.
6. Lasswell H. D. The structure and function of communication in society // L. Bryson (Ed.). The communication of ideas. New York: Harper and Row, 1948. P. 37–51.

И. В. Сафьянова

Санкт-Петербургский государственный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ *SPIRIT* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКЕ ПОЭЗИИ

I. V. Safyanova

Saint Petersburg State University

LINGUA-CULTURAL CONCEPT *SPIRIT* IN THE ENGLISH LANGUAGE AND THE LANGUAGE OF POETRY

Abstract. *The article is devoted to the investigation of the structure and semantic characteristics of the concept SPIRIT and its linguistic representation in poetic discourse. Correlation between lingua-cultural and individual concept is viewed as transformation of prototypical features.*

Данная работа является частью более широкого исследования реализации концептов, связанных с внутренним/духовным миром человека в английском языке и англоязычной поэзии [2]. Необходимость рассмотрения концепта *SPIRIT* обусловлена прежде всего тем, что в языковой картине мира концепты *SPIRIT* и *SOUL* имеют обширные зоны пересечения, а в христианской религиозной традиции, одна из основных заповедей гласит: “may your whole spirit and soul and body be kept blameless at the coming of our Lord Jesus Christ” [5].

Количественные данные свидетельствуют о различной значимости этих понятий для концептосферы. Британский национальный корпус дает частотность употребления имен, обозначающих сущности психического мира, — *mind*, *heart*, *spirit*, *soul* — как 26 837, 13 162, 6310 и 2855 соответственно) [4]. Последние два наименее частотны, в то время как ведущая роль в концептуализации данной сферы принадлежит *MIND*.

В англосаксонской традиции, по мнению А. Вежбицкой, «возможно под влиянием картезианского дуализма, личность рассматривается как состоящая из материального компонента *body* и интеллектуального — *mind*, в то время как русская контрастивная пара противопоставляет тело — душе, которая является производным от «духа» [1: 22].

Ю. С. Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека» [3: 43] и рассматривает концепт «душа» как одну из констант русской культуры через сопоставление с концептами «дух», «сознание», «человек», «личность».

Семантический анализ помогает установить основные содержательные характеристики концепта SPIRIT: 1) the principle of conscious life and the vital principle of man; incorporeal part of man; 2) conscious incorporeal being, as opposed to matter; 3) supernatural being; 4) the soul or heart as the seat of feelings; 5) the Holy Spirit-the divine influence as an agency working in man; 6) an inspiring or animating principle that pervades thought, feeling or action [7].

Представление о духе как бестелесной духовной сущности, высшем духовном начале типично для религиозно-философской линии англоязычной поэзии:

*So God by his Church, nearest to him, we know,
And stand firm, if we by her motion go;
His Spirit, as his fiery Pillar doth
Lead, and his Church, as cloud; to one end both.*
(J. Donne) [6: 98]

Это образное представление важно не только для собственно религиозных текстов, как у Дж. Донна, настоятеля собора Святого Павла и поэта. Так, известное стихотворение Эмили Бронте “No Coward Soul is Mine” пронизано верой в вечное присутствие бога в мире, что дает ей силы:

*With wide-embracing love
Thy spirit animates eternal years
Pervades and broods above,
Changes, sustains, dissolves, creates and rears.*
(E. Bronte) [6: 47]

В современной поэзии, несмотря на значительное снижение частотности данного употребления в современной поэзии, библейские мотивы и даже цитаты могут функционировать в качестве прецедентных текстов, как, например, в знаменитом антивоенном стихотворении Уилфреда Оэна “Strange Meeting”: *I would have poured my spirit without stint / But not through wounds; not on the cess of war (W. Owen) [8: 83].*

Концептуализация представления о человеческом духе как некой возвышенной нематериальной субстанции, внутренней силе человека так же характерна для поэтических текстов. Для Алджернона Суинберна человеческий дух сохраняет связь с божественным началом: *With travail and heavy sorrow, / The holy spirit of man (A. Swinburne) [6: 260].*

Для Эмили Дикинсон важнее подчеркнуть противопоставленность жизни духа и творчества меркантильно-торгашескому миру:

*... — Be the Merchant
Of the Heavenly Grace —
But reduce no Human Spirit
To Disgrace of Price.
(E. Dickinson) [6: 96]*

Концепт SPIRIT, подобно SOUL/HEART, может метонимически репрезентировать человека, причем в основе этого переноса лежит конвенциональная модель *pars pro toto*, например:

*From whence th'enlightened spirit sees
That shady city of palm-trees.
(H. Vaughan) [6: 274]*

В поэтической традиции для обозначения свойств и качеств личности, черт характера имя *heart* используется чаще, чем *spirit*. Однако, во многих стихотворениях концепт SPIRIT получает атрибуты, связанные с обозначением свойств личности, эмоций, как положительных, так и отрицательные:

*It makes the wounded spirit whole,
And calms the troubled breast.
(J. Newton) [6: 192]*

*There is the trap that catches noblest spirits, that caught — they say —
God, when he walked on earth (R. Jeffers) [8: 60].*

Согласно лексикографическим данным, в современном английском языке концепт SPIRIT включает такие содержательные характеристики, как внутренняя сила человека, энергия, живость, моральная сила. Именно это значение актуализируется в отрывке из пьесы Шекспира

“Henry IV”: *When that this body did contain a spirit, / A kingdom for it was too small* (W. Shakespeare) [6: 228].

Противопоставление духа и тела, духовного начала и телесной оболочки играет значительную роль в творчестве поэтов-романтиков. Джерард Хопкинс в стихотворении “The Caged Skylark” сравнивает пойманную птицу с «пленным духом», заключенным в теле: *Man’s mounting spirit in his bone-house, mean house, dwells; Man’s spirit will be flesh-bound when found at best, / But uncumbered* (G. M. Hopkins) [6: 139].

Это стихотворение отсылает читателя к знаменитой оде Шелли “To a Skylark”, где жаворонок становится воплощением духовной и творческой свободы: *Hail to thee, blithe Spirit! / Bird thou never wert.* (P. B. Shelley) [6: 244].

Для Шелли spirit означает прежде всего духовную сущность, истинный смысл и в другой оде “Ode to the West Wind” поэт обращается к ветру:

*Wild Spirit, which art moving everywhere;
Destroyer and preserver; hear, oh, hear.*
(P. B. Shelley) [6: 243]

Как показывает анализ материала, наиболее продуктивной концептуальной метафорой является метафора, уподобляющая дух живому существу. Действительно, SPIRIT часто образно осмысливается как некая антропоморфная субстанция: человек и его личностные качества, определяющие поведение и действия. Несколько реже встречаются метафоры SPIRIT is A PHYSICAL FORCE, SPIRIT is A COMODITY, etc. Исследование особенностей преломления прототипических содержательных характеристик концепта SPIRIT показывает, что в поэтических текстах значительно расширяется возможность метафорических переходов, что приводит к образованию индивидуально-авторских концептов.

Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
2. Сафьянова И. В. Концепты HEART и SOUL в английском языке и языке поэзии // Герценовские чтения. Иностранные языки. Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 46–49.

3. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект, 2004. 991 с.
4. British National Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 10.12.2021).
5. Dy G. What Is the Difference Between a Soul and a Spirit? — Biblical Meaning and Definition // Christianity.com, 11 Jun 2020. URL: <https://www.christianity.com/wiki/salvation/difference-between-a-soul-and-a-spirit.html> (дата обращения: 10.12.2021).
6. Fraser D. Dictionary of Quotations. London and Glasgow: Collins, 1988. 476 p.
7. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 10.12.2021).
8. Schmidt M., ed. The Great Modern Poets. London: Quercus, 2006. 227 p.

Т. Ю. Смирнова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

АКТУАЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ НЕМЕЦКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА

T. Yu. Smirnova

Herzen State Pedagogical University of Russia

ACTUAL FEATURES OF GERMAN EDUCATIONAL DISCOURSE

Abstract. *The communicative approach, which basic principles are described in the Common European Framework of Reference for Languages, has led to significant changes in the written educational discourse. The advancement of the “learner’s perspective” to the priority position is demonstrated on the material of the new German textbooks and Internet pages presenting the TestDaF exam.*

Одним из предметов исследования как лингвопрагматики, так и дискурсивной лингвистики являются вариативные возможности решения коммуникативных задач в различных коммуникативно-прагматических пространствах. Методы исследований в рамках теории «вежливости», в частности концепции «лица», выделение «коридоров» общения [5], изучение стратегий и тактик речевого поведения, а также актуализируемых прагматических доминант позволяют определить

актуальные черты речевого взаимодействия коммуникантов, в частности в немецком образовательном дискурсе.

Немецкий образовательный дискурс в области изучения иностранных языков в значительной степени обусловлен *коммуникативным подходом*, основные принципы которого описаны в «Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen» («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком») [2]. Данные принципы (Grundsätze) не только определяют организацию самого образовательного процесса, но и в значительной мере влияют на особенности вербального поведения его участников.

В европейском образовательном дискурсе современный коммуникативный подход при изучении иностранных языков связывается с выполнением двух основных требований — «handlungsorientiert» и «lernerzentriert», т. е. ориентацией не на знание, а на деятельность, на речевые действия «ученика», необходимые ему при решении коммуникативных задач в определенных жизненных ситуациях. Понятие «lernerzentriert», кроме ориентации на интересы обучающегося, предполагает выдвижение обучающегося в центральную позицию обучения, что влечет за собой значительные изменения в вербальном поведении участников коммуникации.

Дополнительным требованием, предъявляемым к образовательному процессу, является его прозрачность (Transparenz). Оно касается всей триады, выстраиваемой в рамках «Общеввропейских компетенций» в виде отношения «изучение — преподавание — оценка («lernen — lehren — beurteilen»). Все три компонента должны быть понятными для всех участников, быть осознаваемыми как при изучении языка (перспектива ученика), так и при его преподавании (перспектива учителя), а также и при оценке уровня владения языком (обе перспективы).

Центральная позиция обучающегося, его речевые действия, а также прозрачность всего образовательного процесса, которые в начале становления единого общеевропейского подхода к определению компетенций носили, скорее, декларативный характер, принимают все более отчетливые контуры в реальной жизни. Это прослеживается при изучении письменной коммуникации в рамках образовательного дискурса, в частности двух ее разновидностей — в новой версии учебных пособий для изучения немецкого языка, экзаменационных материалах,

издаваемых рядом самых авторитетных немецких издательств, а также в письменной коммуникации на официальных веб-страницах института TestDaF и Гете-института — двух основных институтов, осуществляющих официальную оценку знаний немецкого языка.

Отличительными чертами немецкого образовательного дискурса в целом являются такие коммуникативно-прагматические характеристики, как прямота и эксплицитность. Поэтому требование «прозрачного» представления компетенций находит прямое отражение в виде дополнительных композиционных частей как в учебных пособиях, так и в информации на страницах, представляющих разные уровни экзаменов «немецкий как иностранный». Примером могут служить учебники издательства Hueber, в частности серии Menschen. Наряду с сопровождающими учебник комментариями, позволяющими увидеть принципы дидактизации материала, в рабочей тетради в конце каждого модуля введен специальный раздел — *Selbsteinschätzung Das kann ich!* (дословно: Самооценка *Я это могу!*). Следует отметить, что глагол *können* в совпадающих формах 1-го и 3-го лица единственного числа настоящего времени служит в немецком языке обозначением понятия «компетенция» («навыки и умения») — *Kann-Beschreibung*. В разделе «собственной оценки компетенций» абсолютно «прозрачно» представлены два основных принципа, лежащих в основе общеевропейских стандартов: центральной величиной является обучающийся, представлена его перспектива и его речевые действия. Так, например, в учебнике Menschen A 2/2 раздел оценки собственных результатов начинается с рубрики «*Ich kann jetzt... etwas erklären; ...Zufriedenheit ausdrücken; ...Begeisterung ausdrücken...*» («я *теперь* могу... объяснить; выразить удовольствие; выразить восхищение»), лишь затем следует «я *знаю/могу* назвать 8 слов по теме “онлайн-регистрация”, 8 слов по теме “школа и образование”» и т. п. [1: 98].

Коммуникативно-прагматическая перспектива с ориентацией на интересы обучающегося реализуется различными способами. Например, в рамках письменной части экзамена TestDaF перечень компетенций, соответствующих уровням B 2 — C 1, представлен не как «список» неких знаний, навыков и умений, а как вопросы, на которые отвечает при оценке результатов экзаменатор и на которые кандидат может ответить, оценивая собственные силы: «*Wie ist der argumentative Teil bearbeitet? ... Wird zum Thema begründet Stellung genommen, d. h.*

werden Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen und werden Argumente begründet?» [4]. Такая вопросная форма представляет процесс оценивания максимально прозрачно: она совмещает перспективы экзаменуемого и экзаменатора, повышает степень участия самого кандидата в оценке результатов. При описании экзаменационных требований (компетенций) последовательно применяется не модус долженствования — «Вы *должны*», а модус ожидаемого или желаемого:

«Sie *möchten*:

- zusammenhängende, klar strukturierte Texte schreiben und argumentieren
- Ihre eigene Position adressatengerecht schriftlich formulieren, aber auch fremde Meinungen in eigenen Texten adäquat wiedergeben» [4].

Однако следует отметить, что при формулировке собственно экзаменационных заданий — в силу требования «эксплицитности» и «прозрачности» — директивный речевой акт представлен либо в виде императивной структуры (прямой речевой акт), либо в виде структуры с глаголом долженствования *sollen* (косвенный речевой акт при описании комплексного задания): «Sie sollen einen Text zum Thema „Fremdsprachenunterricht in der Schule“ schreiben. Hierbei sollen Sie die Daten einer Tabelle beschreiben und das Thema sachlich diskutieren ...» [3: 35; см. также: 4].

Обобщая, можно сделать вывод о взаимодействии в немецком письменном образовательном дискурсе двух тенденций — эксплицитного и прямого отражения основных принципов взаимодействия участников образовательного процесса, постулируемых в «Общеввропейских компетенциях», с одной стороны, и приоритет «сохранения лица» в отношении обучающегося, отражающийся, в частности, в косвенных речевых актах, — с другой.

Литература

1. *Breitsameter A., Glas-Peters S., Pude A.* Menschen A 2/2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Hueber Verlag, Ismaning, 2020.
2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. URL: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i8.htm> (дата обращения: 10.12.2021).
3. TestDaF. Musterprüfung 5. Hueber Verlag, Ismaning, 2010.
4. *TestDaF* — URL: <https://www.testdaf.de/de/> (дата обращения: 10.12.2021).

5. *Vorderwülbecke K. Höflichkeit in Linguistik, Grammatik und DaF-Lehrwerk // Lüger H.-H. (Hrsg.): Höflichkeitsstile. Frankfurt am Main: Lang, 2001. S. 27–46.*

А. О. Тананыхина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ТЕКСТООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПОЛИДИСКУРСИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ СКАЗОЧНО-ФАНТАЗИЙНОМ ТЕКСТЕ

A. O. Tananykhina

Herzen State Pedagogical University of Russia

TEXT-FORMING FUNCTION OF POLY-DISCOURSIVITY IN MODERN ENGLISH FAIRY TALE TEXT

Abstract. *The article dwells upon poly-discursivity as an essential part of modern English fairy tale texts. It is shown that that poly-discursivity can possess text-forming potential in modern fairy-oriented texts.*

Сказочно-фантазийное мировидение представлено в разных жанрах англоязычного дискурса, в различных сказочно-фантазийных текстах. сказочно-фантазийная картина мира присутствует в англоязычных фольклорных, литературных, политически-корректных сказках и фэнтези. Элементы сказочно-фантазийной картины мира присущи также таким жанрам художественной коммуникации как женские романы, детективы и триллеры. Помимо художественной коммуникации, сказочно-фантазийные элементы проникают и в текстотипы нехудожественной коммуникации, такие как рекламные объявления и объявления о знакомствах, а также в разные типы игр — видеоигры и настольные игры.

Научный интерес к изучению дискурса проявляли такие исследователи, как И. К. Архипов, Е. В. Белоглазова, Н. В. Данилевская, О. А. Мельникова, Н. Фэркло, В. Е. Чернявская, А. П. Шевченко, и многие другие ученые. Норман Фэркло понимает дискурс как «социальную практику», определяя интердискурсивность как «конституцию текста из различных дискурсов и жанров» [2: 96]. Существенным является,

что в случае представления текста, в котором выражены разные типы дискурса и жанры, мы, по сути дела, приближаемся к понятию полидискурсивности, т. е. присутствию нескольких разнообразных дискурсов в одном тексте. С точки зрения исследования полидискурсивности явный интерес представляют сказочно-фантазийные произведения со смешанной жанровой спецификой.

Междискурсные связи, взаимодействие и взаимопроникновение дискурсов, т. е. полидискурсивность, в сказочно-фантазийных текстах может приводить к развитию сюжета, обладать текстообразующим потенциалом. Одно место действия сменяет другое, что часто требует от автора использования дискурса, соответствующего месту развития сюжета.

Рассмотрим пересечение дискурсов в романе С. Гроув “The glass sentence”, в русском переводе «Стеклянная карта». Действие происходит в парламенте, соответственно автор использует политический дискурс, в котором присутствует общественно-политическая лексика: “I am honored to appear before parliament today ... to propose a plan for the betterment of our beloved New Occident” [1: 4]. Метафора и, одновременно, риторический вопрос: “...how long will New Occident go on ignoring the realities of our altered world, while the edges of our territory are eaten away by the greedy mouths of foreigners?” [1: 4]. Эмотивные восклицательные фразы: “docks not a mile away in Boston harbor! ... And I am loath to see my tolerance and my industry made a mockery by the greed and cunning of outsiders!” [1: 4].

По мере движения сюжета героиня приходит к цирку, и речь фантазмогорически странно одетого в костюм с перьями молодого человека изобилует элементы рекламного дискурса, состоящего из обращения к зрительской аудитории “I assure you, ladies and gentlemen” [1: 18], а также восклицательных предложений с императивами: “And after today’s decision in parliament, your days to view the wonders of the other Ages are numbered! Seize the opportunity now before it’s too late” [1: 18].

Далее, описывая дом, где живет дядя героини, картограф, автор использует еще один тип дискурса — административный, который представлен в форме таблички на двери: “But no other house had the small oval sign, pine-green in colour, that hung on the red door, announcing: Shadrack Elli Cartologer” [1: 21]. Необходимость обозначить фамилию,

имя и профессию обуславливает появление административного дискурса, который выделен в тексте также и графически: другим шрифтом (используются два типа шрифта для выделения фамилии, имени и профессии), темным фоном и в виде геометрической фигуры, имитирующей контуры таблички, которые обычно висят на дверях в присутственных местах.

В следующей главе, где герои отправляются в путешествие по далеким землям других миров, представлен эпитафия с поэтическим дискурсом: “And who (in time) knows whither we may vent / The treasure of our tongue? to what strange shores/ This gain of our best glorie shall be sent,/ T’irrich unknowing Nations with our stores?/ What worlds in th’yet unformed Occident/ May come refin’d with th’accents that are ours? — Samuel Daniel, *Musophilus*, 1599” [1: 28]. В данном примере наблюдается введение поэтического дискурса в сказочно-фантазийный дискурс. Поэт из придуманного Гроув мира описывает в процитированном стихотворении ситуацию, похожую на ту, к которой идет развитие сюжета сказочно-фантазийного текста: лирический герой отправляется в плавание к «странным берегам» (“treasure shores”), к «мирам еще несформированного Запада» (“worlds in th’yet unformed Occident”).

В результате полидискурсивности, интерференции различных видов дискурса становится очевидной текстообразующее свойство полидискурсивности, несущее в себе мощное текстоформирующее начало и определяющее развитие сюжета. Помимо этого, еще одним существенным свойством полидискурсивности является жизненность и реалистичность описываемых событий и обстоятельств.

Интерференция дискурсов встречается и в сказочном романе “*Miss Peregrine’s Home for Peculiar Children*”, Ренсома Риггза, в котором герой знакомится со странными сказочными феноменами и обращается к психологу, в результате в канве повествования обнаруживается психологический дискурс: “...the creature had been nothing more than the product of my overheated imagination; that the trauma of my grandfather’s death had made me see something that wasn’t really there ... There was even a name for it: acute stress reaction. I don’t see anything cute about it” [3: 39]. Возникает конфликтная ситуация, реализуемая за счет пересечения медицинского дискурса и дискурса повседневного общения, которая выливается в каламбур: элемент медицинского

дискурса, симптом “acute stress reaction” воспринимается пациентом как “a cute stress reaction”. Пациент неправильно понимает заключение доктора — острая реакция на стресс воспринимается как забавная реакция на стресс, что вызывает у него протест.

По мере продвижения сюжета главный герой встречается с группой своих ровесников, подростков. Мальчики увлечены рэпом и организовали музыкальную группу. В результате происходит интерференция дискурсов повседневного общения, рэпа и интернета: ““We’re the sickest rapping duo in Wales”, Worm said. ‘I’m MC Worm, and this is the Surgeon Surgeon, aka Emcee Dirty Dylan, aka Emcee Dirty Bizniss, Cairnholm’s number one beat-boxer. Wanna show this Yank how we do, Dirty D?’ Dylan looked annoyed. ‘Now?’ ‘Drop some next-level beats, son!’ <...> ‘I likes to get wrecked up down at the Priest Hole/ Your dad’s always there ‘cause he’s on the dole/ My rhymes is tight, yeah I make it look easy/ Dylan’s beats are hot like chicken jalfrezi!’” [3: 76].

В развитии сюжета рассмотренных сказочных текстов в зеркале сказочно-фантазийного мировидения, полидискурсность несет важнейшую сущностную текстообразующую и смыслообразующую функцию. Основным, ведущим дискурсом в оркестре полидискурсивности выступает сказочно-фантазийный дискурс, однако, по мере развития сюжета, он пересекается с другими самыми разными типами дискурсов: политическим, медицинским, рекламным, административным, поэтическим, дискурсом повседневного общения, рэп-дискурсом, интернет-дискурсом и т. п. Интерференция дискурсов обладает мощным текстообразующим потенциалом и несет в себе конститутивный признак глубинной структуры текста современных англоязычных сказочно-фантазийных текстов, что проявляется, в том числе, и в реалистичности и жизненности описываемых в сказочно-фантазийных произведениях эпизодов и ситуаций.

Литература

1. *Grove S. E.* The Glass Sentence. NY: Penguin, 2014. 512 p.
2. *Norman Fairclough.* Critical discourse analysis: The critical study of language. NY: Routledge, 2013. 608 p.
3. *Riggs R. A.* Miss Peregrine’s home for peculiar children. Philadelphia: Quirk Books, 2011. 352 p.

А. Г. Филатова
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

ПЕРСУАЗИВНЫЕ ФУНКЦИИ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ЛИНГВОКРЕАТИВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ПЛАКАТЕ

A. G. Filatova
Herzen State Pedagogical University of Russia

PERSUASIVE FUNCTIONS OF ONOMASTIC LINGUOCREATIVE ELEMENTS IN MODERN POLITICAL POSTER

Abstract. *The paper deals with the onomastic linguocreativity of German political poster and peculiarities and purposes of its usage in this type of text.*

Политический плакат как востребованный в современных социальных реалиях инструмент воздействия на массового адресата нуждается в ярком и нестандартном вербальном и невербальном оформлении, что обусловлено рядом причин. Во-первых, политический плакат должен привлекать внимание, чтобы у потенциального избирателя возникло желание остановиться и ознакомиться с ним, в связи с чем важно, чтобы плакат выделялся среди визуальных элементов, которыми сегодня насыщена городская среда. Во-вторых, его текст должен легко запоминаться, чтобы адресат мог впоследствии вспомнить связанных с ним политических персонажей и совершить правильные, с точки зрения авторов плаката, посткоммуникативные действия в их поддержку. В-третьих, политический плакат должен убеждать в справедливости выдвижения и положительной оценки рекламируемых кандидата и/или партии.

Создание запоминающегося и нетривиального по форме и содержанию политического плаката требует поэтому от его авторов проявления разных видов лингвокреативности. К ним относятся, прежде всего, (1) неконвенциональное использование языковых и стилистических элементов текста, (2) создание новых лексических единиц, (3) а также необычное комбинирование вербальных единиц с визуальной частью политического плаката.

Предметом нашего анализа является ономастический вид лингвокреативности, т. е. креативное использование в немецких политических плакатах имен кандидатов и названий партий с целью привлечения внимания к ним со стороны потенциального массового адресата. Креативность в пределах данного пласта лексики позволяет авторам политических плакатов повысить градус узнаваемости соответствующей партии среди электората и связать лозунг с оценкой качеств конкретного политика.

В современных немецких политических плакатах ономастические лингвокреативные элементы применяются, по нашим наблюдениям, для реализации двух стратегий — стратегии положительной оценки и стратегии дискредитации.

1. При реализации стратегии положительной оценки авторы плаката прибегают к креативизации имен своих кандидатов или названия партии с целью мелиоративного представления их социально-политических качеств.

Приведем пример креативного обыгрывания имени собственного кандидата в тексте плаката партии СДПГ (нем. — *SPD*). На плакате видим фотографию, на которой на фоне школьной доски запечатлены кандидат партии Штефан Вайль (нем. — *Stephan Weil*) и избирательница — юная девушка, по внешнему облику студентка. Слоган гласит: “**WEIL WIR GUTE BILDUNG FÜR ALLE WOLLEN**” (рус. — *Потому что мы хотим дать всем хорошее образование*). Фамилия кандидата партии омонимична немецкому союзу *weil* (рус. — *потому что*). Тем самым личное имя одновременно как бы называет причину, по которой избирателям следует отдать свой голос представителю партии, которая способна решить проблемы образования в стране.

Примером креативизации названия партии может служить плакат партии зеленых (нем. — *die Grünen*). Всё пространство текста занимает фотография дерева с зеленой листвой, а зеленый цвет типичен для визуального оформления плакатов этой партии как визуальный символ основной сферы интересов партии — экологии. На кроне дерева выделен белым шрифтом лозунг: “**MEHR GRÜN FÜR SACHSEN**” (рус. — *Больше зеленого для Саксонии*). Благодаря метонимическому переосмыслению лексемы *Grün* и ее синтаксическому сочетанию, с одной стороны, со сравнительной степенью слова *viel*, а с другой — с предложным словосочетанием *für Sachsen*, политический слоган

звучит как призыв отдать больше голосов за представителей партии зеленых в Саксонии, которые обеспечат ее «зеленое» будущее.

2. Стратегия дискредитации призвана представить оппонентов в невыгодном свете. Креативизации подвергаются имена и названия партий соперников, что позволяет критиковать позицию политических противников, а также обратить внимание электората на их слабые стороны.

Продемонстрируем на примере плаката партии АдГ (нем. — *AfD*), как с помощью политического плаката эта партия стремится дискредитировать представителя конкурирующей партии. Центральный лозунг плаката выражен императивом с обращением — именем собственным: “*Kretschmann, setzen, sechs!*” (рус. — «Кречман, садись, шесть!»). Невербальным фоном для него служат привычные школьные атрибуты: доска с написанными мелом математическими примерами, калькулятор. Этим плакатом партия АдГ дает собственную негативную оценку политическим действиям кандидата от партии зеленых Винфрида Кречмана (шестерка — низшая оценка в школьной системе Германии), а также сообщает избирателям, что им не следует голосовать за политика ввиду его низкой «успеваемости» (= политического влияния, правильности совершаемых действий).

Креативное использование названия оппозиционной партии в рамках стратегии дискредитации также позволяет дать публичную критическую оценку действиям политического соперника. Например, на плакате партии левых (нем. — *die Linke*) нападкам подвергается партия зеленых: “*Wie lange wollen Sie auf Grün warten? Verkehrswende jetzt!*” (рус. — «Как долго вы будете ждать зеленого? Реформа транспортной системы необходима сейчас!»). Посредством лозунга, сопровождаемого фотографией светофора с горящим зеленым, партия левых критикует своих политических противников за бездействие и намекает избирателям, что только их партия может изменить ситуацию и решить транспортные проблемы.

Таким образом, использование ономастических лингвокреативных средств в политическом плакате усиливает персуазивное воздействие всего текста, позволяя авторам либо выделить положительные стороны рекламируемой партии и ее представителей, либо показать в невыгодном свете деятельность политических соперников, что способствует в целом трансляции адресату наиболее горячих точек политической борьбы в обществе.

И. А. Щирова
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ЦЕЛОЕ

I. A. Schirova
Herzen State Pedagogical University of Russia

FICTIONAL TEXT AS AN INTEGRAL WHOLE

Abstract. *The paper works out a possible vision of a fictional text, in which the following textual features are important: the complexity of textual organization, the integral and hierarchically organized textual wholeness; the interactions and interrelations among the units forming this whole; the relevance of dialogic and holistic philosophic principles for the text study.*

Многомерность, многозначность и полифункциональность художественного текста указывают на сложность его природы и прогнозируют продуктивность использования в описании текста целостных интегративных подходов. В условиях доминирующей в науке когнитивно-коммуникативной парадигмы и идей целостности текст при этом следует понимать широко, не ограничивая языковой данностью автономного образования, а представляя как когнитивно-коммуникативную модель. Примером такого подхода к тексту может служить его видение как *семантико-структурного и когнитивно-коммуникативного целостного единства*, иерархическая организация которого обеспечивается подчиненными ему **частными текстовыми единствами (комплексами)**. Взаимосвязи и взаимодействия между всеми единствами, как и взаимодействие элементов внутри них, реализуют единую авторскую интенцию на передачу целостного текстового смысла, репрезентируя его как целенаправленную со-творческую поэтапно-когнитивную деятельность коммуникантов в условиях определенной коммуникативной ситуации и в конкретный историко-культурный период (ср. компоненты алгоритма Г. Г. Молчановой: система языка, текст, языковая личность [2: 46]).

К составляющим **текстового единства высшего ранга** в этом случае оправданно отнести: 1) **текст** как реализацию языка, сообще-

ние, «эстетическое событие» (М. Бахтин) и продукт когнитивной деятельности коммуникантов, имеющей целью порождение, восприятие, понимание и толкование (интерпретацию) текста; 2) целенаправленно осуществляющих когнитивную деятельность **коммуникативных субъектов**: а) реальных (эмпирических), т. е. принадлежащих реальной действительности и участвующих в реальной коммуникации, или б) фикциональных (модельных), являющихся продуктом авторского воображения; принадлежащих, согласно авторской интенции, иллюзорно реальному текстовому миру и участвующих в изображенной коммуникации; 3) **коммуникативную ситуацию**, участниками которой являются когнитивные субъекты, включающиеся (реальная коммуникация) или включаемые (изображенная коммуникация) в сложную сеть пространственно-временных отношений; 4) **контекст**, в рамках которого осваивается и присваивается знание о компонентах *текстового единства высшего ранга*. Перечисленные единства *представляют собой внутренне организованные комплексы, подчиненные текстовому единству высшего ранга как частное общему и интегрируемые им как целостностью*. Все единства репрезентируют текстовые свойства (характеристики, проявления) и *в совокупности образуемых ими взаимосвязей и взаимодействий* раскрывают сложную природу текста как целостности, приближают к его более полному пониманию, уменьшают схематичность текстовой модели. Для упрощения понимания общего текстового смысла частные единства (1–4) целесообразно так же подвергнуть детализации.

Так, коммуникативные субъекты могут анализироваться как трехуровневые языковые личности (концепция Ю. В. Караулова), вербализующие (уровень языка) особенности «своей» мирооценки (уровень когниции) и используемые для убеждения читателя в правоте авторского взгляда на мир (уровень интенции и мотивации). Трехуровневая структура такого рода позволяет видеть текст в его целостности — как объективированный в языковом материале индивидуально авторский вариант мировидения, отображающий оценку реальности через художественно-трансформированную модель.

Связи и взаимодействия внутри текстового единства «коммуникативная ситуация» формируются составляющими, часть из которых была упомянута выше: предмет коммуникации, ее цель (интенция), участники коммуникации (коммуниканты), текст

(коммуникат); время и пространство (в условиях которых происходит коммуникация). Подобно реальному субъекту, существующему в пространстве и времени, квазисубъект-персонаж включается автором в пространственно-временные координаты фикционального бытия, находится с ними в неразрывной связи. **Хронотоп** как целостность этих координат задает направление познанию коммуникантов, их когнитивной деятельности, тем самым определяя эстетическое единство текста. Это единство многообразия так описывается М. Бахтиным: «В пределах одного произведения и в пределах творчества одного автора мы наблюдаем множество хронотопов и сложные, специфические для произведения или автора взаимоотношения между ними, при этом один из хронотопов является объемлющим, или доминантным. Хронотопы могут включаться друг в друга, сосуществовать, переплетаться, сменяться, сопоставляться, противопоставляться или находиться в более сложных взаимоотношениях... *Общий характер этих взаимоотношений* является диалогическим (в широком понимании этого термина)» [1].

Движение к более полному осмыслению текста как сложного многокомпонентного образования во всем разнообразии формирующих его связей (ср. внутренние (глубинные) и внешние (поверхностные), лингвистические и экстралингвистические; текстуальные и интертекстуальные; парадигматические и синтагматические; синхронические и диахронические связи и пр. в зависимости от исследовательских задач) обеспечивается холистическим видением текста, его пониманием как ингерентного компонента литературной коммуникации и социокультурного контекста. Реальные субъекты когнитивной деятельности и коммуниканты (автор и читатель), как и квазисубъект — персонаж, «наделенный» в мире текста коммуникативными и когнитивными компетенциями; порождаемый и воспринимаемый текст, интегрирующий его экстралингвистический **контекст** образуют взаимосвязанные и взаимообусловленные частные единства в составе текста как целостности и должны описываться с учетом формируемых этими единствами неразрывных связей и взаимозависимостей. Адекватное толкование текстового смысла, будь то уровень слова, словосочетания, предложения и пр., требует осмысления в составе микро-, макро- и мегаконтекстов. Каждый элемент текста следует интерпретировать не изолированно, а как его неотъемлемую составляющую,

реализующую, в т. ч. наращивающую, эстетический потенциал в зависимости от степени ее вовлеченности в сложную сеть текстовых смыслов. **Контекстуализация** делает знание о тексте более полным, а представление — адекватным. Развитие науки, рост научных знаний и смена научных парадигм, принадлежность ученого к определенному научному направлению и научной школе, его профессиональные компетенции и личностные качества, конкретика поставленных задач — все эти факторы закономерно влияют на предлагаемый к исследованию инвентарь частных текстовых единств и образующих их элементов.

Объем статьи не позволяет подробно остановиться на иных частных текстовых единствах, значимых для его осмысления. В качестве таковых можно выделить совокупность конститутивных свойств; формирующих качественную определенность текста; диалектическую взаимосвязь заданности и неопределенности, сущностных для понимания фикционального «как бы мира»; систему разноуровневых языковых средств; целостный комплекс семантических, структурных и прагматических характеристик и пр., подчиненных решению объединяющей их авторской «сверхзадачи» — передать значимый смысл. Предложенный вариант целостного подхода не сводит текст к языковому материалу, т. е. к совокупности составляющих его знаков, а встраивает его в коммуникативную ситуацию, акцентируя целенаправленность на эффективное внедрение авторского мировидения в когнитивную систему соавтора-коммуниканта через оптимально выражающую содержание форму.

Литература

1. *Бахтин М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худ. лит., 1975. С. 234–407 (см. также: URL: http://www.chronos.msu.ru/old/RREPORTS/bakhtin_hronotop/hronotop10.html).
2. *Молчанова Г. Г.* Холистика текста: система — коммуникация — языковая личность — текст // Стилистика и теория языковой коммуникации. Тезисы докладов м/н конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения профессора МГЛУ И. Р. Гальперина. М.: МГЛУ, 2005. С. 46.

М. А. Яловенко

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ КОРПУСНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТОВ В РАМКАХ КОГНИТИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

М. А. Yalovenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

USING SOFTWARE FOR THE CORPUS LINGUISTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXT: AN INTRODUCTION

Abstract. *This article seeks to explore how researchers in the field of cognitive stylistics can benefit from applying software tools for corpus analysis, particularly their basic functions, such as a “WordList” function. Using this function, scholars can identify the most frequent words in the text that can be regarded as the elements of foregrounding.*

Исследователи в области лингвистики текста, когнитивной стилистики (поэтики) в последние годы все активнее обращаются к стремительно пополняющемуся статистическому компьютерному арсеналу для проверки имеющихся теоретических концепций или гипотез относительно отдельно взятых текстов (“*corpus-based*” approach) или, напротив, исходят из полученных в результате статистического анализа данных (“*corpus-driven*” approach) (см. [11]). Исследование текста с применением инструментов корпусного анализа (например, AntConc, WordSmith Tools, Wmatrix) выросло в направление *корпусной стилистики*, статус которой остается на сегодняшний день спорным (см. [12]).

Мотивы обращения исследователей к подобным инструментам убедительно формулирует Н. Б. Гвишиани: «Компьютерная обработка больших объемов языковых данных обеспечивает более полное описание исследуемых явлений, предоставляя в распоряжение науки все новые сведения. Стремление привнести точность в научное обоснование интуитивно признаваемых положений реализуется в корпусной лингвистике на основе статистических подсчетов и графических пред-

ставлений, которые конкретизируют те или иные сведения, превращая их в «данные»» [1: 77].

В данной статье нами выдвигается гипотеза о том, что статистически значимые формы могут быть интерпретированы как языковые маркеры/единицы, обладающие свойством «аттенционального фокусирования» [3: 101] и, следовательно, усиливающие когнитивную активность читателей.

Одним из базовых инструментов программы WordSmith Tools является функция WordList. Она позволяет генерировать список слов на основе одного или нескольких текстовых файлов, загруженных в программу. Список создается автоматически, по умолчанию располагая лексические единицы в порядке убывания их частотности использования в конкретном тексте. Для данного исследования мы использовали автофикциональный (см. [1; 6; 8; 9]) текст Дейва Эггерса “A heartbreaking work of staggering genius” (далее — АНВОСГ). В основе сюжета — довольно печальная история о том, как после смерти обоих родителей, переехав из пригорода Чикаго в Сан-Франциско, протагонист, молодой человек двадцати с лишним лет, пытается начать новую жизнь, взяв под опеку своего восьмилетнего брата Тофа.

Первичный результат применения функции можно наблюдать на рис. 1:

| R | Word | Freq | % | Texts | % Dispersion | Lemmas | Set |
|----|------|------|-------|-------|--------------|--------|-----|
| 1 | THE | 7408 | 4.98% | 1 | 100.00% | 0.96 | |
| 2 | AND | 4604 | 3.10% | 1 | 100.00% | 0.97 | |
| 3 | I | 3987 | 2.58% | 1 | 100.00% | 0.91 | |
| 4 | TO | 3314 | 2.23% | 1 | 100.00% | 0.97 | |
| 5 | A | 3005 | 2.02% | 1 | 100.00% | 0.96 | |
| 6 | OF | 2706 | 1.82% | 1 | 100.00% | 0.92 | |
| 7 | IT | 2239 | 1.51% | 1 | 100.00% | 0.95 | |
| 8 | WIE | 2089 | 1.40% | 1 | 100.00% | 0.90 | |
| 9 | BY | 1966 | 1.32% | 1 | 100.00% | 0.95 | |
| 10 | THAT | 1776 | 1.19% | 1 | 100.00% | 0.95 | |
| 11 | IS | 1579 | 1.06% | 1 | 100.00% | 0.94 | |
| 12 | S | 1556 | 1.05% | 1 | 100.00% | 0.95 | |
| 13 | YOU | 1514 | 1.02% | 1 | 100.00% | 0.89 | |
| 14 | HE | 1478 | 0.99% | 1 | 100.00% | 0.89 | |
| 15 | WAS | 1163 | 0.78% | 1 | 100.00% | 0.92 | |
| 16 | WITH | 1085 | 0.73% | 1 | 100.00% | 0.95 | |
| 17 | ON | 993 | 0.67% | 1 | 100.00% | 0.95 | |
| 18 | FOR | 978 | 0.66% | 1 | 100.00% | 0.95 | |
| 19 | BE | 963 | 0.65% | 1 | 100.00% | 0.96 | |
| 20 | THIS | 960 | 0.65% | 1 | 100.00% | 0.93 | |
| 21 | NOT | 918 | 0.62% | 1 | 100.00% | 0.96 | |
| 22 | BUT | 906 | 0.61% | 1 | 100.00% | 0.96 | |
| 23 | AT | 900 | 0.61% | 1 | 100.00% | 0.95 | |
| 24 | ARE | 857 | 0.58% | 1 | 100.00% | 0.93 | |
| 25 | ALL | 839 | 0.56% | 1 | 100.00% | 0.94 | |
| 26 | HAVE | 826 | 0.55% | 1 | 100.00% | 0.91 | |
| 27 | SHE | 796 | 0.53% | 1 | 100.00% | 0.87 | |
| 28 | MY | 786 | 0.53% | 1 | 100.00% | 0.91 | |

Рис. 1

Так, мы обнаруживаем, что одной из наиболее частотных лексических единиц является местоимение *you*, употребленное в данном тексте 1514 раз. Данное местоимение представляет особый интерес в свете «когнитивно-стилистической модели автонарратива» [6: 84], основанной на дейктической организации текста. Наличие в тексте в том числе прямого обращения к читателю в рамках «перцептивного дейксиса» сигнализирует о его принадлежности к жанру «автофикция» [там же].

Рассмотрим подробнее примеры употребления данного местоимения в тексте. Для этого перейдем во вкладку “concord”, предоставляющую доступ к информации о коллокациях с участием данного местоимения:

| Line | Text | Set | Tag | Word # | Sent | Para | H. | # | P. | S. |
|------|---|------|-----|--------|------|------|----|-----|----|-----|
| 1 | First of all I am tired. I am true of heart! And also: You are tired. You are true of heart! RULES AND | 461 | 0 | 459 | 0 | 459 | 0 | 459 | 0 | 459 |
| 2 | I am tired. I am true of heart! And also: You are tired. You are true of heart! RULES AND SUGGESTIONS | 464 | 0 | 462 | 0 | 462 | 0 | 462 | 0 | 462 |
| 3 | I found them all stuck with nothing else to read if you have already read the preface, and wish you | 517 | 0 | 515 | 0 | 515 | 0 | 515 | 0 | 515 |
| 4 | read. If you have already read the preface, and wish you had not, we apologize. We should have told | 526 | 0 | 523 | 0 | 523 | 0 | 523 | 0 | 523 |
| 5 | you had not, we apologize. We should have told you sooner. 2. There is also no overarching need | 534 | 0 | 532 | 0 | 532 | 0 | 532 | 0 | 532 |
| 6 | the plot in any major way, so, as with the preface, if you have already read the acknowledgments | 584 | 0 | 582 | 0 | 582 | 0 | 582 | 0 | 582 |
| 7 | read the acknowledgments section, and wish you had not, again, we apologize. We should have | 593 | 0 | 591 | 0 | 591 | 0 | 591 | 0 | 591 |
| 8 | we apologize. We should have said something. 3. You can also skip the table of contents, if you're | 605 | 0 | 603 | 0 | 603 | 0 | 603 | 0 | 603 |
| 9 | 3. You can also skip the table of contents, if you're short of time. 4. Actually, many of you might | 614 | 0 | 612 | 0 | 612 | 0 | 612 | 0 | 612 |
| 10 | contents, if you're short of time. 4. Actually, many of you might want to skip much of the middle, namely | 622 | 0 | 620 | 0 | 620 | 0 | 620 | 0 | 620 |
| 11 | fact, the first three or four chapters are all some of you might want to bother with. That gets you to | 679 | 0 | 677 | 0 | 677 | 0 | 677 | 0 | 677 |
| 12 | all some of you might want to bother with. That gets you to page 123 or so, which is a nice length, a | 687 | 0 | 685 | 0 | 685 | 0 | 685 | 0 | 685 |
| 13 | the author called Meredith. "Hey," "Hey." "So, do you mind doing [such and such] and saving [such | 1120 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 14 | such] and saving [such and such], which in real life you did not actually do and say?" "No, not at all." So | 1135 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 15 | main scene, in Chapter V, contains no fabrications. You can ask her: She lives in Southern California. | 1165 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 16 | of the room, her uneven breathing, a 120. How do you handle this? Bill is up visiting, and he and | 1174 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 17 | in his ear, a 207. Alcoholism and death make you unambiguous, both reckless & afraid, amoral, | 1185 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 18 | both reckless & afraid, amoral, desperate. Do you really believe that? Sometimes. Sure. No. Yes. | 1624 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 19 | the trail, in a clearing, over the river, and at that point you could see for honestly a hundred miles. The | 2636 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| 20 | forest, the jungle, green broccoli chaos as far as you could see. And immediately before us there | 2696 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| 21 | by the main boat had not touched us, but how could you be sure that out here, that they wouldn't take a | 3230 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| 22 | naked man—mapping PART 4. Please look. Can you see us, etc....47 | 3961 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| 23 | his mouth foaming or—a hundred cymbals—would you see them grapes? Would that be | 4154 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| 24 | has been spin the Bottle— I don't know—Thank you, Jesus—"I'm dying, Shar" PART II. Robert | 4210 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| 25 | be thought of as smart, legitimate, permanent. So you do your little thing—a bitchy little thing about | 4240 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| 26 | Qward, interrupting him, loudly, Qward's hair you might want to know, was feathered.) Don't tell | 4734 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| 27 | might want to know, was feathered.) Don't tell me you've fallen into that trap! (It tumbled down his | 4744 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 |

Рис. 2

Повествование в ANWOSG ведется от первого лица (как можно было заметить на рис. 1, местоимение *I* в списке частотности располагается на третьем месте), преимущественно в настоящем времени, в результате чего читатель ощущает себя, как если бы он был непосредственным свидетелем происходящих в жизни протагониста событий. Также мы обнаруживаем, что не все случаи употребления местоимения *you* подпадают под категорию прямого обращения к читателю. Так, одной из очевидных дейктических функций тексто-

вого *you*, например, является функция «фикционального» или «горизонтального» обращения (в терминах Д. Германа [10]), иными словами, обращение одного из героев повествования к другому:

*“Where did **you** grow up?” she asks.*

Oh. I know this. A little suburb of Chicago, Lake Forest. It’s about thirty miles north (Eggers D. AHWOSG).

Вместе с тем дальнейший анализ полученных данных позволяет отметить употребление местоимения *you* и в иной дейктической функции — функции «апострофического» или «вертикального» обращения [7], что представляет собой обращение «вымышленной сущности» (fictional entity) к читателю. Эффект «когнитивного диссонанса» как игровой прием, прием «интенсификации читательской активности», провоцируемый посредством «вовлечения читателей в игру воображения», в том числе за счет «изменений в коммуникативно-творческой стратегии автора» подробно описывает в одной из своих работ З. М. Чемодурова [2: 57].

Заслуживающим внимания, на наш взгляд, здесь является двойственный модус подобного обращения: во-первых, это обращение «вымышленной сущности» — протагониста к читателю в рамках текстовой зоны, обеспечивающее участие автора и читателя в «кооперативной игре воображения» [4: 102]:

*There is nowhere I stop and **you** begin. I am exhausted. I stand before **you** millions, 47 millions, 54, 32, whatever; **you** know what I mean, **you** people... [5: 436].*

Кроме того, это обращение «автора» к читателю в паратекстовой зоне, — т. е. автора как повествовательной конструкции, онтологически не тождественной реальному Дейву Эггерсу:

*As a matter of fact, the **author** would like to make an offer. For **those of you** on the side of Oswald, **he** will do this: if **you** send in your copy of this book, in hardcover or paperback, **he** will send **you**, in exchange, a 3.5 floppy disk, on which will be a complete digital manuscript of this work, albeit with all names and locations changed, in such a way that the only people who will know who is who are those whose lives have been included, though thinly disguised [5].*

Несмотря на очевидную игровую модальность подобного предложения, читатель может воспринять его всерьез, поскольку обращение

автора к нему за пределами текстовой зоны, т. е. «до погружения» в фикциональный мир, призвано имитировать коммуникативную ситуацию реального мира, в которой один коммуникант договаривается о чем-то с другим, и обещанное воспринимается как должное к выполнению.

Итак, мы продемонстрировали, как использование даже самых базовых функций инструментов для корпусного анализа текста может способствовать его когнитивно-лингвистическому исследованию. Нам удалось установить, что статистически значимая для данного текста единица *you* обладает определенным когнитивным потенциалом в отношении реакции читателя, поскольку входит в зону так называемого аттенционального фокусирования. Эффект, производимый на читателя прямым обращением посредством местоимения *you*, варьируется в зависимости от того, в какой части повествования оно осуществляется (текстовая зона — паратекстовая зона).

Таким образом, корпусные данные обнаруживают способность передавать не только количественную, но и качественную информацию, «устанавливая связь между частотностью языковых единиц и концептуальным содержанием текста» [1: 77].

Дальнейшее изучение возможностей инструментов корпусного анализа поможет более четко определить статус *корпусной стилистики* — направления на стыке корпусной лингвистики и когнитивной стилистики/поэтики — и продвинуть дискуссию о релевантности статистических данных в когнитивно-лингвистическом исследовании текста вперед.

Литература

1. *Болдырева Е.* Дифференциация фактуальных и фикциональных жанров автобиографической литературы конца XX — начала XXI в. // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 4 (15). С. 34–44.
2. *Гвишиани Н. Б.* Терминология английского корпусного дискурса: метаязыковые различия и инновации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7 (61). Ч. 1. С. 72–78.
3. *Чемодурова З. М.* Когнитивный диссонанс как компонент интерпретационной программы постмодернистского художественного текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2019. № 2. С. 55–64.
4. *Чемодурова З. М.* Механизмы прагматического фокусирования в современных англоязычных версиях «канонического» сюжета о Синей Бороде // Научный диалог. 2019. № 11. С. 100–113.

5. *Чемодурова З. М.* Прагматические и семантические аспекты фикциональной игры // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2014. № 171. С. 100–108.
6. *Яловенко М. А.* Самосочинение или автофикшн: к вопросу о трансформации жанровой модели классической автобиографии (на примере романа “How should a person be?” Шейлы Хети) / Яловенко М. А. // *Язык и культура в эпоху глобализации: сборник научных статей по материалам Первой всероссийской (национальной) научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 30–31 октября 2020 г. / Санкт-Петербургский государственный экономический университет, кафедра теории и практики английского языка и перевода*. СПб., 2020. Вып. 1. С. 113–120.
7. *Eggers D.* A heartbreaking work of staggering genius; Mistakes we knew we were making: notes, corrections, clarifications, apologies, addenda. 2001. London: Picador, 2001. 437 p.
8. *Gibbons A.* The “dissolving margins” of Elena Ferrante and the Neapolitan Novels: A cognitive approach to fictionality, authorial intentionality, and autofictional reading strategies // *Narrative Inquiry*, 2019. Vol. 29(2). P. 391–417.
9. *Gibbons A.* “Autonarration, ‘I’, and odd address in Ben Lerner’s Autofictional Novel 10: 04” in *Pronouns in Literature: Positions and Perspectives in Language* / ed. by A. Gibbons, A. Macrae, A. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018. P. 75–96.
10. *Herman D.* Textual You and Double Deixis in Edna O’Brien’s *A Pagan Place*. Style, 1994. Vol. 28(3). P. 378–410.
11. *Inaki A., Okita T.* A Small-Corpus-Based Approach to Alice’s Roles // *Literary and Linguistic Computing*. 2006. Vol. 21(3). P. 283–294.
12. *McIntyre D., Walker B.* *Corpus Stylistics: Theory and Practice*. Edinburgh University Press, 2019. 376 p.

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ

COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS OF LANGUAGE AND SPEECH

Н. В. Аксенова, Н. В. Денисова, Н. О. Магнес
Санкт-Петербургский государственный университет

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале рецензий о выставках советской фотографии)

N. V. Aksenova, N. V. Denisova, N. O. Magnes
Saint Petersburg State University

CONCEPTUAL METAPHOR IN ART REVIEWS: AMERICAN AND BRITISH ART CRITICS ON EXHIBITIONS OF SOVIET PHOTOGRAPHY

Abstract. *The study seeks to identify conceptual metaphors which commonly occur in US and British reviews about postmillennial exhibitions of Soviet photographic art dating from 1917 to 1961. The metaphors capture the complex relations between the artistic content and historical context of the photographs and help to overcome the temporal, spatial and cultural divide between the Soviet photographer and the Western viewer.*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00276.

Метафора в искусствоведческом дискурсе (ИД) функционирует как особый механизм комбинированного информационно-разъяснительного и эмоционально-оценочного воздействия на адресата на микро- и макроуровне благодаря слиянию предметно-логического и контекстуального значения [1: 88]. Тесно связанная с мышлением и с чув-

ственным восприятием, метафора традиционно рассматривается как концептуальный феномен, который структурирует в том числе и наш эстетический опыт. Произведения искусства способствуют возникновению новых ментальных связей между явлениями действительности [3: 235–236]. В нашем исследовании на материале ИД, посвященного фотографии, мы планируем продемонстрировать, как предметно-тематическая направленность ИД, в свою очередь, позволяет через метафору устанавливать новые смысловые соответствия между искусством и другими понятийными областями.

Метафора неоднократно исследовалась как средство актуализации для устойчивых представлений о фотографии, входящих в картину мира английского языка. Концепт PHOTOGRAPHY входит в состав моделей PHOTOGRAPHY IS CRAFT (ср. *build/crop/resize/trim an image; craft a photo* [4]), PHOTOGRAPHY IS WAR/HUNTING (ср. *load/point/aim a camera; take a shot* [4; 5]); отмечено, что в период становления фотография также осмыслялась в терминах «маленькой смерти», «убийства мгновения» [2: 7]. Между тем вопрос метафорической репрезентации фотографии в ИД пока не получал детального научного рассмотрения. В нашем исследовании мы остановимся на основных метафорических моделях (ММ), которые задействованы в рецензиях и отзывах о двух выставках советской фотографии (СФ): *The Power of Pictures: Early Soviet Photography, Early Soviet Film* (Нью-Йорк, 2015–2016; Амстердам, 2016) и *Masterpieces of Soviet Photography* (Лондон, 2018).

Как показывает проведенное исследование, ИД метафоричен по своей природе. Появление в исследуемых текстах таких моделей, как EXHIBITION IS A BOOK/STORY и ARTISTIC FORM IS A MESSAGE, обусловлено спецификой ИД. Однако содержание большинства представленных ниже ММ продиктовано тематикой статей, связанной с советской фотографией.

Средства метафорической репрезентации культурной обстановки в СССР различаются в зависимости от описываемого исторического периода. Постреволюционная СФ представлена в ИД как гармонично слитая с политикой нового советского государства (модель ART AND POLITICS ARE ASSOCIATES): *art and politics went hand in hand; artistic and political ambitions can coalesce and fortify one another* [FA]. Однако интересы государства и деятелей искусства сталинской и хрущевской эпох определяются в ИД как антагонистичные. Неравноправные отношения фотохудожника и власти отражены в «вертикальных»

метафорах (DOMINANT IS UP/SUBORDINATE IS DOWN): *movement from underground risk-taking to **top-down** management* [CD]. Искусству при этом присваивается подчиненный статус по отношению к интересам государства (модель ART/ARTIST IS A SERVANT): *creativity, beauty and innovation can be **put at the service** of fear and repression* [SI]; *in **service** of revolution* [HA].

Установление тоталитаризма репрезентируется в ИД как негативный вектор в развитии советского общества: показательно присутствие архетипической метафоры STALINISM IS THE DARK: *the **darkest** years of the Stalin era* [EOSP]; *creeping **gloom** fills the last rooms of this show* [CD]. Вынужденное принятие фотографами эстетики соцреализма осмысливается в терминах ретроградного движения: ***retreat and consolidation back into ideologically pure Socialist Realism*** [CD]. Частотна метафора OPPRESSION IS CONTAINMENT, в которой авторитарное управление сопоставлено с действиями сжатия/придавливания: *totalitarian regime that tried to maintain its **grip** on the lives of people* [SI]; *the **pressure** of ideology **weighing down** the pictures* [CD]. Разрушительное воздействие репрессивной политики на СФ представлено в виде MM TALENT IS A FRAGILE OBJECT: *a tragic **smothering** of original talent* [CD].

Репрезентация фоторабот в ИД нередко происходит с участием антропоморфных и биоморфных ММ. Так, фотография раннесоветского периода представлена метафорическими выражениями, актуализирующими модель PHOTOGRAPH(Y) IS A BOLD PERSON: *images [...] **bold and powerful** for their time* [SI]; *avant-garde art, **chance-taking** by definition* [NYT]. Для описания взаимодействия между молодым государством и передовой СФ используется биоморфная метафора COOPERATION IS A PLANT, представленная мелиоративной лексикой: *new art forms **blossomed** under the patronage of the communist government; the **fruitful interaction** between artistic innovation and political activism* [JCK]. Характерные для СФ этого периода энергия и динамизм передаются с помощью частотной метафоры движения (ARTISTIC PROCESS IS MOVEMENT (FORWARD)): *challenge to **go further** with the medium* [SI].

СФ тоталитарного периода, напротив, скорее сопоставляется с неодушевленным предметом, орудием (MM PHOTOGRAPHY IS A TOOL), что подчеркивает роль фотографии как средства пропаганды. Частным случаем этой ММ является модель A CAMERA IS A WEAPON, которая актуализируется в цитируемых критиками словах В. И. Ленина: *the **camera**, as much as the gun, was **an important weapon** in “class struggle”* [FA].

Изменение динамики взаимодействия между политикой государства и художественным процессом может быть выражено в ИД через противопоставление моделей CREATIVITY IS AN ACTIVE PROCESS и OPPRESSION IS CONTAINMENT / ART IS A SERVANT: *early modernist photography influenced a new Soviet style while energizing and expanding the nature of the medium, [...] photography, film, and poster art were later harnessed to disseminate Communist ideology* [FA].

Искусствоведы отмечают постановочный характер СФ тоталитарного периода, используя метафоры INAUTHENTICITY IS THEATRE (*the overly staged sanctification of military power and common good* [CD]) и INAUTHENTICITY IS EDITING (*editing reality, in this case along ideological lines* [NYT]).

Высокая концентрация метафорических моделей в ИД связана прежде всего с прагматическим потенциалом метафоры вызывать эмоциональную реакцию у адресата. С помощью концептуальных метафор авторы рецензий описывают сложные взаимосвязи между художественным содержанием фотографий и историческим контекстом, способствуя трансвременной и транскультурной коммуникации между советским фотографом и современным западным зрителем.

Список источников исследуемого материала

1. **CD** — *Knoblauch L.* The Power of Pictures: Early Soviet Photography, Early Soviet Film @ Jewish Museum. 2016. URL: <https://collectordaily.com/the-power-of-pictures-early-soviet-photography-early-soviet-film-jewish-museum/>
2. **EOSP** — *Macdonald F.* Eye-opening Soviet Photos. 2018. URL: <https://www.bbc.com/culture/article/20181123-eye-opening-soviet-photos>
3. **FA** — The Power of Pictures: Early Soviet Photography, Early Soviet Film. URL: <https://fristartmuseum.org/exhibition/the-power-of-pictures-early-soviet-photography-and-film/>
4. **HA** — *Haber J.* The Power of Pictures: Early Soviet Photography. 2016. URL: <https://www.haberarts.com/soviets.htm>
5. **JCK** — The Power of Pictures: Early Soviet Photography, Early Soviet Film. URL: <https://jck.nl/en/exhibition/power-pictures-early-soviet-photography-and-film>
6. **NYT** — *Cotter H.* Review: In “Early Soviet Photography, Early Soviet Film,” Artists Edit Reality to Fit an Ideal. 2015. URL: <https://www.nytimes.com/2015/09/25/arts/design/review-in-early-soviet-photography-early-soviet-film-artists-edit-reality-to-fit-an-ideal.html>
7. **SI** — *Kurchanova N.* The Power of Pictures: Early Soviet Photography, Early Soviet Film. URL: <https://www.studiointernational.com/index.php/power-of-pictures-early-soviet-photography-film-jewish-museum-new-york>

Литература

1. *Ерохина А. Б.* Прагматика метафоры в англоязычном критическом искусствоведческом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 7(61): в 3 ч. Ч. 3. С. 86–89.
2. *Савчук В. В.* Философия фотографии. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Академия исследований культуры, 2015. 335 с.
3. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We Live By. London: The University of Chicago Press, 2003.
4. *Mykytka I.* Metaphors in Photography Language // Iberica. Vol. 32. 2016. P. 59–86.
5. *Navab A. D.* Re-picturing Photography: A Language in the Making // Journal of Aesthetic Education. Vol. 35(1). 2001. P. 69–84.

С. Ю. Богданова

Иркутский государственный университет

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НОВЫХ СЛОВ В СФЕРЕ «НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

S. Yu. Bogdanova

Irkutsk State University

THE PRAGMATIC ASPECT OF CREATING AND FUNCTIONING OF THE NEW WORDS IN THE SPHERE OF “NEW INFORMATION TECHNOLOGIES”

Abstract. *New words from the sphere of “New Information Technologies” perform a certain pragmatic function as they convey product information to the users. The names of Internet-services, such as TikTok, Whats.App, Twitter viewed as pragmatonyms, are analyzed in the paper. Word-formation on the basis of these names as well as the functioning of pragmatonyms and motivated by them appellatives and verbs are dealt with.*

В последнее время появление новых лексических единиц и актуализация уже известных, но получивших во время пандемии «новую жизнь», привлекают внимание лингвистов в силу очевидного ускорения проникновения инноваций в языковой утус.

Неологизм, по словам Н. А. Лавровой, предназначен для неоднократного воспроизведения в речи значительным числом людей, т. е. для

закрепления в языке [3], при этом у неологизма отмечается преобладание информативной функции, по сравнению с преобладанием у окказионализма прагматических функций [3: 152]. При этом, как видим, само наличие прагматической функции у неологизма не отрицается, а просто «отодвигается» на второй план. Напротив, Л. Ю. Касьянова считает, что неологизмы «выражают прагматические отношения к познаваемому миру» [1: 36]. По ее мнению, «прагматический компонент значения неологизма содержит объективированные неологизмом субъективные оценки человека, которые он дает референту как изначальному объекту неологической номинации» [1: 36]. Что касается языкового материала нашего исследования, а именно неологизмов в сфере «Новые информационные технологии», то у них прагматическая функция является основной. Аттрактивность — важнейшее свойство слов, обозначающих сервисы, мессенджеры, социальные сети, а также их многочисленные производные.

Неологизмы на более поздних стадиях своего развития принадлежат не только речи, но и языку, поскольку могут быть зафиксированы в словарях. Для этого важны такие их признаки, как репродуцируемость во множестве контекстов и проникновение в различные стили языка, а в идеале — употребление каждым членом языкового сообщества.

Если рассматривать вопрос фиксации в словарях новых слов анализируемой области, необходимо принимать во внимание, что названия социальных сетей, мессенджеров, самих пересылаемых сообщений, часто совпадающие по форме, как правило, защищены товарным знаком, и любые образованные от них неологизмы, обозначающие пользователей, действия с этими социальными сетями или сообщения, могут быть расценены как нарушение регистрационных прав и как тенденция к аппелятивизации. В таком случае авторам словарей грозят большие штрафы, поэтому словари неохотно фиксируют слова, образованные от названий фирм или сервисов. Так, в частности, было до 2006 г. с глаголом *to google*, образованным от названия популярной поисковой системы [8]. В настоящее время в онлайн-словаре Merriam-Webster зафиксирован не только глагол *to google* и его вариант *to Google*, но и прилагательное *Googleable*. Прописная буква в начале слов — требование зарегистрировавших торговый знак.

В настоящее время с развитием мессенджеров и социальных сетей данные словообразовательные процессы постоянно ускоряются. Новым сервисам даются названия путем выбора из существующих в языке слов или путем словообразования в соответствии с традициями, сло-

жившимися в данной сфере. Название обычно подбирается под смыслы, которые хотят передать их создатели. Эту идею З. А. Харитончик называет «необходимостью передачи определенного коммуникативного задания» [6: 36].

Собственное имя и производное от него нарицательное имя — омонимы, так как у слова изменяются грамматические характеристики. При продолжении метонимических процессов образуются новые значения слова, и тогда речь идет только о семантическом словообразовании. Так, название социальной сети, мессенджера или видеохостинга является разновидностью имени собственного, за которой закрепилось название «прагматоним». Признание прагматонима именем собственным в отечественном языкознании проходило в научных спорах, вынесенных на страницы монографий и статей [7]. Первоначально в «Словаре русской ономастической терминологии» Н. В. Подольской (издание 1978 г.) прагматоним определялся как *номен* для обозначения сорта, марки, товарного знака [4: 113]. Однако в следующем издании того же словаря (издание 1988 г.) прагматоним уже определяется как разряд *онимов*, условно объединяющий различные категории имен собственных, имеющих денотаты в прагматической сфере деятельности человека [5: 110]. Можно предположить, что изменение во взгляде на наименования такого типа произошло, когда после перестройки изменились и сами прагматонимы: от цифро-буквенных обозначений товарных знаков произошел переход к тотальному выполнению прагматонимами аттрактивной функции, и в создании товарных знаков стала проявляться лингвокреативная деятельность, одной из целей которой является воздействие на сознание адресата. Высказывается мнение, что названия являются важнейшим элементом бизнес-коммуникации и используются как первое средство передачи информации о продукте покупателям.

Итак, прагматонимы — имена собственные, для которых прагматическая функция является основной, — по-другому называют товарные знаки, являющиеся словесными обозначениями товаров или услуг. Создание прагматонима — процесс целенаправленного действия, который предполагает следующие этапы: 1) возникновение идеи, связанной с номинативной задачей; 2) выбор принципа и способа номинации; 3) введение созданного в общую систему [2: 121].

В современном английском языке в сфере «Новые информационные технологии» одной из устойчивых тенденций стало использование в на-

званиях двух прописных букв (по аналогии с давно существующими названиями типа *MoneyGram*), позволяющих легко расшифровать словообразовательную идею создателей имен собственных. В русле глобализации отмечается тенденция к образованию названий из слов английского языка (*TikTok*, *WhatsApp*, *YouTube* и др.). Заложенные смыслы, связанные с функцией сервиса или особенностями его использования, передаются простыми словами, знакомыми всем, кто владеет английским языком даже на минимальном уровне, поэтому неологизмы имеют перспективу распространения далеко за пределы англоязычных стран.

Развитие значений новых слов в сфере «Новые информационные технологии» происходит за счет метонимии, часто по схеме «название компании — название сервиса — личный аккаунт — собственно сообщение», где какие-либо компоненты могут отсутствовать у отдельных сервисов.

Необходимость номинации действий, осуществляемых с помощью интернет-сервисов, приводит к образованию глаголов от имен собственных — либо напрямую, либо через производное нарицательное существительное. В английском языке глаголы часто на письме начинаются с прописной буквы или берутся в кавычки (*to TikTok*, *to Facebook*^{*}, *to WhatsApp*). Однако в остальном они полностью соответствуют членству в новой категории.

Наконец, существительные, обозначающие пользователей социальных сетей, образуются посредством суффиксации по традиционной словообразовательной модели, чаще всего к основе присоединяется суффикс *-er*: *Instagrammer*^{**}, *TikToker*, *Youtuber* и др., или посредством сращения (*tweep* — *twitter* + *peep*).

В докладе представлен анализ языковых примеров преимущественно из корпуса текстов *Coronavirus*, показывающий когнитивно-прагматические особенности исследуемой лексики английского языка.

Литература

1. *Касьянова Л. Ю.* Коннотативно-прагматическое содержание неологизма // Известия государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. СПб., 2007. № 7 (28). С. 36–49.
2. *Крюкова И. В.* Рекламное имя: рождение, узуализация и функционирование // Ономастика Поволжья: тез. докл. 9-й междунар. конф. Волгоград, 2002. С. 121–122.

* Признана экстремистской организацией и запрещена на территории РФ.

** Признана экстремистской организацией и запрещена на территории РФ.

3. Лаврова Н. А. О соотношении понятий контаминант, окказиональное слово, неологизм. Признаки контаминированных образований (на материале английского языка) // Ученые записки Казанского университета. Т. 152. Серия «Гуманитарные науки». Кн. 6. Казань, 2010. С. 151–160.
4. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 201 с.
5. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А. В. Суперанская; АН СССР, Ин-т языкознания. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 187 с.
6. Харитончик З. А. В поисках сущности имен: сб. науч. ст. Минск: МГЛУ, 2015. 252 с.
7. Яковлева О. Е. Прагматонимы в системе собственных имен: семантика, функции, национально-культурная специфика // Сибирский филологический журнал. 2005. № 1–2. С. 59–74. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatonimy-v-sisteme-sobstvennyh-imen-semantika-funksii-natsionalno-kulturnaya-spetsifika> (дата обращения: 28.11.2021).
8. Google отказывается становиться глаголом. URL: <https://lenta.ru/news/2006/08/15/protest/> (дата обращения: 08.12.2021).

Е. К. Вьюнова, И. А. Лекомцева, А. Х. Абдульманова
Санкт-Петербургский государственный университет

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗА ДОНАЛЬДА ТРАМПА В АМЕРИКАНСКИХ СМИ

E. K. Vyunova, I. A. Lekomtseva, A. H. Abdulmanova
Saint Petersburg State University

LANGUAGE TOOLS FOR CREATING THE POLITICAL IMAGE OF DONALD TRUMP IN THE USA MEDIA

Abstract. *The image of a political figure in modern US media is a complex phenomenon that has a multi-level language structure and is driven by various extralinguistic factors. Creating the image of a certain politician by the means of language is one of the issues most covered in linguistic studies. The active involvement of the media in the creation and publicizing of a public image is characteristic of modern politics. The analysis of morphological, lexical-grammatical and syntactic language tools that represent the image of Donald Trump revealed the predominance of a negative view of his personality in the American media. This view is mainly presented at the syntactic and textual levels. At the same time, the media text becomes more expressive and emotional due to the use of multi-level language tools.*

Одной из наиболее разрабатываемых тем в современной лингвистике является особенности речевого поведения политиков и создание образа политического деятеля путем использования всей палитры языковых средств.

Связь между языком и политикой обусловлена тем, что коммуникация необходима абсолютно любому политическому режиму, с одной стороны, для того, чтобы агитировать, давать указания, информировать, проводить законодательные акты, а с другой стороны, чтобы иметь возможность произвести желаемое впечатление и, таким образом, достичь поставленные цели.

Специалисты в области политической лингвистики занимаются исследованием особенностей лексико-грамматических, прагматических и синтаксических языковых средств, которые отображают различные характеристики представителей политического мира, особо подчеркивая, что в языковой картине мира образ политика является олицетворением представлений о человеке, которые реализуются в речи благодаря соединению системы семантических структур и комплекса правил языка [3]. У публицистического образа есть своя уникальная черта: с одной стороны, в нём отражается эмоциональное авторское восприятие окружающей его реальности, а с другой стороны, все образы, которые появляются на этой основе, отражают авторские идеи и мысли [1: 180].

СМИ сначала формируют образ политика в массовом сознании, а потом активно участвуют в его распространении. Авторы медиатекстов оценивают окружающую действительность либо положительно, либо отрицательно. Происходящие события оцениваются создателями текстов с точки зрения их ценностей — добра и зла, пользы и вреда и т. п., и того места, которое они занимают в их картине мира. И эта оценка достаточно сложным образом находит свое отражение в структурах языка. [2: 23]. Адресату, имплицитно или эксплицитно, навязывается определенная оценка некой описываемой ситуации, таким образом, происходит воздействие на массовое сознание аудитории [4].

При формировании образа политического деятеля в сознании адресата медиатекста особая роль отводится субъективному элементу. Использование языковых средств, выражающих субъективно-модальные значения, способствует формированию положительной или отрицательной оценки интеллектуальных, речевых и профессионально-деловых качеств, оказывая манипулятивный эффект.

Анализ морфологических, лексико-грамматических и синтаксических языковых средств, участвующих в репрезентации образа Дональда Трампа, показал преобладание в американских СМИ негативной оценки его личности. Преимущественно такая оценка представлена на двух уровнях: синтаксическом и текстовом. При этом экспрессивность и эмоциональность медиатекста усиливается посредством комплексного использования разноуровневых языковых средств.

Литература

1. Вагенляйтнер Н. В. Языковой образ женщины-политика в аспекте характеристики внешности (на материале печатных СМИ) // Политическая лингвистика. 2011. № 3 (37). С. 180–183.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 280 с.
3. Одинова М. П. Вместо введения: к теории образа человека в языковой картине мира // Язык. Человек. Картина мира: лингвоантропологические и философские очерки. Омск, 2000. Ч. 1. С. 8–11.
4. Пронина Е. С. Языковые средства формирования образа женщины-политика в англоязычной прессе. М., 2014. 203 с.

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

АФФОРДАНС КАК ПРЕДПОСЫЛКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОПРЕДЕЛЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖИВОГО ОРГАНИЗМА В СРЕДЕ ОБИТАНИЯ

A. G. Gurochkina
Herzen State Pedagogical University of Russia

AFFORDANS AS A PREREQUISITE FOR THE EMERGENCE OF A CERTAIN BEHAVIOR OF A LIVING ORGANISM IN THE HABITAT

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

Понятие «аффорданс» в научный обиход ввел американский психолог Дж. Гибсон [1], определяя его как возможности (подсказки) адекватного активного действия живого организма (человека или животного), которые ему предоставляют внешние объекты или среда. В случае человека (субъекта-наблюдателя) эти возможности несут определённое значение, которое проявляется на стыке его взаимодействий со средой.

Из опыта взаимодействия со средой любые живые организмы извлекают много полезной информации в виде акустических и зрительных сигналов об объектах среды и их свойствах, которые подсказывают им, как и для чего можно использовать данные объекты. Способность воспринимать, распознавать и использовать эти сигналы (аффордансы) определяют поведение живых организмов и позволяют им эффективно действовать даже в новых и сложных для них ситуациях.

Иными словами, согласно Дж. Гибсону, аффорданс — это предпосылки, подсказки человеку для адекватного восприятия окружающего его мира. Данное понятие коррелирует с понятием «наблюдаемость» и «субъект наблюдатель», разработанных и описанных в трудах чилийского ученого У. Матураны. Согласно У. Матураны, «все, что сказано, сказано наблюдателем... Наблюдатель является живой системой, которая производит различения и определяет то, что было различено как единство, как сущность, отличная от него или нее, и может быть использована для манипуляций или описаний во взаимодействиях с другими наблюдателями» [3: 31]. Иными словами, наблюдатель — это воспринимающее сознание говорящего, слушателя, читателя, интерпретатора-человека.

В процессе взаимодействия говорящий, формируя свое сообщение, наделяет его разнообразными аффордансами — явными и скрытыми, которые выявляет и учитывает реципиент в зависимости от их значимости для его более адекватного и комфортного ориентирования в среде его обитания.

В качестве явных аффордансов, позволяющих наблюдателю (адресанту) приписывать объектам или процессам внешнего мира те или иные значения (смыслы), выступают как языковые средства (формы)

различных языковых уровней, так и неязыковые (мимика, жесты и др.).

Скрытые аффордансы становятся понятными реципиенту только после выполнения им некоторых концептуальных действий (распознавания в высказываниях адресанта наложения одной денотативной ситуации на другую, непрямой референции, смены темы и др.).

Механизм семиозиса воспринимающего субъекта наблюдателя, оказавшегося в той или иной ситуации взаимодействия, осуществляется на базе феноменологических и структуральных знаний, на основе чувственно воспринимаемой актуальной ситуации, включающей разнообразные аффордансы, и памяти (когнитивных структур) о его когнитивных, речевых/неречевых действиях в прошлой(ых) ситуации(ях) аналогичной или сходной наблюдаемой.

Таким образом, когнитивный подход отвергает традиционное мнение о том, что содержание «законсервировано» в готовом виде в языковых формах. Когнитологи полагают, что языковые формы не имеют значения вне фокуса активного внимания реципиента, что значение индивидуально и выводится субъектом-наблюдателем каждый раз заново на основе целого ряда внешних и внутренних факторов ситуации взаимодействия.

Литература

1. *Gibson J. J.* The Ecological Approach to Visual Perception. Boston: Houghton-Mifflin, 1979. 332 p.
2. *Elman J. L.* An alternative view of the mental lexicon. Trends in Cognitive Science. Vol. 8, No. 7. 2004. P. 301–307.
3. *Maturana H. R.* Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Boston: Reidel Publishing Co., 1980. 142 p.

М. И. Ильин
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

ВОЗДЕЙСТВИЕ FACEBOOK* И TWITTER НА КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

М. I. Ilin
Herzen State Pedagogical University of Russia

IMPACT OF FACEBOOK** AND TWITTER ON USERS' COMMUNICATIVE BEHAVIOR

Abstract. *This article deals with some features of Twitter and Facebook that have a direct influence on communicative behavior of its users.*

Одной из наиболее популярных локаций современной интернет-коммуникации являются социальные сети. При этом, как отмечают исследователи, они являются активными, независимыми «участниками» процесса взаимодействия пользователей, определяющими возможности сетевого общества и принимающими участие в коммуникации посредством тех или иных стандартов и форм действий [1; 2]. В связи с этим представляется актуальным рассмотреть, как такие крупные социальные сети, как Facebook и Twitter, влияют на коммуникативное поведение их пользователей.

Помимо известного ограничения на длину сообщений в Twitter, обе соцсети способны вмешиваться в общение пользователей друг с другом и иными способами. В частности, Facebook и Twitter могут блокировать и удалять нежелательный контент и даже профили (в Facebook — также страницы и группы) пользователей без их согласия с помощью кнопки “Retweet” (так называемый ретвит в Twitter) или “Share” (так называемый репост в Facebook), невзирая на то, что если соцсеть или пользователь удалили/заблокировали какое-либо

* Признана экстремистской организацией и запрещена на территории РФ.

** Recognized as an extremist organization and banned on the territory of the Russian Federation.

сообщение после публикации, то это приводит к нарушению реализации когнитивного плана коммуникативного взаимодействия тех участников, которые решили включить в свой текст позднее удаленное/заблокированное сообщение. Например:

Emmy (американка из района Манхэттен г. Нью-Йорка) в Twitter: [This slaps twitter.com/da_drought_3/s...](#) [Далее следует уведомление от соцсети, что соответствующий контент недоступен: *This Tweet is unavailable.*]

В данном сообщении автор показывает, что чувствует себя оскорбленным, используя глагол “slaps”, относительно какого-то события, на которое указывает ссылка и указательное местоимение “this”. При этом читатели, обращающиеся к данному тексту, не могут определить, о каких событиях шла речь и какие смыслы вносил удаленный контент в коммуникацию. В результате задачи, которые ставил перед собой автор данного текста, включая удаленный материал, оказываются невыполненными. Более того, если автор разместил чужое сообщение у себя в профиле/группе/на странице (выполнил ретвит/репост), не прокомментировав его, а на его месте появляется уведомление соцсети об удалении данного материала, то реализованный пользователем при ретвите/репосте когнитивный план коммуникативного взаимодействия полностью нарушается.

Кроме того, Twitter и Facebook могут скрывать сообщения или их части от других пользователей, предлагая участникам совершить дополнительные действия, чтобы ознакомиться с ними (например, щелкнуть мышкой на надпись “Show more replies”). В отдельных случаях обе соцсети могут предупреждать пользователей, что в скрытых сообщениях/материалах, возможно, содержится нежелательный для них контент, вмешиваясь таким образом в общение участников и снабжая их дополнительными символами-сигналами, позволяющими партнеру по коммуникации сгенерировать для себя какие-то смыслы, которые не предполагались автором исходного сообщения. При этом Facebook, в отличие от Twitter, может добавлять к комментариям некие уникальные сообщения, в явной форме мешающие реализации когнитивного плана коммуникативного взаимодействия автора. Например, политик Дональд Трамп в Facebook: *The States want to redo their votes. They found out they voted on a FRAUD. Legislatures never*

approved. Let them do it. BE STRONG! [Далее представлено сообщение от Facebook (по нажатию на него открывается страница Voting Information Center в Facebook с информацией о выборах в США): Both voting by mail and voting in person have a long history of trustworthiness in the US. Voter fraud is extremely rare across voting methods. Source: Bipartisan Policy Center. Get Accurate Election Info.]

В своем сообщении 45-й президент США заявляет, что при подсчете голосов на выборах 46-го президента США имело место мошенничество. Он акцентирует внимание читателя на слове “FRAUD” путем выделения его заглавными буквами, и, чтобы заставить читателя принять данную точку зрения, использует прием апелляции к мнению большинства (The States want; They found out). Напротив, в своем сообщении, которое Facebook добавил к комментарию Дональда Трампа, соцсеть заявляет, что вероятность мошенничества очень мала, и чтобы заставить в это поверить читателя, использует слова с положительной оценкой (существительное “trustworthiness”, прилагательное “accurate”), а также акцентирует внимание читателя на слове “rare” путем добавления к нему интенсификатора “extremely” и апеллирует к фактам, предлагая реципиенту нажать на сообщение и ознакомиться с информацией о выборах, предоставленной с указанием на авторитетные источники (Get Accurate Election Info). Таким образом, читатель, который обращается к данному комментарию политика, сталкивается с противоположными заявлениями и смыслами. При этом сообщение Facebook в отношении силы воздействия более интенсивно, поскольку предлагает факты в подтверждение своих слов, в то время как Трамп в рамках данного комментария ничем не подтверждает свои слова, а только опирается на свой авторитет.

Помимо прочего, Facebook, в отличие от Twitter, автоматически создает комментарии, если пользователь изменяет какую-либо персональную информацию в своем профиле. Например, Mel Mac (англичанка из района Норт-Тайнсайд в графстве Тайн-энд-Уир) в Facebook: Mel Mac [updated her cover photo]. [Далее представлена фотография Мел Мак с подругами за столом в каком-то заведении.]

Хотя данное сообщение отправлено от имени англичанки, стандартная для таких случаев фраза [updated her cover photo] и тот факт, что об англичанке в примере говорится во втором лице, сигнализируют

ют читателю и позволяют ему при чтении сообщения вывести имплицитную информацию, что данное сообщение было автоматически создано соцсетью. При этом инициатором создания сообщения во всех подобных случаях выступает сам пользователь: он меняет какие-то сведения о себе в профиле (в данном случае те, на которые указывает выбранное Мел Мак фоновое изображение профиля), и, реагируя на соответствующие действия, соцсеть дублирует новую информацию в виде отдельного комментария, публикуемого от имени автора.

В целом, соцсети Twitter и Facebook способны как мешать или препятствовать реализации когнитивного плана пользователей в процессе общения, так и инициировать коммуникацию путем создания автоматических сообщений от имени участников.

Литература

1. *Berg M.* Social intermediaries and the location of agency: a conceptual reconfiguration of social network sites // *Contemporary Social Science*. 2012. 7 (3). P. 321–333.
2. *Boyd D.* Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications // *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (ed. Zizi Papacharissi). New York: Routledge, 2011. P. 39–58.

Д. А. Макурова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ДЕЗИНФОРМАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

D. A. Makurova

Herzen State Pedagogical University of Russia

DISINFORMATION AS AN ELEMENT OF POLITICAL COMMUNICATION

Abstract. *Different types of falsehood and information distortion are vastly represented in the context of political communication, whose main aim is*

to orient/disorient the addressee in the direction favourable to the addresser, in particular; to discredit a political opponent, to gain grass-roots support, to construct a certain reality, etc.

Современная политическая реальность характеризуется как эпоха «постправды», в которой истинность/ложность сказанного слова невозможно однозначно определить. Понятие «постправда» восходит к Платону, согласно которому люди делятся на тех, кто контролирует условия истины и вымысла, и тех, кто пассивно воспринимает информацию [2]. Иными словами, политическая коммуникация основана на том, что знают одни и не знают другие, что и порождает актуальную сегодня дихотомию «правда — ложь».

Основным фактором недостоверной информации в политической коммуникации является борьба за власть: «Ложь в политике представляет собой специфический вид лжи, ибо она имеет целью не только ввести в заблуждение, но и облегчить тому, кто ею пользуется, манипулирование другими людьми» [1: 105]. Манипулирование в политической коммуникации имеет разные причины и мотивы: получение политической выгоды, дискредитация оппонента, конструирование реальности, которая бы соответствовала интересам и установкам адресанта и др.

Дезинформация как элемент политической коммуникации представлена разными типами, каждый из которых характеризуется своей когнитивно-коммуникативной спецификой и реализуется определенным набором вербальных/невербальных средств. К основным типам дезинформации можно отнести: представление истинной информации как ложной (в том числе посредством искажения и умолчания части информации); ложной информации как истинной (фейки и фактоиды); непроверенную информацию (слухи); абсурдную информацию (теории заговора).

Дезинформирующее воздействие в условиях политического взаимодействия носит, как правило, имплицитный, скрытый характер. Искаженная информация тщательно маскируется посредством таких приемов и средств, как неопределенность, неясность изложения, разрыв повествования, перестановка акцентов, смещение темы, фрагментарность, конвергенция жанров, стилевой синкретизм, принцип монтажа и др.

Дезинформирующее воздействие в значительной степени интенсифицирует уровень неопределенности относительно того фрагмента действительности, который освещается и обсуждается, а сложившаяся

ся у адресата система знаний и представлений ставится под сомнение и/или трансформируется.

Литература

1. *Запасник С.* Ложь в политике // Философские науки. 1991. № 8. С. 94–107.
2. *Fuller S.* Post-Truth // *Serious Science*. 2017. December 17. URL: <http://serious-science.org/post-truth-8875> (дата обращения: 30.11.2021).

Н. Н. Сандакчи

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ПРИОРИТЕТА В РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ КООРДИНАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ

N. N. Sandakchi

Herzen State Pedagogical University of Russia

THE PRAGMATIC PRIORITY PRINCIPLE IN RUSSIAN AND ENGLISH COORDINATE CONSTRUCTIONS

Abstract. *This article touches upon the issue of the pragmatic priority principle that plays a significant role in the word order of Russian and English coordinate constructions. The author points out that the question of strategies that determine the arrangement of constituent elements is insufficiently researched and requires further study.*

Цель статьи — рассмотрение координативных конструкций английского и русского языков с точки зрения прагматического принципа приоритета, одного из динамических механизмов планирования устного и письменного высказывания.

Под координативной конструкцией понимается сочетание, состоящее из двух и более соотнесенных компонентов, которые принадлежат к одной части речи: *act and deed, причина и следствие; bell, book, and*

candle, что, где, когда и др. Исходя из типов координативных отношений, данные единицы подразделяются на:

- а) конъюнктивные: *bread and circuses, любовь и ненависть*;
- б) дизъюнктивные: *give or take, так или иначе*;
- в) адверсативные: *last but not least, маленький, да удаленький*.

В свою очередь, принцип приоритета — это принцип, регулирующий те или иные способы коммуникативного выделения прагматически существенной информации, которая получает более развернутую, грамматически престижную оформленность [4: 91].

По мнению А. Е. Кибрика и М. Б. Бергельсон, механизм приоритетных стратегий усиливает важные и редуцирует менее ценные элементы. Изменение их позиционирования приводит к переосмыслению сравнительной значимости объектов или смысловому диссонансу [2: 52].

Н. И. Лауфер — специалист, занимающийся линеаризацией составляющих сочинительных конструкций в русском языке, — разграничивает:

1) принцип рангового превосходства:

- а) по полу: *муж и жена* (ср. *husband and wife*);
- б) по возрасту: *мать и дочь* (ср. *mother and daughter*);
- в) по социальному статусу: *учитель и ученик* (ср. *teacher and pupil*);
- г) по степени уважения к участнику речевого акта: *ты и я* (ср. *you and me*), *дамы и господа* (ср. *ladies and gentlemen*);
- д) по общественной важности: *государственный и частный* (ср. *public and private*), *нации и народы* (ср. *nations and peoples*);

2) принцип активности: *врач и пациент* (ср. *doctor and patient*);

3) принцип предшествования, присущий некоторым фрагментам действительности из:

а) закрытых систем (например, оценка спортивных достижений, алфавит и проч.): *а и б* (ср. *a and b*), *I, II и III место* (ср. *1st, 2nd and 3rd places*);

б) временной сферы: *начало и конец* (ср. *beginning and end*), *до и после* (ср. *before and after*);

4) принцип «фиксации центра», где центр — это:

а) физический центр: *Земля и Луна* (ср. *the Earth and the Moon*), *планеты и спутники* (ср. *planets and moons*);

б) дейктические характеристики речи («здесь», «сейчас», «я», «такой», «так»): *сейчас или никогда* (ср. *now or never*);

в) лицо, связанное с говорящим родственными либо дружественными отношениями: *родные и близкие* (ср. *family and friends*);

5) принцип первичности: *преступление и наказание* (ср. *crime and punishment*), *вопрос и ответ* (ср. *question and answer*);

6) принцип преобладающего количества: *ни больше ни меньше* (ср. *no more, no less*), *более или менее* (ср. *more or less*);

7) принцип предпочтительной альтернативы: *плюсы и минусы* (ср. *pros and cons*), *любовь и ненависть* (ср. *love and hate*);

8) принцип антропоцентризма (скорее, антропоморфизма. — *Прим. авт.*), свойственный фрагментам действительности, относящимся к физической организации человека или условиям его бытия:

а) «лицевая» ориентация: *фронт и тыл* (ср. *the front and the rear*);

б) «головная» и «вертикальная» ориентация: *руки и ноги* (ср. *arms and legs*), *чепец и кости* (ср. *skull and crossbones*);

в) питание: *хлеб и вода* (ср. *bread and water*) и др. [2: 170–173].

Итак, классификация принципов И. А. Лауфер может претендовать на универсальность, что подтверждается указанными примерами координативных конструкций обоих языков. Однако ее непротиворечивость и точность ставятся под сомнение. Во-первых, автор не отрицает «разноплановость» предписываемого принципами словорасположения (потому стратегии определяют различное позиционирование компонентов): *прадед, дед и отец* и *отец, дед и прадед* [2: 174]. Во-вторых, отнесение сочинительных сочетаний к конкретной группе носит спорный характер: так, конструкция *вчера и позавчера* объясняется логической организацией элементов, при которой первый член линейной последовательности занимает главную или исходную позицию [2: 173]. В-третьих, принцип антропоцентризма — если оперировать понятием антропоцентризма (идеалистическое воззрение, подчеркивающее самостоятельность индивида в качестве субъекта свободного выбора [3: 142]) — в какой-то мере теряет смысл, поскольку внедряется в самостоятельные стратегии линеаризации (например, принцип фиксации центра или предпочтительной альтернативы). Наконец, предложенные правила объективного порядка не всегда применимы к английскому языку (см. табл.). Справедливости ради стоит отметить, что И. А. Лауфер не затрагивала в исследовании иные лингвистические системы.

**Сравнение словорасположения в русских и английских
координативных конструкциях**

| Принцип приоритета | Конструкция на английском языке | Конструкция на русском языке |
|---|--|---|
| ранговое превосходство | <i>mom and dad</i> | <i>отец и мать*</i> |
| предшествование | <i>(the) young and (the) old (alike)</i> | <i>стар и млад</i> |
| предпочтительная альтернатива | <i>loss and gain</i> | <i>прибыль и убытки</i> |
| первичность | <i>supply and demand</i> | <i>спрос и предложение</i> |
| антропоцентризм | <i>left and right</i> | <i>право и лево</i> |
| * Последовательность членов в конструкциях «мамочка и папочка», «мама и папа» или «мать и отец» предположительно обусловлена исключительным статусом матери: она дает ребенку жизнь и с первых дней окружает его заботой. | | |

Таким образом, несовпадение позиционирования компонентов координативных конструкций наводит на мысль о наличии не описанных ранее факторов их линеаризации. В современных трудах зарубежных ученых фигурируют такие стратегии, как «одушевленность» (ср. *animals and plants*), «корпусная частотность» и др. (М. Хилперт, S. В. Venor, R. Levy [5]). Особое внимание, однако, стоит уделить недостаточно изученным принципам, сопряженным с типологическими особенностями языков: например, с единицами фонологического уровня (фонемами и их вариантами, интонацией, ударением) [1: 63–85]. Соответственно, налицо потребность дальнейших изысканий по данной теме. Намечаются перспективы выявления новых закономерностей расположения элементов в координативных конструкциях английского языка и вклада в типологию и лингвистическую универсологию при изучении диаграмматического порядка слов в малом синтаксисе.

Литература

1. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков: учеб. пособие. 3-е изд. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. 232 с.
2. Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах / под ред. А. Е. Кибрика, А. С. Нариньяни; с предисл. А. П. Ершова. М.: Наука, 1987. 280 с.

3. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Т. 1: А–Д / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд; науч.-ред. совет.: В. С. Степин [и др.]. М.: Мысль, 2010. 744 с.
4. Основы теории коммуникации: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. Д. Венедиктовой, Д. Б. Гудкова. М.: Юрайт, 2017. 193 с.
5. *Benor S. B., Levy R. The Chicken or the Egg? A Probabilistic Analysis of English Binomials // Language 82, 2006. P. 233–278.*

М. А. Соловьёва

*Минский государственный лингвистический университет,
Белоруссия*

РЕФРЕЙМИНГ СТЕРЕОТИПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

М. А. Soloviova

Minsk State Linguistic University, Belarus

REFRAMING STEREOTYPICAL CONCEPTIONS IN FICTIONAL DISCOURSE

Abstract. *The paper considers how stereotypical assumptions based on frame knowledge can be transformed by fictional discourse. It is stated that transformations can be performed by changing the frame connections of a concept, its image and axiological components, thus influencing the cognitive and pragmatic aspects of lexeme use. Reframing is achieved both by lexical means and those forming the possible world of the fictional text.*

В когнитивной лингвистике рефрейминг трактуется как целенаправленное, осознанное использование лексем, активирующих необходимые фреймы, которые характеризуют структурированные фоновые знания о коммуникативном опыте [7: 116; 8: 419]. Особо подчеркивается, что успешный фрейминг и рефрейминг в дискурсе должен сопровождаться апелляцией к ценностям и эмоциям [9: 11]. Рефрейминг в данной статье трактуется в широком смысле как эмоционально-оценочная, ценностная трансформация концептов лингвокультуры, которые эксплицируются, в частности, в художественном дискурсе.

Обращение к проблеме рефрейминга объясняется тем, что оценочное, ценностное позиционирование и их типизация являются недостаточно изученными, хотя анализ современного художественного дискурса демонстрирует наличие высокой степени внимания к ориентирам поведения, художественному осмыслению ценностей реальности [2: 65, 141, 157].

Исследование базируется на материале современного британского художественного дискурса, для которого характерно стремление к новой интерпретации некоторых фреймовых представлений в соответствии с тенденциями социальной и этнической интеграции и задачами формирования сообщества ‘community’, с одной стороны, с целью переосмысления традиционных ценностей в собственной лингвокультуре, с другой стороны [6]. В частности, это относится к концепту “aristocrat” ‘аристократ’ и образуемому им фрейму, который подразумевает определенный образ жизни и способ взаимодействия с окружающими. Понятие «аристократ» интересно еще и тем, что оно представляет собой модельную языковую личность, типаж как лингвокультурный концепт (трехмерное смысловое образование, обладающее понятийным, образным и ценностным аспектами), т. е. является стереотипом, влияющим на восприятие британской культуры изучающими английский язык [1: 10–11; 2: 123].

Подход, принятый в исследовании, характеризуется как интегративный, потому что он включает методы когнитивно-дискурсивного и лингвокультурологического анализа [3; 4: 519–521].

Рассмотрим понятийный компонент концепта aristocrat. Согласно толковым словарям, это someone who belongs to the highest social class — ‘некто, принадлежащий к высшим слоям общества’; a member of an aristocracy — ‘представитель аристократии’; noble, a person of noble rank or birth — ‘дворянин, человек благородного происхождения’ [10; 11]. Очевидно, что понятие подразумевает высокий социальный статус, привилегированное положение по рождению, избранность. Подобные коннотации отражены и в синонимическом ряду слова: noble — ‘дворянин’; peer — ‘пэр’; blue blood — ‘голубая кровь’; lace curtain — ‘зажиточный, обеспеченный’; upper-cruiser — ‘человек из высшего общества’; patrician — ‘патриций’ (ист.), ‘аристократ’; swell — ‘франт, щеголь’, ‘светский человек’; gentleperson — ‘знатный,

родовитый, благородный человек»; silk stocking — ‘шелковый чулок’, ‘богач, аристократ’ [12]. Приведенные лексемы в совокупности с дефинициями активируют фреймы социально-политического устройства Великобритании, политической и экономической иерархии, общественного статуса и привилегированного образа жизни. Можно предположить, что закрепленное в словарях значение подразумевает потенциальную интерпретацию лексемы как изучающим язык, так и носителем языка.

Можно ожидать, что подобное стереотипное представление об аристократе как о представителе высших слоев общества, ведущем утонченный, роскошный образ жизни, будет реализовываться и в художественном дискурсе. При этом оценочная, ценностная составляющая образов будет зависеть от интенции автора, влияния периода написания и интерпретации текста, а также возможного мира текста.

Если обратиться к роману «Снобы» Джулиана Феллоуза, который является современным популярным британским автором-аристократом, то на основе анализа непосредственно текстовых элементов и возможного мира текста можно установить, что рассмотренные стереотипные пресуппозиции характерны и для носителя английского языка в образе главного персонажа произведения — представительницы высшей буржуазии Эдит [5]. Потомственный дворянин для нее проявляется в начале произведения как репрезентант достаточно закрытого избранного общества, пронизанного многовековыми связями, основанного на наследуемом материальном богатстве в виде загородных имений и домов в престижных районах Лондона. Аристократ проводит время в клубе, а не в обычном кафе, посещает мероприятия, предполагающие присутствие королевских особ, отдыхает на зарубежных виллах.

Стереотипные, фреймовые представления в тексте подтверждаются, например, метафорой, соотносящейся со словарными коннотациями утонченности и избранности: the England of the upper-middle and upper classes is criss-crossed with a million invisible silken threads — ‘Англия высшего класса и верхней прослойки среднего пронизана миллионом невидимых шелковых нитей’ (перевод наш). Значение узкого элитарного круга передается метафорами a member of the Gang — ‘член банды/тусовки’, names torn from history books —

‘имена, вырванные из книг по истории’. Осуществляется апелляция к прецедентным феноменам, входящим во фрейм «аристократический образ жизни»: *the summer parties of those two great auction houses* — ‘летние вечеринки тех самых двух больших аукционных домов’.

Рефрейминг наблюдается в контекстах, где проявляется противоречие стереотипным пресуппозициям или критическая позиция персонажей и нарратора. Например, приведенный выше фрагмент о шелковых нитях сопровождается номинацией *the comforting illusion* — ‘утешительная иллюзия’, передающая скептическую оценку нарратора. Проясняется также ценностная составляющая понятия «аристократ» констатацией факта о том, что дворяне, сохранившие внешние признаки и атрибуты богатства, но утратившие имения и усадьбы, являются *déclassé for their own kind* — ‘деклассированными элементами для людей своего круга’. В речи персонажа-аристократки жизнь маркиза, владеющего поместьем, позиционируется как жизнь земледельца: *his whole existence is a farming calendar* — ‘всё его существование — это сельскохозяйственный календарь’. Таким образом осуществляется помещение исследуемого концепта в иной фрейм — «фермер», что содействует потенциальной интерпретации понятия «аристократ» не как «праздный богач», а как «полезный, деятельный член сообщества, равный среди равных».

В заключение можно сказать, что рефрейминг как эмоционально-оценочная, ценностная трансформация концептов может осуществляться посредством текстовых и языковых метафор, оценочных номинаций, концептуального слияния, пропозиций, передающих нетипичные или неожиданные сведения. Текстовые средства и в целом возможный мир текста могут нетрадиционно позиционировать концепт, пополнять его образный и ценностный компоненты, помещать его в иные фреймы и, следовательно, содействовать формированию новых смыслов.

Литература

1. *Карасик В. И.* Языковой круг: личности, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
2. *Карасик В. И.* Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. М.: Гнозис, 2019. 424 с.

3. *Ковшиова М. Л.* Лингвокультурология в современной антропологической парадигме // Семантический потенциал языковых единиц и его реализация: тез. докл. Междунар. науч. конф., Минск, 20–21 окт. 2021 г. / редкол.: Л. М. Лещёва (отв. ред.) [и др.]. Минск: МГЛУ, 2021. С. 28–29.
4. *Кубрякова Е. С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
5. *Fellowes J. Snobs.* N. Y.: St. Martin's Griffin. London, 2004. 279 p.
6. *Krutka G.* Keywords in the Social Studies: Concepts and Conversations. N. Y.: Peter Lang, 2018. 382 p.
7. *Lakoff G., Johnson M.* Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought. NY: Basic Books, 1999. 624 p.
8. *Lakoff G.* Moral politics: how liberals and conservatives think. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2002. 471 p.
9. *Lakoff G.* The political mind: why you can't understand 21st-Century American politics with an 18th-Century brain. NY: Penguin Books, 2008. 292 p.
10. Longman dictionary of contemporary English online. URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/aristocrat> (дата обращения: 08.12.2021).
11. Merriam-Webster dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/aristocrat> (дата обращения: 08.12.2021).
12. Thesaurus. URL: <https://www.thesaurus.com/browse/aristocrat> (дата обращения: 08.12.2021).

М. С. Фокина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В СИСТЕМЕ МЕТАЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ НАИВНОГО ЛИНГВИСТА

M. S. Fokina

Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE ISSUE OF THE PLACEMENT OF LANGUAGE GAME IN THE SYSTEM OF NAIVE LINGUIST'S METALANGUAGE REFLEXION

Abstract. *The paper deals with the structure of metalanguage reflexion of naïve linguists. The metalanguage reflexion is viewed as gradual system of more or less automatized metalinguistic propositions. Special attention is paid to language game as a form of creative metalanguage reflexion.*

Рядовые носители языка наравне с профессиональными лингвистами рефлексируют по поводу языка, обобщают лингвистический опыт и высказывают метаязыковые суждения и комментарии к употребляемому слову или выражению — рефлексивы [1: 8]. Наивный лингвист, в отличие от специалиста, склонен опираться на индивидуальный языковой опыт, экспериментировать с языковым материалом и творчески переосмысливать известные языковые явления. Особенностью обыденной метаязыковой рефлексии является создание «метаязыковой фантазии» [4: 299], которая находит непосредственное выражение лингвистической игре.

В логологии, науке о лингвистических играх, игра с языком относится к интеллектуальной деятельности человека, осуществляемой в рекреационных целях [9]. В настоящее время широко распространены этимологические игры (е. г. *My Word*), орфографические игры (е. г. *Spelling Bee*), кроссворды (е. г. *Scrabble*), шарады (е. г. *Activity*). Для достижения успешного игрового результата от среднестатистического участника требуется не только владение языком, но и знание о системе и функционировании языка, а также, в зависимости от сложности игры, умение их творческой интерпретации. Большинство наивных лингвистов способны использовать язык в метаязыковой функции, т. е. осознавать речевые компоненты и их отношения, обсуждать код сообщения [7: 63], но не все обыватели могут совершать эстетически значимые импровизации, использовать язык в поэтической функции — сосредоточить внимание на сообщении «ради него самого» [6: 202]. Игра с языком предполагает более высокий уровень реализации поэтической функции и, следовательно, продвинутый уровень метаязыковой функции для экспериментирования с языком.

В когнитивной лингвистике сложилось представление о вертикальной градации структуры метаязыковой рефлексии [2, 5]. Первый, низший уровень характеризуется полным автоматизмом когнитивных процессов, заключающихся в выборе речевых средств, семантика которых адекватна речевой ситуации: “let me try and enlarge your *vocabulary*”, “I received *texts* from audience”, “In Britain, this is actually a *sentence*”

that makes sense” [11]. Ученые описывают этот уровень как предсознательный, как «темное поле сознания» (Н. Д. Голев), как молчаливое знание (А. Вежбицкая), как «языковое чутье» (Бодуэн де Куртене) или уровень «нерефлексирующей рефлексии» (Н. Д. Арутюнова).

Метаязыковая рефлексия второго уровня связывается с деавтоматизацией когнитивных процессов и осуществлением собственно рефлексии. Вербализация металингвистических представлений заключается в спонтанном, непреднамеренном комментарии о значении, структуре и особенностях функционирования единицы языка, основанном на индивидуальном или коллективном метаязыковом опыте, например интуитивное исправление речевой ошибки. Представленная ситуация иллюстрирует спонтанную реакцию членов клуба дебатов на оговорку в названии известной фирмы по производству электроники [11]:

Luke: *How do you pronounce ha why way? Hoo a way?*

Mo: *Huawei?*

Georgia: *Actually, it's a known power move if you just pronounce it differently every time.*

Лингвистическая игра как креативная деятельность является проявлением третьего уровня метаязыковой рефлексии. На этом уровне происходит сознательная деавтоматизация механизмов языка, субъект не просто комментирует языковое явление, а экспериментирует с ним, подвергает творческому переосмыслению. Метаязыковой комментарий заключается в расширении известных языковых явлений, появлении нестандартных суждений и умозаключений о фактах языка и языковой игре. Примером творческого метаязыкового суждения можно считать, к примеру, случай народной этимологии на радиовикторине BBC My Word [8]. Участникам викторины предлагается дать шуточное толкование термина, чтобы заработать дополнительные очки:

Host: *Denise, yours is cryogenic. C-R-Y-O-G-E-N-I-C. Cryogenic.*

Denise: *Well, when I was in Greece a long time ago the seagulls always said: “Cryo-cryo!” I used to say it meant “cold”...*

В отличие от любительской этимологии, которой посвятил серию лекций и эссе А. А. Зализняк [3], народная этимология не преследует прагматической цели убеждения собеседника в истинности суждения и не претендует на звание научного знания. Попытка Денис

объяснить этимологию термина *cyrogenic* при помощи аттракции формы 'cyo' и крика греческих морских чаек достигает юмористического эффекта посредством творческой интерпретации этимологии термина, что свидетельствует о более высоком уровне метаязыковой рефлексии.

Другой пример народной этимологии приводит логолог Д. Парлетт в описании игры *Orrible Origins*, участникам которой необходимо выдвинуть предположение о происхождении известных фраз и выражений: "One of the pair, asked to account for the well-known but, strictly speaking, meaningless phrase 'You can't have your cake and eat it', launched into some story about an Eskimo, presumably with bad circulation, who came to a nasty end by trying to warm his boat with a paraffin stove. All of which went to show that 'You can't have your kayak and heat it'" [10: 22]. Споры ученых о происхождении и значении оппозиции "have cake — eat cake" не утихают до сих пор [12]. Попытка спонтанного объяснения этимологии в игре требует смекалки, находчивости и развитого ассоциативного мышления, что находит выражение в игре слов — паронимии *cake — kayak, eat — heat*, а также в художественном оформлении этимологического пояснения.

Лингвистическая игра, таким образом, является инструментом повышения уровня метаязыковой рефлексии наивных лингвистов и способствует популяризации лингвистического знания. Игры, предусматривающие нестандартный подход к объяснению языковых явлений, творческую интерпретацию фактов языка предполагают осуществление не только метаязыковой функции языка, но и поэтической.

Литература

1. Венрева И. Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 384 с.
2. Голев Н. Д. Обыденное метаязыковое сознание как онтологический и гносеологический феномен (к поискам «лингвогносеологем») // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Кемерово; Барнаул, 2009. Ч. 1. С. 7–40.
3. Зализняк А. А. Из заметок о любительской лингвистике. М.: Русский Мир, 2010. 243 с.
4. Катъшев П. А., Оленёв С. В. Метаязыковая рефлексия непрофессионального историка Ю. Н. Фадеенкова // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Кемерово; Барнаул, 2009. Ч. 1. С. 299–312.

5. Шумарина М. Р. Язык в зеркале художественного текста. (Метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы): монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 328 с.
6. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. С. 193–230.
7. Якобсон Р. К языковедческой проблеме сознания и бессознательности // Бессознательное. Тбилиси, 1978. Т. №. С. 156–167.
8. BBC My Word. 1999. URL: <https://archive.org/details/ClassicRadioMyWordHomeRecordings> (accessed: 12.11.2021).
9. Morice D. The Dictionary of Wordplay. New York: Teachers & Writers Collaborative, 2001. 293 p.
10. Parlett D. Botticelli and beyond: over 100 of the world's best word games. New York: Pantheon Books, 1982. 244 p.
11. Twitter. 2021. URL: https://twitter.com/quotes_speech (accessed: 08.12.2021).
12. Zimmer B. Forensic Linguistics, the Unabomber, and the Etymological Fallacy // Language Log. 2006. URL: <http://itre.cis.upenn.edu/~myl/languagelog/archives/002762.html> (accessed: 08.12.2021).

КОГНИТИВНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА

COGNITIVE APPROACH TO LEXICAL SEMANTICS

Н. Н. Бузунов

Московский педагогический государственный университет

НЕОЛОГИЗМЫ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ 2021 Г. (на материале толковых словарей Le Petit Robert и Le Petit Larousse)

N. N. Bouzouinov

Moscow State Pedagogical University

NEOLOGISMS IN FRENCH LEXICOGRAPHY 2021 (based on the explanatory dictionaries Le Petit Robert and Le Petit Larousse)

Abstract. French explanatory dictionaries, like the language system, adapt to new realities and exceptional situations. The new editions of dictionaries present a wide panorama of hundreds of lexical and phraseological formations that have supplemented their articles. The language, especially the vocabulary, is constantly evolving. However, in the certain period of time this evolution is concentrated around events that effect the life of each of us.

Несмотря на всеобщий локдаун населения Франции, французский язык не изолировался, он демонстрирует стремление к расширению и обогащению, открытость ко всему новому. Словари Le Petit Robert и Le Petit Larousse 2021 г., как и языковая система, адаптируются под новые реалии и исключительную ситуацию. В новых изданиях

словарей Le Petit Robert от 4 июня 2021 г. и Le Petit Larousse от 3 июня 2021 г. представлена широкая панорама сотен лексических и фразеологических новообразований, пополнивших их статьи. Язык, и в особенности словарный состав языка, постоянно развивается и эволюционирует, но в определенный период времени эта эволюция концентрируется вокруг событий, которые затрагивают жизнь каждого из нас. Так, например, язык незамедлительно реагирует на глобальный санитарный кризис в 2020 и 2021 гг. Le Petit Robert 2021 принимает неологизмы *déconfinement* — «выход из режима самоизоляции», *reconfinement* — «возврат к режиму самоизоляции», *télétravailler* — «работать удаленно», которые у всех на устах, а также новые выражения, ставшие актуальными: *gestes barrières* — «санитарные меры против заражения ковид», *la distanciation sociale* — «социальная дистанция», *l'immunité collective* — «коллективный иммунитет», *le patient zero* — «первый человек, заразившийся ковид» [2]. Так как язык принимает большой поток слов на тему цифровых технологий и практик, толковые словари интегрируют англицизмы *cloud* — «облачное хранилище данных», *brainstormer* — «подвергать мозговому штурму», *blacklister* — «занести в черный список», *spammer* — «посылать спам», *story* — «стори (видеоистория в инстаграме)» [4]. Не забудем про термин *téléconsultation* — «консультация в удаленном режиме», которое выводит отношения врача и пациента на новый уровень. Также Le Petit Robert разграничивает *technophiles* — «те, кто легко разбираются в работе с интернет-ресурсами» и *technophobes* — «те, кто с трудом работают с цифровыми технологиями», причем последним присущ *illectronisme* — «плохое владение техническими ресурсами, цифровыми технологиями». Область науки обогащается терминами *cannabidiol THC* — «экстракты, извлеченные из конопли», *mésotéliome* — «опухоль в мезотелии», а также *sartan* — «семейство медикаментов для лечения гипертонии» [3]. В разделе «Когнитивные науки» мы найдем *expérientiel* — «основанный на опыте» и *cognitique* — «область, объединяющая когнитивные науки, робототехнику и искусственный разум». В области «Экология и окружающая среда» страхи о будущем планеты отражаются в *collapsologie* — «исследования рисков экологической катастрофы», а также изучается *cryosphère* — «совокупность льдов планеты». Также ведутся исследования в области *viande cellulaire* — «мясо из пробирки». Область градостроения представлена *hypercentre* — «центр мегаполиса», а в сельской местности используется

термин *pétrichor* — «землистый запах после дождя (после долгой засухи)» [3]. В толковых словарях также нашли отражение кулинарные изыски из разных уголков мира: *le dal* — «индийский суп пюре из бобовых», *le tahin* — «паста из семян кунжута». Поклонники азиатской кухни оценят *kombucha* — «напиток из перебродившего чая с сахаром», а на десерт *mochi* — «шарики из рисового теста в глазури». Любители пива оценят *IPA India pale ale* — «индийское светлое пиво». Также в меню гурманов входят *citron caviar* — «пальчиковый (икорный) лайм из Австралии» и *mocktail (mock + cocktail)* — «безалкогольный коктейль» [5]. Тема спорта представлена на страницах Пти Робер термином *ringuette* — «рингет, женский командный вид спорта, близкий к хоккею (вместо клюшки палка, вместо шайбы резиновое кольцо)». Раздел «Здоровье и хорошее самочувствие» представлен выражением *La boule au ventre* — «чувство сильной тревоги, которое может сопровождаться желудочно-кишечными расстройствами», вылечить которое можно с помощью *ASMR* — «приятные ощущения в затылке, вызванные стимулами (шепотом и т. д.)». Также в словарь вошли психиатрические термины *troubles dissociatifs* — «расстройства личности», *hypomania* — «легкая форма мании». Молодые родители практикуют *cododo* (засыпание младенца в кровати с родителями), чтобы облегчить первые ночи с младенцем. В рабочей сфере распространен *présenteisme* — «формальное присутствие на рабочем месте» и *mésusage* — «неправильное использование чего-л. или пользование чем-л.». В сфере интимных отношений официальный статус в Le Petit Robert и Le Petit Larousse получает *sexto* — «СМС интимного содержания». Взгляды французского общества на сферу интимных отношений эволюционировали, о чем свидетельствует вхождение в словарь *polyamour* — «возможность любовных отношений с несколькими людьми одновременно с их согласия», *pansexuel* — «пансексуальный» и *non binaire* — «не признающий половую идентификацию», *la marche des fiertés* — «гей-парад» и *sérophobie* — «дискриминация ВИЧ-инфицированных» [4]. Телесериалы отныне являются неотъемлемой частью нашей жизни — идет ли речь о *narcoterrorisme* — «терроризм, спонсируемый наркокартелями», или об аниме, некоторые из которых созданы знаменитыми *mangakas* — «художники, рисующие аниме». Теперь можно *afficher ses amis* — «обнародовать друзей (например, в соцсети), извлекая компрометирующую или интимную информацию о них». Чтобы защитить себя, те могут

опубликовать *un mytho* — «ложную информацию о себе». Если проводить всю ночь за компьютером, можно *avoir des yeux de panda* — «иметь темные круги под глазами (например, от бессонной ночи)». *Le Petit Larousse* интегрировал слова активистской и политической тематики: *femicide* — «гендерно мотивированное убийство женщины», *antivax* — «движение против вакцинации от ковид», *Black Bloc* — «тактика протестов и демонстраций, при которых участники носят черную одежду» и *dégagisme* — «требование отстранить политика, находящегося у власти и отправить его в отпуск» [1]. *Le Petit Larousse*, находясь в русле всех тенденций и явлений современного общества 2020 г. принимает, кроме того, *frugalisme* — «образ жизни, заключающийся в постоянной экономии денежных средств», *gréviculture* — «прибегание к забастовке как к способу переговоров между хозяином и рабочими», *hygge* — «хюгге, жизненная скандинавская философия, цель которой — комфорт и уют», *hipstérisation* — «массивный наплыв хипстеров (например, в городской район)» [4]. Наконец, нужно отметить испанизм *remontada*. Выходец из мира спорта, этот термин означает «возвращение на первый план (например, футболиста), зрелищная победа после поражения». Лингвист Бернар Серкилини отмечает, что *remontada* выражает некий оптимизм французского общества, вера в скорую победу над пандемией. Вместе с тем *Le Petit Larousse* интегрирует в свои статьи слова, которые выражают некоторые тревоги французов в отношении терроризма и окружающей среды. Это *cybercrime* «киберпреступление», *fiché S* «индикатор преступника, представляющего высокую опасность для государства (в досье спецслужб)» [1].

В заключение приведем слова Бернара Серкилини: «Словарь — это кардиограмма окружающей действительности и повседневной жизни французского общества» [2].

Литература

1. Découvrez les nouveaux mots du Petit Larousse. URL: <https://www.lefigaro.fr/livres/cluster-rea-racise-decouvrez-les-nouveaux-mots-du-petit-larousse-20210503> (дата обращения: 01.10.2021).
2. Les mots nouveaux du Petit Robert. URL: <https://www.lerobert.com/mots-nouveaux-petit-robert.html> (дата обращения: 01.10.2021).
3. Les nouveaux mots du Petit Larousse et du Petit Robert. URL: <https://www.projet-voltaire.fr/divers/nouveaux-mots-petit-larousse-petit-robert-2021-disent-de/> (дата обращения: 02.10.2021).

4. Mots nouveaux des dictionnaires. Club d'orthographe de Grenoble. URL: <https://orthogrenoble.net/mots-nouveaux-dictionnaires/> (дата обращения: 02.10.2021).
5. Une "nounounerie" de plus au Larousse. URL: <https://www.ledevoir.com/culture/600103/langue-francaise-une-nounounerie-de-plus-au-larousse> (дата обращения: 03.10.2021).

Е. А. Кулигина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

МИФОЛОГЕМА КАК ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ФЕНОМЕН

E. A. Kuligina

Herzen State Pedagogical University of Russia

MYTHOLOGEME AS A LINGUOCOGNITIVE PHENOMENON

Abstract. *The article is devoted to the study of mythologeme in modern linguistics: its genesis, conceptual content, interpretation from various theoretical perspectives. The article also contains the functions of mythologeme in social communication.*

Возродившийся в 10-е годы XX в. интерес к мифологии и как следствие ремифологизация культуры в XXI в. существенно повлияли на осмысление и роль мифа — он становится одной из важнейших составляющих человеческого мышления: «...без мифа всякая культура теряет свой здоровый творчески характер природной силы: лишь обставленный мифами горизонт замыкает культурное движение в некоторое законченное целое» [7: 304]. В рамках процесса ремифологизации происходит переход от архаичного понимания мифа как выдумки и фантазии к интерпретации мифа как «подлинной и максимально конкретной реальности» [3: 37].

В эпоху информационных технологий и возможности моделирования реальности миф выступает как «средство концептуализации мира» [6: 24], позволяющее управлять общественным сознанием через мифологизированную репрезентацию событий и создавать в сознании аудитории определенную мифологическую картину мира посредством мифа, ядром которого является мифологема.

Термин «мифологема», введенный в научный лексикон К. Г. Юнгом и К. Кереньи в 1941 г. для обозначения амбивалентного явления, представляющего собой как мифологический материал, так и основу для образования этого материала, т. е. универсальный мифологический образ или сюжет [1: 13], сегодня является междисциплинарным понятием и предметом исследования множества наук. В лингвистике термин «мифологема» сохраняет свое понятийное содержание, а также когнитивные и аксиологические функции: миф и мифологема способствуют познанию и осмыслению окружающей действительности и существующих в культуре ценностей, а результаты когнитивных процессов объективируются определенными языковыми единицами.

В трудах М. Ю. Лотмана мифологема понимается как «имена собственные», либо лексемы, выступающие «в функции имен собственных», входящих «в некоторый круг привычных ассоциаций, понятных только носителю данной культуры», выраженных «в виде постоянных эпитетов или других слов-спутников <...>» [4: 104]. Данное определение конкретизируется интерпретацией мифологема, предложенной В. А. Масловой, как «мифологизированной языковой единицы, находящей отражение во фразеологизме... важный для мифа персонаж или ситуация...» [5: 38]. Независимо от языка, мифологема, являющаяся постоянным «словом-спутником», может иметь различные языковые формы, включая вышеуказанные, отличительной чертой которых является широкая распространенность в культуре и узнаваемость носителями данной культуры.

Многие лингвисты сходятся во мнении, что мифологема — это составная единица мифа (А. Л. Топорков, В. Ю. Клейменова, С. А. Питина), которая является ментальной конструкцией (В. Ю. Клейменова, Ю. Л. Шишова, С. А. Питина), имеющей денотативный и десигнативный компонент (Ю. Л. Шишова, И. Б. Руберт), отражающей национально-культурную специфику картины мира носителя культуры (М. Ю. Лотман, В. А. Маслова, Е. Ю. Ильинова, А. Н. Круталевич), воплощенная в мифологическом персонаже или сюжете (В. А. Маслова, Е. Е. Левкиевская, А. Л. Топорков, И. М. Дьяконов) и выраженная с помощью набора языковых единиц (М. Ю. Лотман, В. А. Маслова, О. А. Черепанова, О. В. Абыякая).

Говоря о современной мифологеме, В. Ю. Клейменова определяет ее как «ментальный конструкт», «семантически значимую структурную

единицу мифа, которая, с одной стороны, сохраняет традиционные свойства универсальных архетипов, а с другой стороны, отражает специфику реалий сегодняшнего дня» [2: 94]. В современной коммуникации реализация когнитивного потенциала мифологемы связана с реализацией ее базовых функций как единицы мифа: как лексическая единица мифологема реализует свою эстетическую функцию; также она способствует осмыслению и объяснению явлений окружающей действительности (познавательная функция); влияет на моделирование образа, оценивание, формирование мнения об объекте или ситуации и, как следствие, картины мира (аксиологическая функция), выступает в составе мифа как регулятора социальной жизни (регулятивная функция), называет объекты окружающей действительности в процессах мифотворчества и мифологизации (номинативная функция); что касается когнитивной функции мифологемы, то ее реализация происходит через мифологизацию какого-либо образа, перенос свойств традиционных персонажей или ситуаций на реалии сегодняшнего дня, способствуя таким образом их осмыслению и формированию определенной картины мира в сознании аудитории.

Итак, мифологема представляет собой важную составляющую мифа и мифологической картины мира, влияющую на мировоззрение и формирование взгляда на окружающую действительность через реализацию своих базовых функций и когнитивного потенциала, выраженного в виде языковых единиц с определенным набором сем. Выбор автором вокабуляра для текстовой репрезентации мифологемы обусловлен особенностями мифологической картины мира данной культуры и традиционным набором используемых ее носителями лексических единиц.

Литература

1. Кереньи К., Юнг К. Г. Введение в сущность мифологии // Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов / пер. с англ. Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. 384 с.
2. Клейменова В. Ю. Миф о русском хакере в медийном дискурсе // *Studia Linguistica*. XXVII. Язык и познание в современной науке / под ред. И. А. Щириковой, Ю. В. Сергаевой. СПб.: Политехника-принт, 2018. С. 93–99.
3. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. 320 с.
4. Лотман М. Ю. Статьи о русской и советской поэзии // М. Ю. Лотман, З. Г. Минц. Таллинн, 1989. 153 с.

5. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
6. *Мелетинский Е. М.* От мифа к литературе. Учебное пособие по курсу «Теория мифа и историческая поэтика повествовательных жанров». М.: РГГУ, 2001. 169 с.
7. *Ницше Ф. В.* Так говорил Заратустра. Рождение трагедии, или Эллинизм и пессимизм / Ф. В. Ницше. М: Издательство Юрайт, 2020. 314 с.

С. А. Панкратова

*Санкт-Петербургский государственный институт
кино и телевидения*

К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ МОРЕПЛАВАТЕЛЬНОЙ ОБРАЗНОСТИ В ДРАМЕ «АПОЛЛОН 13»

S. A. Pankratova

Saint-Petersburg State Institute of Film and Television

ON THE ISSUE OF THE COGNITIVE-SEMANTIC ASPECTS OF SEAFARING IMAGERY IN THE DRAMA “APOLLO 13”

Abstract. *The article treats the seafaring imagery on the example of the script of the drama “Apollo 13”. The peculiarity of the imagery in the script under study is the unique amalgam of technical and seafaring imagery, which forms a second plot paradigm. The aim of the script is in demonstrating difficulties of a space flight. In the groundwork of transfer there is a common for both technical and seafaring spheres megaconcept ship which is being detalized by twelve seafaring sub-concepts. The hypothesis put forward in the article treats the notion of a heuristic potential. Thanks to closeness of the two spheres their comparison is swift and devoid of conflict. Resulting unity, coherence and logical order of the imagery leaves a favourable impact on the script’s persuasive power.*

В центре статьи находится вторичное осмысление реализуемых в языке словами конкретной семантики образов, опирающихся на чувственное восприятие предметов техники. Внимание сфокусировано на когнитивно-дискурсивном уровне, на котором носитель языка по-новому концептуализирует проблемные ситуации, выражая непрямые

смыслы способом профилирования, организации «фон — фигура», концептуальной интеграции, а также привлекая концептуальную метонимию и метафору. Соотношение образности и знаковости подробно описано в теории Ч. Пирса. В пирсовском понимании существует три типа знаков: иконы (форма и содержание в отношениях подобия), индексы (форма и содержание в отношениях причинно-следственной связи) и символы (форма и содержание в конвенциональных отношениях) [3]. Иконические (образные) и индексальные составляющие знака часто недооцениваются, несмотря на их ингерентный и неискоренимый характер. Л. А. Козлова справедливо полагает, что несмотря на то, что большинство знаков есть символы, «природный мир не может и не должен быть полностью изгнан из языковой субстанции, поскольку сам человек и его язык является органической частью этого природного мира» [2: 47–54]. Актуально изучение развития образности в ее связи с восприятием, концептуализацией, категоризацией и репрезентацией. Все эти процессы изучаются в контексте всеобщей «заместительной репрезентации» содержания (термин Г. И. Берестнева), понимаемой как «способность человека использовать для формы реализации мысли нечто отличное от нее самой — другую мысль, имя этой мысли или реальный предмет» [1: 67]. Благодаря выраженному знаком образу когнитивные процессы могут быть физически проявлены, наблюдаемы и интерпретируемы как получение, хранение, переработка и мобилизация информации для рационального решения разумно формулируемых человеческих задач.

Итак, образ является когнитивной структурой, «всплывающей» на экран сознания в чувственно-наглядном, невербализованном виде. В то же самое время образ предметен (возникает из восприятия предметов и явлений материального мира) и объективен по своему содержанию в той мере, в какой он верно отражает объект. Образ, стоящий за словом, определяет богатство поля его импликаций, его ассоциативное богатство или тропеический потенциал. При актуализации образных значений происходит инициация мысли, приводящая к формированию смысла.

Обратимся к анализу образности в кинофильме «Аполлон 13» (Apollo 13), где центральной предметной сферой выступает космическая сфера. Драма «Аполлон 13» (Apollo 13) вышла в свет в 1995 г.,

ее режиссер Рон Хауард, в ролях: Том Хэнкс, Билл Пэкстон, Кевин Бейкон. Основой сюжета послужила книга «Потерянная Луна» Джима Лоуэлла и Джеффри Клугера [4]. В сценарии Виллиама Бройлза младшего [5] встречается более 12 примеров морской образности, что позволяет обрисовать морскую образную схему.

Образная модель «КОСМИЧЕСКИЙ ПОЛЕТ > МОРЕПЛАВАНИЕ»

(1) “Inspired by the late President Kennedy, America has risen to the challenge of what he called... ‘the most hazardous adventure... on which man has ever **embarked**’.”

(2) “Fred and I **float down** the tunnel into the lunar module... And I take the controls and I **steer** it around... and I fly it down for a nice, soft landing on the Moon.”

(3) “Aquarius, this is Houston. Man, there’s a lot of debris **floatin’** around out there.”

(4) “Bring her around, Freddo. — I’m tryin’, but it’s draggin’. — We’re **driftin’!** Why is this your last, Jim? I’m in command of **the best ship**... with the best crew that anybody could ask for...”

(5) “Okay, Houston. I’m gonna go ahead and get set for transposition and **docking**. — Roger that, Jack.”

(6) “Can’t get this **hatch** to seal. I’m gonna try **to get us out of this lurch**.”

(7) “The lunar module just became **a lifeboat**.”

(8) “You’ve got to do it before you’re out of power in the command module... or you’re not gonna be able **to navigate** up there.”

(9) “While Jack’s working on the power-up, we’d like you and Freddo... to transfer some **ballast** over to the command module.”

(10) “As her husband prepares **to jettison** his lunar module **lifeboat**, Marilyn Lovell waits with her children, her neighbors...”

(11) “We have lunar module **jettison**. She sure was a good ship. Farewell, Aquarius, and we thank you.”

(12) “Is it Swigert? Yeah, first bachelor. He’s the kind, they say, has a girl **in every port**.”

Интересно то, что когнитивный план располагает космическую техносферу в области фона, неспособного дать четкую ориентировку в узнавании и вчувствовании в ситуацию. Для корреляции необходим иной, более близкий человеку образ, и здесь фигурой, диктующей осмысление техники космоса, выступает мореплавательная сфера. Мореплавательная сфера включает мореплавательные термины: корабль

(ship), отправляться в плавание (embark), дрейфовать (float down, drift), (steer around), стоянка в доке (docking), крен (lurch), спасательная лодка (lifeboat), навигация (navigating), сбрасывать (jettison), балласт (ballast).

Достижение понимания заложенной в сценарии фильма «Аполлон 13» проблемы возвращения на землю оказалось возможно благодаря составлению целостного образа ситуации полета как плавания. Исходная понятийная область космоса, естественно, менее освоена, чем мореплавательная сфера-цель. Основой переноса стал базовый вершинный мегаконцепт ship и периферийные концепты lifeboat, ballast. Детализация, насчитывающая 12 образных единиц, не случайна, а хорошо продумана сценаристом и свидетельствует о важности сферы мореплавания для носителей английского языка.

Мощным оказался эвристический потенциал образной схемы, поскольку образные средства были израсходованы на решение проблемной ситуации с помощью образных подсказок (leave in the lurch, jettison a lifeboat), при этом встраивание новых слотов в образную схему происходит бесконфликтно. Мы наблюдаем плавное обращение, подстройку одной модели под другую без ломки предметной логики, ибо обе сферы смежные, т. е. относятся к области техники. Результирующая связность, когерентность и логическая состоятельность образности выигрышно сказывается на убедительности сценария. Паравербальные средства в виде динамической корректировки-поправки именования действия от буквального к образному служат убедительным маркером возникших в ходе решения затруднений (it's draggin > We're driftin'). На достоверность работает и встречаемый в сценарии термин-субстантив (lunar module lifeboat), который говорит о надежной концептуализации явления в космической сфере и большой коммуникативно-прагматической востребованности концепта. Реальность мореплавания предшествовала космоплаванию и позволила «пропустить» неизведанный мир космоса чрез призму освоенного мореходства, присовокупив к знанию оттенки эмоций, всегда сопутствующий мореплаванию ореол романтики. Примером тому является амелиорация, положительная оценочность в именовании корабля (She sure was a good ship). Образное видение космического полета можно назвать оригинальным, ибо совместимость двух смежных по тематике сфер накладывает печать новизны на сферу космоса как сферы деятельности, полной опасностей и в то же время возможностей.

Литература

1. Берестнев Г. И. Слово, язык и за их пределами: монография. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. 123 с.
2. Козлова Л. А. Явление иконичности в языке: семиотический, когнитивный и коммуникативный аспекты // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2018. 1. С. 47–54.
3. Пирс Ч. Логические основания теории знаков. СПб.: СПбГУ; Алетея, 2000. 200 с.
4. kinopoisk.ru/film/2217 (дата обращения: 3.09.2020).
5. scripts.com/script/apollo_13_3020 (дата обращения: 12.09.2021).

А. В. Федорюк

Иркутский государственный университет

КОГНИТИВНО-ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НЕОКОНТАМИНАНТОВ

A. V. Fedoryuk

Irkutsk State University

COGNITIVE-ONOMASIOLOGICAL MODELING OF ENGLISH BLENDS

Abstract. *The paper deals with the study of the semantics of neologisms formed by contamination (blends) in 2020 under the influence of the coronavirus pandemic. It is proved that blends as new names for objects and phenomena of reality are created on the basis of already existing nominative units of the language. Naming new concepts, they attach a certain property to the designated object indirectly, through associative link with another object, sign and an indication of the attitude towards them. Blends are motivated units with a dismembered structure, in which an onomasiological mark and an onomasiological basis are distinguished.*

В 2020 г. во время пандемии коронавируса человечество столкнулось с новой реальностью, что способствовало появлению в английском языке огромного количества лексических новообразований, ковидизмов (от англ. covidism), значительная часть которых представляет собой лексемы, образовавшиеся в процессе лексической контаминации, т. е. в процессе слияния или наложения двух исходных лексем.

Активное употребление контаминированных конструкций в современном английском языке в период пандемии обусловлено необходимостью выражения нового смысла новой, уникальной, малопредсказуемой в плане своей морфологии словесной формой. Возникновение неоконтаминантов в языке представляет собой результат сложного взаимодействия механизмов категоризации окружающего мира в период пандемии и языковых форм, неязыковых и языковых знаний. В когнитивной лингвистике, по мнению Н. А. Лавровой, контаминант рассматривается в качестве «языкового знака с номинативно-когнитивной функцией «ословливания и означивания мира», а контаминированная лингвокреативность представляет собой оптимальное средство обеспечения познавательной деятельности индивида, поскольку отражает и/или интерпретирует воспринятый им мир посредством экспликации наиболее значимых с эмоционально-оценочной точки зрения для человека смыслов» [5: 49].

Материалом для исследования послужили неоконтаминанты (общее количество — 50 ЛЕ), выявленные методом сплошной выборки из онлайн-версий приложений к толковым словарям Merriam-Webster Dictionary: A Guide to Coronavirus-Related Words [5, 6], Urban dictionary [7].

Семантика неоконтаминантов была проанализирована посредством когнитивно-ономасиологического моделирования. Ономасиологический способ рассмотрения языковых явлений предполагает, по мнению В. П. Даниленко, что говорящий исходит в своей деятельности из некоторого внеязыкового содержания и переводит это содержание в языковую форму; при этом та или иная языковая форма выбирается говорящим из находящейся в его распоряжении языковой системы и преобразуется им из системно-языкового состояния в речевое (формула: «внеязыковое содержание — языковая форма / языковая система — речь») [2: 108]. По мнению Е.С. Кубряковой, «ономасиология использует данные теории номинации, чтобы на ее основе устанавливать отношение знаков к объективной действительности, чтобы осуществлять предсказания о возможных путях перехода от заданных значений к их выражению разноуровневыми средствами» [3: 37]. Следовательно, ономасиологическая функция анализируемых в статье лексем связана со способом трансформации знания о явлениях действительности в период пандемии в языковое содержание.

В настоящее время широкое распространение получило выдвинутое М. Докулилом понимание ономасиологической структуры произ-

водного слова как «двучленного образования, складывающегося из ономасиологического базиса — понятия, которое кладется в основу обозначения, и ономасиологического признака — понятия, которое так или иначе уточняет основное содержание обозначаемого, ограничивая его или конкретизируя или модифицируя основу названия» [4: 265]. Согласно данной концепции, семантическая структура неоконтаминанта включает в себя ономасиологический базис (ОБ), в котором закладывается основной набор концептуальных признаков и определяется его категориальная принадлежность, и ономасиологический признак (ОП), который конкретизирует и дополняет семантику базиса особыми признаками; ономасиологический предикат представляет собой отношение между базисом и признаком, связывающим их определенным образом.

Когнитивно-номинативный анализ семантики контаминированной неолексики посредством метода когнитивно-ономасиологического моделирования обнаружил, что основными типами категориальных значений ономасиологического признака и ономасиологического базиса являются «предметность + предметность», например: coronanoia (где corona — ОП, а paranoia — ОБ), coronacoaster (corona-ОП + rollercoaster-ОБ), covidpreneur (covid-ОП + entrepreneur-ОБ), homeference (home-ОП + conference-ОБ), coronageddon (corona-ОП + armageddon-ОБ), coronaverse (corona-ОП + universe-ОБ). Участие в контаминации именно имен существительных обусловлено тем, «что существительное является семантически самым емким именем, «опредмечивая» своей категориальной природой всю прочую категориальную семантику: номинационная потенция существительного безгранична» [1: 11].

Изучение ковидной контаминированной лексики обнаружило следующие наиболее частотные ономасиологические признаковые элементы, которые приписываются ономасиологическому базису: corona “connected to, or caused by, the coronavirus” (21 ЛЕ), например: coronacation (corona + vacation), coronageddon (corona + armageddon), coronallusional (corona + delusional), coronanoia (corona + paranoia), coronapocalypse (corona + apocalypse), coronarita (corona + margarita), coronasomnia (corona + insomnia), coronaspiracy (theory) (corona + conspiracy), coronaverse (corona + universe), coronawashing (corona + brainwashing) и др.; quarantine (12 ЛЕ) “connected to, or caused by, the quarantine and self-isolation”,

например: quarandating (quarantine + dating), quaranqueen (quarantine + queen), quarantanning (quarantine + tanning), quarantimes (quarantine + times), quarantini (quarantine + martini), quarantrend (quarantine + trend), quarantroll (quarantine + troll), quaranzine (quarantine + magazine) и др.; covid (6 ЛЕ) “connected to, or caused by, the Covid-19”, напр.: covexit (covid + exit), covideo (covid + video), covidiot (covid + idiot), covidivorce (covid + divorce), covidpreneur (covid + entrepreneur); mask (3 ЛЕ) “connected to, or caused by, wearing a face mask”, например: maskhole (mask + asshole), maskne (mask + acne), maskulinity (mask + masculinity). В 8 контаминантах ономаσιологический базис *vacation* имеет ономаσιологический признак “a certain, safer type of vacation during lockdown”, например: drivecation (drive + vacation), safecation (safe + vacation), staycation (stay + vacation), schoolcation (school + vacation), workation (work + vacation).

Таким образом, процесс восприятия и обозначения новых элементов действительности, связанных с пандемией COVID-19, получает объективацию и закрепление в языке в виде контаминированных лексем, отличающихся рядом специфических свойств:

- 1) как новые наименования предметов и явлений действительности они создаются на базе уже существующих номинативных единиц языка;
- 2) выступают как мотивированные знаковые единицы, обладающие расчлененной структурой, в которой выделяется мотивирующая часть (номинативная единица, указывающая на ономаσιологический признак) и формантная часть (деривационное средство, указывающее на ономаσιологический базис).

Литература

1. Блох М. Я. Слово и его воплощение // Вестник иркутского государственного лингвистического университета. ИГЛУ. 2012 № 1 (17). С. 6–16
2. Даниленко В. П. Ономаσιологическое направление в истории грамматики // Вопросы языкознания, 1988. № 3. С. 108–131.
3. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. М.: Наука, 1986. 156 с.
4. Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование // Языковая номинация (Виды наименований) // Языковая номинация: Виды наименований. М.: Наука, 1977. С. 222–303.
5. Лаврова Н. А. Контаминация в современном английском языке: монография / Н. А. Лаврова. М.: Прометей, 2012. 222 с.

6. Meriam-Webster Dictionary: A Guide to Coronavirus-Related Words (URL: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/coronavirus-words-guide>) (дата обращения: 10.09.2021).
7. Merriam-Webster. 2020. Coronavirus and the New Words We Added to the Dictionary in March 2020. Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/words-atplay/new-dictionary> (дата обращения: 10.09.2021).
8. Urban dictionary. [Электронный ресурс] URL: <https://www.urbandictionary.com> (дата обращения: 10.09.2021).

И. Г. Цеханович

*Минский государственный лингвистический университет,
Белоруссия*

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ЗООНИМОВ
НОСИТЕЛЯМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
(на материале Urban Dictionary)**

I. G. Tsekhanovich

Minsk State Linguistic University, Belarus

**THE SEMANTIC MODEL OF THE LEXICOGRAPHIC
DESCRIPTION OF ZOONYMS DONE BY NATIVE
SPEAKERS OF THE ENGLISH LANGUAGE
(on the data of Urban Dictionary)**

Abstract. *The research is to describe the semantic model of the meaning description of zoonyms according to the data of lexicographic descriptions taken from crowdsourced online Urban Dictionary. It is revealed that the obligatory components of the model turned out to be classifying and perceptual ones. The difference in the models of the description of the semantics of zoonyms denoting domestic and wild animals is vividly observed.*

Одной из ключевых проблем лингвистики в целом и практической лексикографии в частности является, как известно, проблема адекватного описания лексического значения единиц. Появление краудсорсинговых онлайн-словарей, суть которых состоит в т. н. самостоятельном

принципе их организации, когда любой пользователь сети интернета может пополнить словарь лексической единицей (ЛЕ) и ее толкованием, предоставляет лингвистам новые перспективы изучения лексического значения, видимого сквозь призму носителя языка. Самым большим (как в отношении словника, так и в отношении дефиниционного фонда) и популярным (посещаемость ресурса составляет порядка 65 млн посетителей в месяц [1]) словарем такого типа является Urban Dictionary [2], который принадлежит англоязычному сегменту Интернета. Одной из особенностей данного ресурса является практически полное отсутствие цензуры и редактирования, что дает возможность многочисленным авторам словарных статей в свободной форме описывать свое видение лексического значения той или иной вокабулы, и, как результат, — высокая степень вариативности лексикографических описаний [3].

Из всего многообразия избираемых авторами словарных статей — носителями обыденного языкового сознания — стратегий толкования, классифицирующих компонентов и дифференциальных признаков, иллюстрирующих ситуаций, ассоциаций и пр., используемых для толкования значения лексической единицы, можно синтезировать обобщенную семантическую модель лексикографических дескрипций словозначений, принадлежащих одной лексико-семантической группе.

Цель исследования — выявить типы информации, используемые носителями языка для семантизации лексических единиц одной лексико-семантической группы, и на этой основе сконструировать семантическую модель их лексикографического описания. Материалом исследования послужили дефиниции зоонимов *dog*, *cat*, *lion*, *tiger*, *wolf*, входящих в первые пять тысяч наиболее частотных слов по данным Corpus of Contemporary American English [www.english-corpora.org/coca]: *dog* (140 дефиниций), *cat* (307 дефиниций), *lion* (11 дефиниций), *tiger* (15 дефиниций), *wolf* (17 дефиниций). Отметим, что вне зоны нашего интереса остались дефиниции с «пустой» семантикой типа *dog* — *I hate it*.

Анализ дефиниций показал, что в 62% случаев при толковании авторы словарных статей используют слова-классификаторы, т. е. для носителя языка оказалось важным установить принадлежность представителя животного мира к тому или иному классу. Классификаторами в наивных толкованиях выступают слова разного иерархического уровня. Это могут быть ЛЕ с наивысшей степенью обобщенности

(a *living thing, organism, creature*), а также суперординатного (*animal, pet, mammal*) и субординатного уровней (*puppy, kitten*). В качестве классификаторов также могут использоваться термины, указывающие на место данного понятия в научной таксономии животного мира (например, *canine, feline*). Кроме этого, в исследуемом материале выявлены классификаторы, которые не являются общепринятыми с точки зрения традиционной лексикографии. Речь идет о ЛЕ, отсылающих к ассоциациям, которые вызывает описываемый объект у носителя языка. Чаще всего такие ассоциации носят метафорический характер и, наряду с имплицитной передачей информации, могут транслировать субъективное отношение автора к объекту описания (*ninja, ball of fluff, demon, angel, companion, friend* и т. д.). Однако при всем многообразии используемых классификаторов самым частотным для *cat, dog, wolf* выступает “animal” в то время, как для *tiger* и *lion* — это “cat”.

В ходе исследования были выявлены 11 типов информации, применяемые при семантизации исследуемых зоонимов, причем представленность этих типов, их удельный вес и комбинации не однородны при толковании указанных слов (см. табл.).

Т а б л и ц а

Типы информации, их процентное распределение

| № | Типы информации | cat | dog | wolf | tiger | lion |
|----|-------------------------------|-----|-----|------|-------|------|
| 1 | Влияние деятельности человека | – | – | – | 20% | 18% |
| 2 | Внешность | 60% | 29% | 18% | 87% | 81% |
| 3 | Интеллектуальные способности | 7% | 6% | – | – | – |
| 4 | Места обитания | 5% | 2% | 18% | 46% | 64% |
| 5 | Особенности проживания | – | – | 47% | 13% | 27% |
| 6 | Особенности питания | 3% | 3% | 12% | 7% | – |
| 7 | Особенности поведения | 47% | 27% | – | – | – |
| 8 | Отношение к человеку | 3% | 26% | 12% | 27% | 18% |
| 9 | Особые умения | 22% | 13% | – | 20% | 18% |
| 10 | Функции | 12% | 26% | – | 7% | – |
| 11 | Характер | 17% | 32% | – | – | – |

Анализ таблицы показывает, что в семантической модели слова *cat* наиболее частотными оказались следующие типы информации: а) описание внешности, причем чаще всего упоминаются такие характеристики, как наличие шерсти/пушистость (43 %) — *fluffy, ball of fur*; наличие острых когтей (12 %) — *sharp retractable claws*; четырех лап (10 %), размер (10 %); б) описание особенностей поведения: *it chomps and scratches, rubbing themselves against everything, likes knocking things down and ruining things, cleans itself with its tongue, shit in a litter box*; в) описание особых умений представителей данного вида: умение производить определенные звуки (*meow, purr, hiss*), умение видеть в темноте (*with night vision*), умение быстро бегать (*very good Naruto runners, have amazing speed*) и высоко прыгать (*jump higher than its own length, a jump that could reach the clouds*), чрезвычайная гибкость (*cats are liquid that can fit any space*). Семантическая модель слова *dog* по частотности упоминаемой информации выглядит следующим образом: описание характера (чаще всего — преданность); внешности (наличие шерсти, четырех лап); особенностей поведения (*love to play, shit everywhere, won't ever pass up a back scratch*); выполняемых функций (*help us through hard times, dogs for the blind, rescue dogs, guard dogs*) и отношение к человеку (*loves the owner, loyal to human*). Семантические модели описания значений слов *tiger, lion u wolf* схожи и включают: описание внешности (цвет шерсти, наличие полосок, гривы), мест обитания, особенностей проживания (живут в прайдах, стаях), отношение к человеку (являются опасными для человека). Однако для *tiger u lion* респонденты посчитали важным упомянуть особые умения животных (*powerful roar; it goes mlem*), а также влияние деятельности человека на представителей данного вида, результатом чего является угроза их исчезновения.

Таким образом, наиболее обобщенная семантическая модель описания зоонимов в английском языке, репрезентирующая фрагмент знания о мире у носителей языка и воплощенная в результатах их метаязыковой деятельности, содержит такие обязательные компоненты, как классифицирующий (отнесение к определенному классу) и перцептивный (описание внешних данных объекта). Вариативность моделей лексикографического описания связана с широким спектром характеристик самих объектов. Вероятно, выбор тех или иных типов

информации для толкования зоонимов определяется, кроме всего прочего, близостью проживания и известностью того или иного животного носителя языка, что также является причиной существенной разницы в количестве дефиниций анализируемых зоонимов.

Литература

1. *Ro Ch*. How linguists are using Urban Dictionary [Electronic resource] / Ch. Ro // JSTOR Daily. — Mode of access: <https://daily.jstor.org> (date of access: 15.03.2020).
2. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. — Mode of access: <https://www.urbandictionary.com> (date of access: 15.03.2020).
3. *Цеханович И. Г.* Вариативность описания лексического значения в словаре Urban Dictionary (на примере зоонима dog) / И. Г. Цеханович // Семантический потенциал языковых единиц и его реализация: тез. докл. Междунар. науч. конф., Минск, 20–21 окт. 2021 г. / МГЛУ; редкол.: Л. М. Лещёва (отв. ред), Е. Г. Задворная, З. А. Харитончик. Минск, 2021. С. 217–219.

Н. И. Яковенко

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ПРОЦЕССАХ КАТЕГОРИЗАЦИИ И КЛАССИФИКАЦИИ (на материале спортивных терминов)

N. I. Iakovenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

SEMANTIC INNOVATIONS IN CATEGORISATION AND CLASSIFICATION PROCESSES (based on material of sport terms)

Abstract. *The paper presents the analysis of semantic innovations of English sports terms in processes of their categorisation and classification. The author observes usage of semantic innovations in naming English sports terms of different subject categories. As the result of the research, the statement on presence of such kind of sports terms as semantic innovations in all subject categories presented is made.*

Говоря о семантических инновациях, необходимо обратиться к классификации неологизмов В. И. Заботкиной, согласно которой все неологизмы можно разделить на три группы: собственно неологизмы, трансноминации и семантические инновации, к последним относятся лексические единицы, в которых новое значение обозначается формой, уже имеющейся в языке [1].

Целью настоящей работы является выявление семантических инноваций в массиве спортивных терминов английского языка, а также определение роли лексических новообразований данного типа в процессах категоризации и классификации.

Эмпирическим материалом настоящего исследования послужили спортивные термины, использованные в регламентирующих документах Международного олимпийского комитета (МОК) и раскрывающие специфику тех видов спорта и спортивных дисциплин, которые получили олимпийский статус после 91-й Сессии МОК в Лозанне (Швейцария) в 1986 г. и сохраняют его на момент написания данной работы (декабрь 2021 г.). В рамках данной Сессии организации было принято решение о проведении зимних и летних Олимпийских игр в разные годы [3].

Анализ семантических инноваций осуществляется с учетом их принадлежности к определенной тематической группе. Тематическая классификация англоязычных спортивных терминов была разработана автором данной статьи и представлена в одной из предыдущих работ. Согласно этой классификации, лексические единицы подразделяются на несколько групп: 1) участники спортивной деятельности; 2) оборудование, используемое на спортивных соревнованиях; 3) виды спортивной деятельности; 4) действия в рамках спортивных соревнований; 5) характеристики предметов и явлений в ходе спортивных соревнований [2].

Участники спортивной деятельности. Например, имя существительное *tabulator* используется в терминологии сёрфинга для обозначения члена судейской коллегии, отвечающего за правильное внесение оценок судей в систему подсчета результатов и правильный вывод итогов на экране [4].

Группа *оборудование, используемое на спортивных соревнованиях*, включает и специально оборудованные локации, в которых проводятся состязания. Рассматривая единицу *field of play* в терминологии

дисциплины BMX (bicycle motocross) велосипедного спорта [8], стоит отметить метафорический перенос компонента *play* в терминологию неигрового вида спорта, что подчеркивает идею соревновательности. При этом заметим, что единица *field of play* была выявлена и при анализе игровых видов спорта (регби-7, разновидность регби) [6].

Группа *виды спортивной деятельности* включает в себя различные форматы проведения соревнований. Например, номинативная единица “*flash*” *format*, применяемая в терминологии скалолазания, обозначает прохождение дистанции после того, как спортсмен видел это в исполнении своих соперников, и, следовательно, он может знать заранее, какие движения использовать и как управлять своим телом (словно двигаясь по световым указателям) [7]. В велоспортивной дисциплине BMX глагол *to run* используется для обозначения процесса преодоления спортсменом естественных препятствий и совершения различных прыжков, хотя спортсмен находится на велосипеде, и скорость, являющаяся семантическим компонентом лексемы *to run*, для этого вида спорта не поставлена в приоритет [8]. В сноуборде существует наименование дисциплины *halfpipe*, в рамках которой спортсмен выполняет элементы на поверхности, визуально напоминающей в разрезе половину трубы. В данном случае семантическая инновация образована посредством метафорического переноса.

Действия, выполняемые в рамках спортивных соревнований. В терминологии сёрфинга используется лексическая единица *tapoeuvres*, которая обозначает элементы, выполняемые спортсменом в ходе прохождения дистанции, и может считаться семантической инновацией, созданной на основе термина из военной и транспортной терминологии [4].

Характеристики предметов и явлений в ходе спортивных соревнований. В терминологии регби-7 номинативная единица *penalty kick* обозначает удар по мячу, выполненный после назначения пенальти [6]. Данный термин схож с единицей, используемой в родственном регби виде спорта — футболе, однако имеет свои различия. Например, в регби пенальти пробивается в пустые ворота с места, где было совершено нарушение правил (в отличие от футбола, где пенальти пробивается со специальной точки [5]). Кроме того, забитый пенальти приносит в регби-7 три зачетных балла (очка), а в футболе — одно (гол).

Таким образом, термины, называющие специфические элементы или характеристики новых видов спорта и спортивных дисциплин, являются семантическими инновациями. В процессе словообразования используются лексические единицы, заимствованные из различных сфер человеческой деятельности, как из других видов спорта, так и со спортом не связанных. Семантические инновации занимают важное место в терминосистемах современных олимпийских видов спорта и отдельных спортивных дисциплин, участвуя в процессах категоризации и классификации.

Литература

1. *Заботкина В. И.* Новая лексика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1989. 126 с.
2. *Яковенко Н. И.* Содержательная структура современной спортивной терминологии. Мир. Человек. Язык: сб. науч. тр. / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых; Донец. нац. ун-т; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Ин-т иностр. яз.; Юж. федер. ун-т, Ин-т филолог. журн. и межкультурн. коммуникации. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. С. 233–239.
3. *Grasso J., Mallon B., Heijmans J.* Historical Dictionary of the Olympic Movement (Historical Dictionaries of Sports). Lanham; Boulder; New York; London: Rowman & Littlefield, 2015. 906 p.
4. ISA Rulebook & Contest Administration Manual — 1 December 2018. San Diego, California: International Surfing Association, 2018. 64 p.
5. Laws of the Game 21/22. Zurich: The International Football Association Board, 2021. 228 p.
6. Laws of the game Rugby Union. Incorporating the playing charter 2021. Dublin: International Rugby Board, 2021. 156 p.
7. Rules 2018. Version No 1.5. Turin: International Federation of Sport Climbing, 2018. 115 p.
8. UCI Cycling Regulations. Part VI BMX. Version on 01.02.2018. Paris: Union Cycliste Internationale, 2018. 86 p.

ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА

THEORY, PRACTICE AND DIDACTICS IN TRANSLATION/INTERPRETING

A. I. Anfinogenova

Saint Petersburg State University

ENGLISH TRANSFORMATIONS OF THE RUSSIAN EMOTIVE LEXEMS REPRESENTING CONCEPT 'TOSKA/SKUKA'

A. И. Анфиногенова

Санкт-Петербургский государственный университет

АНГЛИЙСКИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ РУССКИХ ЭМОТИВНЫХ ЛЕКСЕМ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИХ КОНЦЕПТ «ТОСКА/СКУКА»

Abstract. *The article deals with the lexical and semantic analysis of the English emotive concept 'depression' based on the English translations of Anton Chekhov's plays. This English concept corresponds to Russian lexemes 'тоска, скука, грусть' ('toska/skuka/grust') which are considered to have a pivotal role in Russian culture.*

Vladimir Nabokov used to call translation and interpreting with an apt definition "the bizarre world of verbal transformation" [4]. And this world is very diverse and full of surprises. The difficulty for translators and interpreters is caused not only by the transfer of self-explanatory last names, proverbs, idioms, phraseological units into a foreign language. There also are complications with concepts that verbalize basic emotions like longing/boredom, anger/malice, and several others. Emotive concepts constitute a significant part of language world picture. They attract the attention

of numerous scholars and scientists. Among them there are Yury Apresyan, Valentina Apresyan, Edda Weigand, Anna Wierzbicka, Olga Filimonova, Victor Shakhovskiy, Alexey Shmelyov, and a number of others.

The material for this report was taken from the rich emotive vocabulary in the works of Anton Chekhov. Five most famous plays of Chekhov were selected: “Ivanov”, “The Seagull”, “Uncle Vanya”, “Three Sisters” and “Cherry Orchard”. Each play has up to six translations into the English language.

This research is based on the analyses of translations into English made in the early twentieth century, during the author’s lifetime, and in the middle of the twentieth century by translators, both well-known (Elisaveta Fen, Marian Fell, Peter Carson, Ronald Hingley, etc.) and anonymous (because the publishers did not state the names of the translators).

The importance of the concept of **‘тоска’** (‘toska’, l. t. longing) for the Russian language picture of the world was emphasized in the works of Anna Wierzbicka and Alexey Shmelyov. For example, Wierzbicka wrote that **‘тоска’** along with the concepts **‘судьба’** (‘sudba’, l. t. fate) and **‘душа’** (dusha, l. t. soul), is one of the key words of Russian culture [8: 31]. At the same time, she cites data from Henry Kučera and W. Nelson Francis corpus. This corpus includes a million words of consecutive text, and the following closest equivalents of the word **‘тоска’** are presented: yearning — 14 word usages, longing — 12, boredom — 11, and melancholy — 9 [Ibid.]. As Anna Wierzbicka herself notes, since all these words, except boredom, are not commonly used in modern spoken English, it is rather appropriate to compare the meaning of Russian **‘тоска’** with the English words ‘sadness’ and ‘sad’. It is also necessary to note a certain semantic similarity of the Russian concepts ‘тоска’ and ‘скука’ (‘skuka’, l. t. boredom). For example, in the first issue of the “New Explanatory Dictionary of Synonyms in the Russian Language”, the lexemes **‘тоска’** and **‘скука’** are put into one dictionary entry [5: 370].

The authors of the English-Russian synonymic dictionary distinguish two synonymic rows of emotive lexemes-nouns. The main meaning that combines the row sadness — melancholy — depression — dejection — gloom — blues, according to the authors of the English-Russian synonymic dictionary, is “a negative and emotional state caused by an event unwanted by the subject, the expectation of such an event, accompanied by the loss of activity, sadness, melancholy, depression, dejection, gloom”

[3: 364]. Another synonymic row of emotive lexemes-nouns sorrow — grief — heartache — anguish — woe is “a negative emotion caused by (extremely) undesirable event for the subject, usually tragic or threatening the usual life of the subject or someone who (what) is close to the subject, sadness, melancholy, grief, sorrow, suffering” [3: 403]. The meaning of emotive lexemes of this row is more emotionally expressed and saturated.

Below is the distribution of the most frequent translations in descending order:

1. *Boredom / boring / be (get, feel) bored / a bore* — (33,3%).
2. *Depression / depressed / be (get) depressed / depressing* — (11,7%).
3. *Sad / sadness / be (feel) sad* — (7,6%).
4. *Melancholy / get melancholy / melancholy sound* — (3,9%).
5. *Misery/miserable* — (2,59%).
6. *Gloom/gloomy* — (2,05%).

In the English translations of the lexemes ‘тоска’, ‘грусть’ (‘grust’, l. t. sadness), and ‘скука’ in five plays by Anton Chekhov (“Ivanov”, “Three sisters”, “The Seagull”, “The Cherry orchard”, “Uncle Vanya”), a variant ‘*woe*’ has never been used. The word ‘*woe*’ is not common for spoken English. There was one recorded case of using the variant ‘*blues*’ in the phrase “*have a fit of the blues*”, and it was used as an equivalent for the lexeme ‘хандрить’ (‘khandrit’). And the most frequent English words for the transmission of the Russian emotive concept of ‘тоска’ are boredom, depression.

Let’s take a closer look at the first three groups with the most frequent English words —

1) The row *boredom / boring / be (get, feel) bored / a bore* was recorded for translating a variety of Russian lexemes (total 244 cases, 33.3%) — *скука* (‘*skuka*’) / *скучать* (‘*skuchat*’) / *скучный* (‘*skuchnyi*’) / *скучно* (‘*skuchno*’) (more than 195 cases) and only 17 cases for the Russian lexeme ‘тоска’.

2) The second most frequent group is the row *depression / depressed / be (get) depressed / depressing* (11,7%). This row was used to translate the Russian lexemes *грусть* (‘grust’), *меланхолия* (‘melankholiia’), *меркхлюндия* (‘merlekhlundiia’), *невесело* (‘neveleselo’), *скука/скучный* (‘skuka/skuchyi’) (total 7 cases), *тоска/тосковать* (‘toska/toskovat’) (48 cases), *унылый/уныние* (‘unylyi/unynie’), *хандра/хандрить* (‘khandra/khandrit’). This group includes a wider range of Russian lexemes.

3) The third group is the row of the English lexemes *sad / sadness / be (feel) sad* (7,6%). This row was used to convey the meaning of such Russian lexemes as *грустно* ('*grustno*') (8 cases), *мрачно* ('*mrachno*'), *невесело* ('*neveselo*'), *печаль/печальный/печально* ('*pechal/pechalnyi/pechalno*') (32 cases), *скучать/скучный* ('*skuchat/skuchnyi*') (4 cases), *тоска/тосковать* ('*toska/toskovat*') (9 cases).

Even though the English lexeme *boredom* is not added by the authors of the English-Russian synonymic dictionary to the synonymic row *Sadness — melancholy — depression — dejection — gloom — blues*, nevertheless, translators used this lexeme and its derivatives to convey the Russian emotive concept *тоска/скука* most often (about 33% of all cases). And the more appropriate according to the opinion of Anna Wierzbicka English words *sadness and sad* in terms of frequency of use were in the third group (which constitutes 7.6%), giving way to more commonly used in spoken English *boredom and depression*. According to Vladimir Nabokov, "*no single word in English renders all shades of 'toska'*". [5] The multiplicity of translation options is a consequence of the divergences of national and cultural emotive concepts of native speakers of English and Russian.

By investigating the subtle semantic differences of words, scholars explain the difference not only in languages, but also in the mentalities of their native speakers. After all, not only in Russian, but also in all other world languages there are their own linguospecific, untranslatable words. Their semantic shades are difficult for foreigners to understand, but they serve as a key to understanding cultures.

Литература

1. Анфиногенова А. И. Русско-английский словарь эмотивных лексем (на материале пьес А. П. Чехова). СПб.: СПбГУ, 2008. 138 с.
2. Апресян В. Ю. Механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2015. 43 с.
3. Апресян Ю. Д., Ботякова В. В. и др. Англо-русский синонимический словарь / Ю. Д. Апресян, В. В. Ботякова, Т. Э. Латышева, М. А. Мосягина, И. В. Полик, В. И. Ракина, А. И. Розенман, Е. Е. Сретенская. М.: Рус. яз., 1979. 544 с.
4. Набоков В. Лекции по русской литературе. URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika-nabokova/lekcii-po-russkoj-literature/iskusstvo-perevoda.htm> (дата обращения: 01.11.2021).
5. Набоков В. Комментарий к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин». URL: https://bookscafe.net/read/nabokov_vladimir-kommentariy_k_romanu_evgeniy_onegin-178891.html#p89 (дата обращения: 05.12.2021).

6. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Вып. 1. М., 1999.
7. *Сдобников В. В.* Новые тенденции в переводоведении // Казанский вестник молодых ученых. Педагогические науки. Перевод в XXI веке: вызовы эпохи и перспективы развития // 2018. Т. 2, № 4 (7). <https://kpfu.ru/portal/docs/F1770079829/18.Sdobnikov.pdf>
8. *Чехов А. П.* Собр. соч.: в 12 т. Т. 9 (Пьесы). М.: Государственное изд-во художественной литературы, 1963. 711 с.
9. *Wierzbicka A.* Semantics, Culture, and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. New York; Oxford: Oxford University Press, 1992.

В. Р. Векю

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

**СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ
В АНГЛО-РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ РЕЧИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОЛИТИКА
(на примере выступления У. Черчилля
в палате общин 13 мая 1940 г.)**

V. R. Vekyu

Saint-Petersburg State University of Culture

**THE WAYS OF ACHIEVING EQUIVALENCE
IN THE TRANSLATION OF A POLITICIAN'S PUBLIC
SPEECH FROM ENGLISH INTO RUSSIAN
(with the focus on Churchill's address
to the house of commons on 13 May, 1940)**

Abstract. *The article discusses the ways of achieving equivalence in the process of politicians' public speech translation. The text of W. Churchill's speech is taken as an example. The comparative method is used to reveal the effectiveness of applying various language transformations in the process of translation.*

В настоящем исследовании ставится цель проанализировать способы достижения эквивалентности в переводе публичной речи профессионального политика. В методологическом плане работа опирается на теорию эквивалентности В. Н. Комиссарова, представленную,

в частности, в изданиях [2; 3] и проанализированную в статье Д. И. Ермоловича [1]. Заявленная проблематика исследуется на материале выступления У. Черчилля [5: 204–206] в русском переводе С. Чернина [4: 282–286]. В анализируемой речи британский политик призывает английский народ сплотиться для борьбы против агрессора во Второй мировой войне.

В переводе речи У. Черчилля на русский язык эквивалентность достигается на всех уровнях, которые выделяются у В. Н. Комиссарова: на уровнях цели коммуникации, идентификации и способа описания ситуации, синтаксической структуры высказывания и языковых знаков. При этом наиболее успешными переводческими решениями отличается достижение эквивалентности на уровнях идентификации и способа описания ситуации. Обратимся к следующим примерам (в которых приводится сначала оригинальное высказывание, а после трансформационной стрелки его перевод на русский язык):

(1) *We have before us an ordeal of the most grievous kind. We have before us many, many long months of struggle and of suffering.* → *Нам предстоят тяжелейшие испытания. Нас ждут многие месяцы затяжных боев и жестоких страданий.*

Здесь имеет место описание ситуации о предстоящих трудностях в борьбе с противником с различных точек зрения. При этом синонимичные сообщения оригинала и перевода приобретают конверсивный характер. Речь идет о том, что неодушевленные имена существительные (*struggle* и *suffering*), функционирующие в качестве дополнения в оригинале, в переводе выступают в качестве субъектов глаголов, значение которых относится к одушевленному лицу. В подлиннике народ Британии предстает как самодостаточное общество (*We have before us*), которое встречает преграду и испытание (*an ordeal*) на своем пути. Смысл сохраняется в переводе, но акцент ставится не на величии общества, а на непреодолимой преграде, ставшей перед людьми: тяжелейшие испытания, месяцы затяжных боев и жестоких страданий. Данное перефразирование не носит обязательного характера, но в то же время выступает мастерским штрихом переводчика.

В этом же примере также имеет место разная степень эксплицитности при характеристике признаков предстоящих испытаний. Существительные *бои* и *страдания* употребляются с прилагательными: *затяжные бои*, *жестокие страдания*. Переводчик добавляет под-

робные детали в текст на русском языке, возможно, отсылая читателя к воспоминаниям о Великой Отечественной войне.

(2) *You ask, what is our policy?* → *Вы спросите: что мы намерены делать?*

В данном примере существительное *policy* переведено фразой, дающей развернутое детализированное описание ситуации (*мы намерены делать*). Сопоставление оригинала и перевода показывает, что переводчик распределил компоненты значения слова *policy* на глубинном уровне, вычленив оттуда стремление к действию (*намерены делать*).

(3) *...with all our might and with all the strength that God can give us...* → *...собрав в кулак всю мощь и всю силу, которой наделил нас Господь...*

В данном примере перефразируется часть фразы, где речь идет о мощи и силе, необходимой для отпора врагу. Переводчик перефразирует предложное сочетание с предлогом *with* (*with all our might and with all the strength*) в предикативное выражение *собрав в кулак всю мощь и всю силу*. В результате читателю дается тематически уместная семантическая развертка высказывания. Ориентируясь на устойчивые выражения русского языка, переводчик прибегает к детализации, давая реципиенту прямое указание на действие. Погружаясь в ситуацию в рамках одного предложения, реципиент сталкивается со свойством национального духа народа, формирующего национальное единство. Данная связь заложена в предложении и является инвариантом, но требует самостоятельного домысливания при восприятии высказывания оригинала.

(4) *Let that be realised; no survival for the British Empire, no survival for all that the British Empire has stood for...* → *Нам пора осознать: гибель грозит Британской империи и всему, что она собой олицетворяет...*

Трансформация сочетания с отрицанием *no survival* в существительное *гибель* обоснована желанием переводчика выразить отношение между исходным и конечным языковым выражением, учитывая особенности языковой системы английского и русского языков. Решение использовать антонимический перевод вполне оправданно, потому что выражение «нет выживания» в русском языке не отражает семантику английского словосочетания *no survival*.

(5) ...*however long and hard the road may be; for without victory, there is no survival.* → ...*несмотря на страх и страдания, победа, какой бы длинной и трудной ни была дорога к ней; потому что любой иной исход сулит нам неминуемую гибель.*

В данном случае при описании ситуации переводчик применяет сразу два метода: перефразирование и антонимический перевод. Случай антонимического перевода выражения *no survival* упомянут выше. Кроме того, сам текст в русском переводе является более эксплицитным, поскольку в нем более подробно идентифицируется ситуация. Подлинник описывает положение, гласящее, что для того чтобы избежать гибели, нужна победа, а перевод подчеркивает, что для успеха нужна только победа. Перевод включает детали, уточняющие, что любой иной исход сулит неминуемую гибель. При этом делается акцент на слове «исход», подчеркиваются его последствия.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что систематическое использование переводческих трансформаций на уровнях идентификации и способа описания ситуации является оправданным, потому что обеспечивает передачу семантики текста, близкую к оригиналу. Как показал проведенный анализ, выбор антонимического перевода, перефразирования и других способов предоставления семантической развертки зависит не только от структурных особенностей языков, но и от умения представлять в переводе элементы ситуации, а также передавать признаки ситуации с большей или меньшей степенью эксплицитности.

Литература

1. Ермолович Д. И. В. Н. Комиссаров и современное переводоведение // Журнал «Мосты». 2010. № 4 (28). С. 75–81.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
3. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. 3-е изд. М.: Либроком, 2009. 176 с.
4. Черчилль У. Никогда не сдаваться! Лучшие речи Черчилля / Уинстон Черчилль; пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2014. 660 с.
5. Churchill W. Never Give In! The Best of Winston Churchill's Speeches. Great Britain: William Clowes Ltd, 2004. 529 p.

*И. А. Лекомцева, А. Х. Абдулманова, Е. К. Вьюнова
Санкт-Петербургский государственный университет*

АНГЛИЙСКИЙ, РУССКИЙ ИЛИ «ТРЕТИЙ» ЯЗЫК В ПЕРЕВОДЕ?

*I. A. Lekomtseva, A. H. Abdulmanova, E. K. Vyunova
Saint Petersburg State University*

ENGLISH, RUSSIAN OR THE 'THIRD' LANGUAGE IN TRANSLATION?

Abstract. *The report focuses on the recurrent problems in translation arising from approaching translation as transformation of a text from the source language into the target language rather than speech production in the target language. Therefore, translation often reads like “a foreign language”, and we say, instinctively, “it sounds wrong”. There may be no evident flaw in the structure of the sentence, word-order, idioms or figures of speech — yet a reader may feel uneasy. That is what is figuratively called the ‘third language’ in translation. Additionally, the report briefly outlines the ways of how we can avoid the ‘third language’ in translation.*

«Третий язык» при переводе проявляется на уровне речевых ошибок в тексте перевода [1]. Среди возможных причин появления «третьего» языка в переводе можно указать то, что процесс перевода понимается как «сборка» переводного текста из «заготовок» исходного текста путем подстановок, перестановок, замен, добавлений, а не как речемыслительный процесс, сложный сознательный отбор различных языковых возможностей передачи инварианта при переводе [2]. Иными словами, при переводе используются такие фразы, которые не являются идиоматичным (стандартным/обычным/типичным) средством выражения заданного в оригинале смысла.

Материалом исследования стал перевод книги Catherine D. Hughes. National Geographic Little Kids First Big Book of Animals. Washington D. C., 2010 [3] (пер.: Кэтрин Хьюз. Животные. Моя первая энциклопедия. М.: Эксмодетство, 2020 [4]). Данная книга представляет собой энциклопедию для самых маленьких читателей.

«Третий» язык в переводе проявляется в выборе слов, нетипичности их сочетаний, выборе грамматических структур, форм, в определении порядка слов в предложении, в отклонении от норм построения предложений, в выборе тема-рематической структуры высказывания: *Это копытное спит стоя* [4: 12]; *Благодаря специфике строения тела оно может добывать корм прямо с верхушек деревьев* [4: 15]; *Конечности помогают защищаться от врагов* [4: 15]; *Прося еду, малыши лижет морду взрослого животного* [4: 73]; *Вой помогает этим созданиям поддерживать связь друг с другом* [4: 74]; *Ловкачка прыгает с ветки на ветку, а иногда и еще дальше* [4: 76]; *Эта гусеница ест, растет и плетет вокруг себя кокон, который обороняет ее* [4: 80]; *Существо, о котором идет речь, предпочитает обитать в дуплах старых деревьев* [4: 95].

Как можно избежать таких ошибок в переводе, которые приводят к появлению «третьего» языка? Думается, что при переводе как речемыслительной деятельности особое значение должна иметь способность переводчика конструировать семантическое поле возможных переводческих соответствий из ресурсов принимающего языка, которое бы представляло язык в его предречевой готовности. Для этих целей могут быть использованы методы информационного поиска в сети Интернет и корпусные методы исследования. Важно, что материалом для конструирования такого поля возможных переводческих соответствий является язык, зафиксированный в речевых произведениях, т. е. при переводе акцент смещается с работы с двуязычными или толковыми словарями на работу с оригинальными текстами на языке перевода определенного функционального стиля и тематики.

Литература

1. *Duff A.* The Third Language: Recurrent Problems of Translation. Oxford: Pergamon Institute of English Press, 1981. 132 p.
2. *Крюков А. Н.* Теория перевода. М.: Изд-во Воен. ин-та, 1989. 176 с.
3. *Catherine D. Hughes.* National Geographic Little Kids First Big Book of Animals. Washington D. C., 2010. 128 p.
4. *Кэтрин Хьюз.* Животные. Моя первая энциклопедия. М.: Эксмодетство, 2020. 128 с.

М. С. Миретина

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НЕБИНАРНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

M. S. Miretina

Saint Petersburg State University

ON THE ISSUE OF LANGUAGE REPRESENTATION OF NONBINARY GENDER IDENTITY

Abstract. *The report raises the problem of linguistic representation of non-binary gender identities, which do not recognize themselves exclusively in one gender (female or male) or in none of them. The proposed options in French, English and Russian are being considered. So, for example, for gender neutralization in the Russian language, it is not about introducing new vocabulary, but about revising grammatical norms that set a certain vision of sex and gender.*

Слово *queer* возникло в английском языке в XVI в., предположительно в качестве производного от немецкого *quer* (поперек, наперекосьяк) и первоначально обозначало любое ненормативное поведение [1].

Квир-лингвистика появилась относительно недавно как область научных исследований, но она заняла видное место в продолжающихся дебатах о языке, роде, поле и гендере. Подобно лингвистическим исследованиям гендера, квир-лингвистика не предполагает изучения лингвистических явлений через призму бинарности мужчина/женщина, а, напротив, рассматривает гендер как предопределенную и устойчивую систему [3].

Среди западных исследователей нового направления можно отметить работы Евы Кософски Седжвик, Терезы де Лауретис, Джудит Батлер, Элизабет Гросс, являющихся наиболее значимыми и влиятельными теоретиками современного феминизма, гендерных и квир-исследований, а также Дебору Кэмерон и Дона Кулика, занимающихся особенностями речевого поведения небинарных личностей.

В отечественном языкознании в начале XXI в. появляются научные работы (Е. И. Горошко, И. А. Жеребкина, И. С. Кон), поднимающие

проблему нетипичной гендерной идентификации. В научном значении термин «квир» был введен в 1991 г. Т. де Лауретис для обозначения всего, что не вписывается в патриархатный гетеронормативистский порядок и выбивается из понятия нормального [1].

Американский исследователь данной темы Дэвид Гальперин уточняет, что понятие «квир» не обозначает какие-либо природные виды и не относится к какому-либо конкретному объекту; оно обретает свое значение от противопоставления по отношению к норме [4: 76].

В западноевропейских странах движения за равноправие граждан приводят к изменениям законодательной базы, к созданию новых институтов и внедрению механизмов для создания новых норм, как юридических, так и этических. Так, в ноябре 2021 г. во Франции в онлайн-версию академического словаря *Le Petit Robert* были добавлены местоимения *iel, iels* (в другой орфографии *ielle, ielles*), обозначающие небинарную категорию людей. Личные местоимения третьего лица единственного и множественного числа *iel, iels* используются для обозначения человека любого пола. Местоимения образованы путем телескопии (франц. *télescopage*), т. е. составлены из сегментов двух исходных слов *il* «он» и *elle* «она», двух личных местоимений мужского и женского рода. Они были предложены сообществом *LGBTQI+* (ЛГБТКИ+ в России, где буква аббревиатуры Q от *queer* «квир») для обозначения небинарных людей, которые не признают себя исключительно в одном гендере (женском или мужском) или ни в одном из них.

Нововведение вызвало обеспокоенность французской интеллигенции, видных политических деятелей и простых граждан. Было даже составлено письмо с обращением к Элен Каррер д'Анкосс, постоянному секретарю Французской академии с просьбой удалить данные местоимения из словаря. Подобное сопротивление уже наблюдалось среди французского населения, когда в 2000-х годах Францию накрыла волна феминизации названий профессий, должностей, титулов и званий, пришедшая из Квебека и распространившаяся во франкоязычных странах Европы.

Особенно трудными эти неологизмы оказываются для переводчиков, поскольку необходимо правильно использовать гендерно-нейтральное обращение, не нарушая при этом норм русского языка. Сле-

дует отметить, что терминологический аппарат по данной проблеме, по сути, отсутствует в российской науке, а существующий выстраивает систему дефиниций относительно «нормативного», гетеросексуального дискурса.

На данный момент предлагаются различные способы перевода гендерно-нейтральной лексики для обозначения представителей квир-сообщества. Английское местоимение *they* в единственном числе приобрело известность в 2015 г., став словом года, по мнению американского общества диалектов, а в 2019 г. его включили в старейший словарь Merriam-Webster. Его используют небинарные люди — те, кто отказывается выбирать один гендер и говорить о себе *she* («она») или *he* («он»). Для русскоязычных людей местоимение «они» (калька с английского *they/them*) по отношению к одному человеку все больше распространяется, но остается непривычным.

Внедрением гендерно-нейтрального языка занимаются лингвистки и активистки по всему миру (подобные формы с пробелом или астериксом также дань европейской моде на инклюзивное написание, например, во французском языке: *les candidat*e*s*). Изначально предполагалось, что гендерно-нейтральный язык инклюзивное написание будет предоставлять женщинам равные с мужчинами возможности для лингвистического самовыражения [2]. Позднее идея «включающего» языка распространилась на небинарные идентичности, предоставляя равные лингвистические средства трансгендерным и интерсекс-людям.

В англоязычной среде *they* в единственном числе вошло в употребление легко, поскольку и так использовалось для обозначения лиц, гендер которых неизвестен. Грамматическая структура английского языка, в котором нет окончаний у глаголов и прилагательных, тоже поспособствовала этому. Поскольку гендер выражен в местоимениях, то достаточно заменить их при упоминании человека в третьем лице.

Русский язык имеет синтетический строй, в нем есть родовые окончания, поэтому использование «они» обязывает согласовывать в роде и числе глагольные формы и прилагательные. Например, предлагается использовать окончание множественного числа вместо родовых окончаний («Ты добрый/добрая» → «**Ты** добры**Е**». «Когда **ты** вернул**ИСЬ** домой?») Это относится как к глаголам, так

и к прилагательным. Если окончание не указывает на род, заменять его не требуется. Для большинства это непривычно и выглядит ошибкой.

Возвращаясь к переводческому аспекту, следует отметить, что небинарная лексика плотно входит в использование в западных странах. Возникает закономерный вопрос: какими средствами родного русского языка мы можем оперировать, имея дело с подобными текстами? На данный момент не существует официальных рекомендаций, только мнения и советы самих представителей ЛГБТКИ+ сообществ касательно используемой по отношению к ним гендерно-нейтральной лексики. Так, в Квебеке есть справочник, дающий рекомендации по образованию гендерно-нейтральных и инклюзивных грамматических форм во французском языке (*Règles de grammaire neutre et inclusive*, Divergenres, 2021, Québec).

Тем не менее бурное развитие данного направления в ближайшем будущем столкнется с проблемой перевода. Из вариантов, которые кажутся наиболее подходящими, выступают подчеркивания или другие пунктуационные знаки/диакритики/символы (например, астериск, апостроф и др.), добавочные звуки (заимствования из древних языков) или даже грамматические флексии. Переводческое решение на данном этапе языкового развития будет оставаться за переводчиком в отсутствие официальных рекомендаций по употреблению лексики, описывающей ЛГБТКИ+ сообщества.

Литература

1. *Воронцов Д. В.* Квир-теория: перспективы психологического анализа сексуальности // Вопросы психологии. 2012. № 2.
2. *Першай А.* Снова о языковом сексизме // Гендерный журнал «Я». 2015. № 1 (37). С. 32–34.
3. *Coates J.* Gender and Discourse Analysis // *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, GEE James Paul, HANDFORD Michael (éd.). London: Routledge, 2011. P. 81–113. URL: https://www.academia.edu/36763275/Routledge_Handbook_of_Discourse_Analysis (дата обращения: 02.12.2021).
4. *Halperin D.* Saint Foucault. Paris: éditions EPEL. (Traduction Didier. Eribon). 2000 [1995]. P. 76.

А. Ю. Муковская, О. А. Муковский
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

НЕОЖИДАННЫЙ ДРУГ ПЕРЕВОДЧИКА

L. Yu. Mukovskaya, O. L. Mukovsky
Herzen State Pedagogical University of Russia

TRANSLATOR'S UNEXPECTED FRIEND

Abstract. *The paper explores some problems of accurate literary translations in the Estonian-Russian pair of languages, namely the ways and findings in rendering the author's original style, irony and allusions into Russian. B. Tuch has added his own custom-made index of names and facts to the translation of A. Kivirähk's novel Ivan Orava mälestused. Minevik kui helesinised mäed so that Russian readers are able to follow the writer's original messages much closer.*

Одной из наиболее сложных проблем перевода текстов художественной литературы является передача коммуникативно-прагматической интенции автора: перевести так, чтобы восприятие текста перевода приближалось бы к рецепции читателя текста на оригинальном языке, а гротеск, ирония, абсурд и особенности эстетики и культуры этнической группы, выраженные средствами языка источника, были бы доступны и читателю текста перевода. В преодолении этих трудностей «друзьями» переводчика могут стать самые неожиданные решения. Примером такого эффектного решения, по нашему мнению, выступает перевод книги эстонского писателя Андруса Кивиряхка «Былое как голубые горы. Мемуары Ивана Орава» [1].

Андрус Кивиряхк (род. 1970) — один из самых популярных эстонских авторов известных и любимых многими романов, детских книг, драматических произведений. Можно без сомнений утверждать, что тексты его произведений чрезвычайно трудны для перевода на другие языки и взяты за перевод его книг — это значит принять вызов и быть готовым к серьезной критике. Самые известные книги А. Кивиряхка — роман „Reherapp ehk November“ (первое издание 2000 [8]; перевод «Ноябрь, или гуменщик» опубликован впервые в 2008 [2]),

роман „Mees kes teadis ussisõnu“ (2007, 2013; перевод «Последний, кто знал змеиную молвь» опубликован в 2014) [7; 3] и „Ivan Orava mälestused, ehk Minevik kui helesinised mäed“ (1995, 2001, 2008, 2013, 2018) — перевела на русский язык опытный переводчик Татьяна Верхоустинская. Тексты романов содержат чрезвычайно трудную для перевода лексику из эстонской мифологии, демонологии, фольклора, этнографии, исторические реалии, художественные изобразительные средства (гротеск, сатира, языковая игра), традиционные для автора приемы намеренного ухода от патетики или ее карикатуризации. Эти особенности авторского текста требуют большого мастерства от переводчика и порой ускользают в переводе (при нулевой трансформации) или даже могут иметь обратный эффект в восприятии русского читателя.

„Ivan Orava mälestused, ehk Minevik kui helesinised mäed“ — фиктивные воспоминания вымышленного героя Ивана Орава, которые вначале печатались на страницах газеты „Eesti Päevaleht“, а позднее были опубликованы как отдельная книга. Иван Орав родился в 1908 г., умер в 2009 г. Похоронили его на площади Свободы под огромным крестом из оргстекла — Монументом победы. Иван Орав — патриот Эстонии, его воспоминания — это история эстонского народа, в которой концентрированно, в гротескно-карикатурной форме поданы национальные стереотипы.

В тексте книги много примеров языковой игры, которая в некоторых случаях мастерски передана в переводе. Например, бывший дворник (бывшего президента Эстонии) К. Пятса Руннель баллотируется на стороне коммунистов:

— Да, я теперь стучу, — с гордостью признался Руннель. — Они спросили, были ли у нас с Пятсом контакты. Я сказал, что были, и отнес им все розетки и штепселя.

— Зачем? — не понял я. — Какие штепселя?

— Ну, они же спросили про контакты, — объяснил дворник [1: 65].

В оригинальном тексте в вопросе звучит *были ли у нас с Пятсом связи*. Многозначное существительное *sidemed* — ‘связи’ может обозначать *бинты, повязку*, и буквальный перевод эстонского текста: *Я сказал, что есть и отнес им всю свою марлю*.

А. Кивиряхк использует много русизмов для передачи особенностей речи героев и их действий. Однако в переводе эти особенности ускользают от русского читателя. Монологи эстонских героев, побывавших в России, включают обценную лексику, которая смягчается переводчиком, см. например, [1: 35], и то, что у автора *Ta jõi samovaritäie teed, otsis sumadanist väikese karmoška ja laulis kurbi laule* [6: 34] в переводе утрачивает свою «экзотику»: *Он выдул целый самовар чаю, достал из чемодана маленькую гармошку и затянул тоскливые песни* [1: 36]. (Стоит упомянуть, что в эстонском языке есть свои соответствия для гармошки и чемодана.)

5. Гротеск в переводе художественной литературы всегда требует особого внимания переводчика, а перевод «Воспоминаний Ивана Орава» осложнен этническими стереотипами и национальными конфликтами в эстонско-русских отношениях. Переводчик не случайно добавляет свой комментарий в сноске (в книге всего два комментария переводчика) уже на первой странице, объясняя, что «тибла — презрительное название русских, предположительно от “ты, бля...”» [1: 3], выбирая именно эту «конфликтную» и эмоционально окрашенную версию из двух, предлагаемых в Этимологическом словаре эстонского языка [9].

Особенное неприятие некоторых читателей вызывает изображение русских в книге:

... русские нескончаемым мутным потоком текли через границу, мало того, в Эстонию потянулись прямо-таки всякие выродки, мордовороты, люди с песьими головами [1: 43].

Переводчик оказывается в сложнейшей ситуации. Эмоционально настроенный читатель, которому незнакома характерная для эстонской словесной культуры ирония (и самоирония, в первую очередь), скорее всего, будет воспринимать текст совершенно иначе (см. отклик в газете “Postimees” [5]). Неожиданным «другом» переводчика в решении коммуникативно-прагматических задач перевода этой книги оказывается «Именной указатель», составленный другим известным переводчиком Борисом Тухом. В оригинальном тексте индекс личных имен содержит имена и номера страниц. «Указатель» Б. Туха для читателя включает выборку имен и «энциклопедическую справку» не только

о известных эстонских, советских и других исторических личностях, но и, например, о героях эстонской и советской литературной классики; и то, как это делает Б. Тух, становится дополнительным важным инструментом, ключом к пониманию текста всего произведения. Приведем только один пример:

Баба-Яга (предполагаемый возраст около 1000 лет) — персонаж русского фольклора. Судя по имени, находится в родстве с индийскими йогами, от которых унаследовала мудрость и пофигистскую жизненную позицию. Инвалид труда (костяная нога); ввиду неподтверждения рабочего стажа вынуждена заниматься мелким предпринимательством: содержит дешевую гостиницу по системе *bed&breakfast* для путешествующих царевичей <...> Аполитична, посему ее участие в Июньском перевороте сомнительно [4: 189].

Неожиданно удачный «друг» переводчика — составленный Б. Тухом именной указатель — оказывается решающим фактором передачи авторского замысла, стиля, художественных приемов в переводе романа А. Кивиряхка на русский язык. К переводу нетривиального текста применено нетривиальное решение, небольшой, но важный и остроумный вклад в теорию и практику перевода.

Литература

1. *Кивиряхк А.* Былое как голубые горы. Мемуары Ивана Орава / пер. с эст. Т. Верхоустинской; ред. Н. Абашина-Мельц. Таллинн: Aleksandra, 2011. 224 с.
2. *Кивиряхк А.* Ноябрь, или Гуменщик / пер. с эст. Т. Верхоустинской. Таллинн: Александра, 2008. 183 с.
3. *Кивиряхк А.* Последний, кто знал змеиную молвь / пер. с эст. Т. Верхоустинской. Таллинн: Александра; Москва: Октопус, 2014. 393 с.
4. *Тух Б.* Именной указатель // Кивиряхк А. Былое как голубые горы. Мемуары Ивана Орава; ред. Н. Абашина-Мельц. Таллинн: Aleksandra, 2011. С. 187–219.
5. *Караев Н.* Русская речь как свиньячья дрисня // Postimees, 18 февраля 2012. Доступно в архиве издания. URL: <https://rus.postimees.ee/743918/russkaya-rech-kak-svinyachya-drisnya> (дата обращения: 9.12.2021).
6. *Kivirähk A.* Ivan Orava mälestused. Minevik kui helesinised mäed. Tallinn: Varrak, 2008. 254 lk.
7. *Kivirähk A.* Mees, kes teadis ussisõnu. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 2007. 380 lk.
8. *Kivirähk A.* Rehepapp, ehk November. Tallinn: Varrak, 2000. 199 lk.
9. *Tibla // Eesti etimoloogiasõnaraamat.* URL: <https://www.eki.ee/dict/ety/index.cgi?Q=tibla&F=M&C06=et> (дата обращения: 9.12.2021).

А. А. Пакудина
*Санкт-Петербургский университет технологий
управления и экономики*

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ АНТРОПОНИМОВ ДЕТСКОЙ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

A. A. Pakudina
*Saint Petersburg University of Management
Technologies and Economics*

ON CHARACTERISTICS OF USING PERSONAL NAMES IN CHILDREN'S LITERATURE

Abstract. *The article considers some characteristics of using personal names in English children's literature and different ways of their translation into Russian.*

В статье рассматривается один из наиболее разработанных и в то же время спорных классов имени существительного — имя собственное. Пристальное внимание к нему не привело к формированию единого непротиворечивого подхода к этому классу слов. Наоборот, до сих пор не существует устоявшегося общепринятого толкования термина «имя собственное», отсутствует единая точка зрения на проблему семантического содержания ономастической лексики и даже на ее состав. В связи с отсутствием единой теории, которая охватывала бы все классы имен собственных и в достаточной мере описывала бы их природу, отсутствием их полной классификации, недостаточным исследованием ономастической терминологии, в частности, недостаточностью общей теории перевода имен собственных, отсутствуют и четкие правила, предписывающие передачу художественных имен в тексте перевода.

В последнее время возрастает интерес к детской англоязычной литературе и к языку произведений детских авторов. Появился и интерес к функционированию имен собственных, в частности антропонимов, поэтому вопрос об их использовании в художественном произведении и передаче на русский язык при переводе становится особенно актуальным.

Статья посвящена стилистическим особенностям антропонимов и способам их передачи в процессе перевода произведений детской английской художественной литературы XX в.: «Сто один далматинец» Д. Смит (пер. Т. Н. Чернышевой), «Чарли и Шоколадная фабрика» Р. Даля (пер. М. Фрейдкина; пер. М. Барона и Е. Барон), «Хроники Нарнии: Лев, Колдунья и платяной шкаф» Кл. Льюиса (пер. Г. А. Островской; пер. В. Воседого).

В ономастическом пространстве литературы для детей антропонимы занимают центральное место. Антропонимикон исследуемых произведений включает все виды антропонимов. Это официальные имена: однословные (фамилия, полная форма имени), двусловные (имя и фамилия), а также неофициальные имена: уменьшительные личные имена и прозвища; они являются одной из характерных черт литературы для детей.

Для детской литературы отбираются типичные, распространенные, широко известные имена собственные: *Violet, Mike, Joe, George* [Charlie and the Chocolate Factory], *Betty, Peter, Margaret, Lucy*, [The Lion, the Witch and the Wardrobe]. Окаzionaliальные же антропонимы чаще всего мотивированы семантически, фонетически или словообразовательно, причем мотивы такого именования часто прямо или косвенно отражены в произведении. Таким образом, детские писатели стремятся к полной прозрачности внутренней формы имени: *Jasper Baddun* — Джаспер по прозвищу Плоходело; *Cruella de Vil* (“What a strange name *de Vil* is <...> If you put the two words together, they make *devil*. Perhaps *Cruella* is a lady-devil!”); [The Hundred and One Dalmatians].

Для создания комического эффекта писатели часто используют широкие возможности художественной речи на лексическом уровне. Семантическая структура таких имен собственных становится источником различных ассоциаций, которые возникают в процессе использования имени в произведении. Поэтому так часто используются значащие имена в детской литературе. Как правило, такие имена собственные переводятся. Однако это происходит в случаях, когда обыгрывание имени работает контекст произведения, «оживляющий» внутреннюю форму. Если этого не происходит, имя транскрибируется: Pr. Foulbody — профессор Фаулбоди, ср. пр. Неумытоу [Charlie and the Chocolate Factory]. Фамилии чаще являются значащими: Mike Teavee (“A boy who does nothing but watch television”) — Майк Телик [Charlie

and the Chocolate Factory]. Что касается личных имен, то обычно они менее информативны, говорящими можно назвать в первую очередь вымышленные личные имена: Veruca Salt — Верука Солт (“You *do* have an interesting name, don’t you? I always thought a *veruca* was a sort of wart you got on the sole of your foot <...>”) [Charlie and the Chocolate Factory].

В английской детской литературе нередко используются и прецедентные имена: *Adam, Eve, Lilith* [The Lion, the Witch and the Wardrobe], *Shakespeare* [The Hundred and One Dalmatians] и др. В произведениях используются в первую очередь известные юным читателям прецедентные имена. Как правило, они берутся из фольклорных источников или детской литературы. Это также могут быть имена общеизвестных библейских и мифологических персонажей. На русский язык такие прецедентные имена обычно передаются традиционно.

Из сказанного следует, что в детской литературе писатели часто используют антропонимы с целью создания образности художественного произведения. Осмысление роли антропонимов в детской литературе, рассмотрение возможностей ономастикона текста для выражения авторского замысла способствуют в частности более точной интерпретации художественного текста и в целом лучшему пониманию англоязычной литературы для детей.

Т. В. Радыгина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СКОРОПИСИ

T. V. Radygina

Herzen State Pedagogical University of Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING NOTE-TAKING FOR INTERPRETING

Abstract. *Note-taking is one of basic skills to provide faithful consecutive interpreting. It is deeply based on main psychological functions, such as human*

activity, memory, mind, perception. The nature of this psychological processes is an essential point to be aware of in teaching interpreting and note-taking.

Рассмотрим психологические процессы, сопровождающие процесс использования переводческой скорописи и определенные закономерности дидактического характера для освоения данного навыка.

С точки зрения психологии речи перевод является особым видом когнитивной деятельности человека, при осуществлении которой задействуются восприятие, внимание, память, мышление. Использование скорописи, сопровождающей процесс устного последовательного перевода, также связано с этими психическими процессами.

Перевод представляет собой совмещение двух аспектов речевой деятельности — рецептивной и репродуктивной; при использовании скорописи к ним добавляется процесс письменной фиксации получаемой информации. Сочетание таких процессов, как речевосприятие, письменная запись, речепроизводство при использовании двух вербальных кодов требует особого навыка, ранее незнакомого обучающимся. Поэтому в начале обучения устному переводу целесообразно акцентировать внимание на этих процессах и указать на их диффузный характер.

Первым психологическим механизмом, который запускается в процессе перевода, является восприятие. Механизм восприятия в процессе перевода можно описать так: информация поступает в мозг через сенсорные анализаторы (зрение, слух) и происходит взаимодействие сенсорной и мыслительной деятельности [2: 113]. Продуктом восприятия является не сумма признаков, а целостный образ, сознание улавливает различные качества предмета и соединяет в единое целое — такие особенности нашего восприятия были установлены представителями гештальт-психологии. Действительно, при восприятии устного текста на исходном языке переводчик всегда ожидает некоторой завершенности, законченности смыслового сегмента, чтобы сознание зафиксировало определенный смысловой образ. В скорописи именно этот образ и необходимо фиксировать графическими средствами в самых различных видах: условных обозначений, цифр, символов. Такой подход в системе скорописи позволяет экономить интеллектуальные усилия. Кроме того, этим же объясняется вертикальный принцип расположения скорописи, когда нелинейная последовательность

способствует тому, что написанное воспринимается как целостный образ и сознание быстрее кодирует и декодирует его на вербальном уровне. При привычной записи в строку глаз при восприятии перемещается вдоль по строке слева направо, осуществляя поэлементную расшифровку слов, написанных впопыхах, часто неразборчиво, что дополнительно затрудняет процесс распознавания и осмысления текста [1: 226].

Обучающиеся не сразу осваивают принцип вертикального расположения — хотя он удобен и в плане моторики — повторяет движение руки сверху вниз по диагонали — и этого не следует требовать категорически. Все же целесообразно закреплять навык центрального вертикального расположения графических средств, создающих визуальный образ завершенного в смысловом плане сегмента исходного текста.

В связи с восприятием необходимо также описать особенности распределения такой психической функции, как внимание. При использовании скорописи преподавателю важно грамотно формулировать установку именно на произвольное, устойчивое внимание, его высокую концентрацию. Такие свойства внимания необходимо тренировать, представляя для тренинга фрагменты текста, требующие все возрастающего объема внимания в зависимости от роста удерживаемых вниманием элементов сознания при однократном предъявлении.

После восприятия текста следующим участником процесса перевода выступает высший из познавательных психических процессов — мышление. Безусловно, процессы восприятия и внимания теснейшим образом связаны с мышлением. Можно сказать, что результаты этих процессов преобразуются в концепты — единицы нашей мыслительной деятельности в виде абстрактных сущностей. Эти смыслы в процессе использования скорописи девербализируются, затем формализуются в виде различных знаков скорописи, и здесь преподавателю важно поощрять использование именно графем, восприятие которых легко актуализирует нужный концепт или знакомые из других областей знаний знаки-символы, — в этом случае актуализация фиксируемых концептов также происходит более оперативно.

Следующим этапом в процессе перевода и использования скорописи является ревербализация полученных и зафиксированных в определенном объеме средствами скорописи исходных смыслов. В психолингвистике в данном процессе выделяется несколько этапов:

мотив — замысел — внутреннее программирование (внутренняя речь) — лексическое развертывание и внешняя речь.

Качество перевода как свойства внешней речи в результате грамотного лексического развертывания верно понятых смыслов исходного текста обусловлено особенностями еще одного психического процесса — памяти. Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта [3: 218]. Память способствует сохранению и воспроизведению сведений, и это главный психологический механизм, на успешную работу которого направлено использование скорописи.

Дидактическим приемом, который позволяет реализовать мнемотехнику при использовании скорописи, является, как ни парадоксально, отказ от использования скорописи на начальном этапе обучения переводу. В начале обучения важно максимально задействовать ресурсы памяти, тренировать ее возможности, не давать студентам «костылей» в виде системы скорописи, чтобы процессы обработки информации и ее непосредственного запоминания не были затруднены необходимостью отвлекаться на совершенно другой вид интеллектуальной деятельности — логический анализ информации с целью ее письменной фиксации. Если система переводческой скорописи вводится спустя три-четыре месяца после начала подготовки будущих переводчиков, она становится не основообразующей для перевода, а дополнительным звеном, имеющим чисто операционную функцию — предотвращение возможной потери некоторой части информации. Таким образом, даже при невозможности использовать скоропись, перевод все равно состоится благодаря тому, что мозг уже знаком с такой лингво-когнитивной функцией, как перевод, и механизм запоминания информации уже достаточно развит.

Таким образом, для успешного освоения обучающимися навыка использования переводческой скорописи преподавателю важно выстраивать процесс обучения с учетом их психических особенностей, которые задействованы в данном виде деятельности и включать задания:

- предполагающие одновременное использование нескольких видов деятельности — речевосприятие, письмо, речепорождение;
- по отработке навыка смыслового анализа поступающей информации с целью ее сегментирования на завершённые в логико-смысловом плане фрагменты;

— автоматизирующие навык вертикального расположения скорописи с преимущественным использованием символов невербального характера.

Для развития механизмов произвольной оперативной памяти систему переводческой скорописи рекомендуется вводить по завершении начального этапа обучения переводу.

Литература

1. *Ермолович В. И.* Система переводческой скорописи с позиций психологии восприятия речи // Тетради переводчика: Научно-теоретический сборник / под ред. И. М. Матюшина. М.: Изд-во Моск. гос. лингвист. ун-та, 2016. С. 223–232.
2. *Ся М.* Психологические процессы переводческой деятельности в контексте разных направлений психологии // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2020. № 4. С. 111–122.
3. *Немов Р. С.* Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.

Н. В. Сигарева

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА VS ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

N. V. Sigareva

Herzen State Pedagogical University of Russia

SELF-CONSISTENCY VS TEAM ACTIVITY IN TRANSLATION

Abstract. *The article explores didactic strategies concerned with the real-time training in translation. Special focus is laid on the opposition in developing self-consistent and teamwork competences in authentic professional situations. The paper examines the topic with reference to advantages of real projects to stimulate the intrinsic motivation of the learner.*

Самостоятельность обучающихся в учебном процессе является ключевой проблемой дидактики. В изменяющемся образовательном пространстве происходит переосмысление стратегий обучения

в связи с необходимостью адаптироваться к требованиям рынка труда [1]. Аксиологические параметры культурного типа личности, в особенности умение работать в команде, становятся основными слагаемыми в достижении успеха в рамках определенной профессиональной деятельности. В связи с этим ключевую роль в формировании конкурентоспособного специалиста в индустрии перевода играют такие формы и виды учебной деятельности, которые, с одной стороны, позволяют выработать навыки эффективной самостоятельной профессиональной переводческой деятельности, а с другой — обучить управлению процессом перевода и переводческими проектами. То есть мы говорим об актуализации в учебном процессе индивидуальных и командных возможностей личности, что представляется возможным достичь за счет внедрения в подготовку переводчиков метода проектов, который ориентирован как на самостоятельную деятельность обучающихся, так и на совместную работу в решении поставленной профессиональной задачи, где жесткие временные рамки предполагают включение в процесс целого коллектива, способного обеспечить эффективное решение переводческих, терминологических, редакторских и других задач в рамках одного процесса и получить конкурентоспособный продукт переводческой деятельности.

Метод проектов не является чем-то новым в учебном процессе, он начинал разрабатываться еще в начале XX в., но именно в современном информационном обществе становится актуальным. Существует некая терминологическая путаница, когда любую самостоятельную работу обучающегося называют проектом или проектом именуется различные акции или мероприятия.

Проектная деятельность в контексте обучения письменному переводу представляет собой выполнение обучающимися перевода не учебных текстов, а материалов, которые предлагает реальный заказчик, причем в обозначенные заказчиком сроки. Проекты дают возможность обучающимся проявить себя в разнообразных предметных сферах (медицина, астрономия, пожарное дело), в разных видах переводческой деятельности (например, аудиовизуальный перевод). Переводческий проект выполняется обучающимися в известной степени самостоятельно и, в отличие от учебного переводческого тренинга, окончательной целью имеет создание конечного продукта, который принимает заказчик. В качестве главного при-

знака самостоятельной деятельности рассматривается не то, что обручающийся работает без помощи преподавателя, а то, что каждое действие, выполняемое обучающимся, им осознается и подчинено цели, которую он ставит перед собой.

Так, переводческий проект понимается как совместная, социально обусловленная и структурированная деятельность обучающихся, преподавателя и заказчика, направленная на выполнение поставленной задачи, а именно на достижение заранее запланированного результата оптимальным способом [2].

Контроль над выполнением самостоятельных заданий и этапов реализации технического задания проекта представляет собой гибкую систему, охватывающую разные виды профессиональной, индивидуальной и социальной деятельности обучающихся. Участие преподавателя в проекте постепенно становится незримым, обучающиеся принимают решения и несут ответственность за своевременное и качественное предоставление результата проектной деятельности, что позволяет говорить о процессе формирования переводческих компетенций. Для обучающихся проект — это интеграция всех полученных знаний и умений, своеобразный тест оценить свои профессиональные возможности.

Таким образом, созданная в рамках учебного процесса аутентичная ситуация реального проектного задания обеспечивает выработку навыков самостоятельной профессиональной деятельности, развития интеллектуального потенциала обучающегося, самоорганизации и самоконтроля, с одной стороны, и формирование профессиональной компетентности переводчика, позволяющей молодому специалисту быть востребованным на современном переводческом рынке труда — с другой.

Литература

1. *Байлук В. В.* Самостоятельная деятельность студентов как система // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-deyatelnost-studentov-kak-sistema> (дата обращения: 09.12.2021).
2. *Сигарева Н. В., Юдина Т. В.* Проектная деятельность студентов в подготовке переводчиков // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: Сборник научных трудов. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Вып. 18, т. 2. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2015. С. 142–150.

Т. В. Юдина
*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТА, ДИСТАНЦИРОВАННОГО ВО ВРЕМЕНИ

T. V. Yudina
Herzen State Pedagogical University of Russia

STRATEGIES FOR TRANSLATING A TEXT FROM A PERIOD, REMOTE IN TIME

Abstract. *While translating the texts dated back nearly one hundred years, a translator faces the problem of choosing the optimal translation strategy either to preserve the style of the original text, cultural and historical climate of the time which makes the process of reading more complicated, or to modernize the translation and therefore provide the reader with the text easy to understand. The author discusses translation strategies applied in the process of translation of the books by Maria Montessori — a famous Italian physician and educator.*

При переводе текста, создание которого значительно дистанцировано от времени его перевода, переводчик неизбежно сталкивается с дилеммой: реконструировать культурный и исторический контекст произведения, воссоздать стиль и атмосферу прошедшей эпохи, что осложняет чтение и понимание текста, или модернизировать текст перевода для того, чтобы он легко воспринимался современным читателем.

Данная проблематика является актуальной для современного переводоведения, поскольку в истории человечества в разные периоды времени и в разных областях создавались тексты, важные для формирования целостного представления о современных областях знания, что диктует необходимость перевода данных текстов с одного языка на другой. Особенности перевода текстов, создание которых дистанцировано от времени их перевода, остаются практически неизученными. Немногочисленные труды по данному вопросу в основном сосредоточены на изучении художественных текстов, и практически не затрагивают проблемы перевода текстов других функциональных стилей.

В настоящей статье представлено обсуждение проблемы выбора переводческой стратегии при переводе научно-методических работ известного итальянского педагога Марии Монтессори, созданных более 100 лет назад и определивших педагогическое мышление в XX в. В наши дни Монтессори-метод широко изучается и успешно используется для гармоничного и всестороннего развития ребенка, поэтому в период с 2011 по 2016 г. Благотворительным фондом «Волонтеры» (г. Санкт-Петербург) был инициирован проект по переводу трудов М. Монтессори, а также статей о ее работе и педагогическом методе на русский язык. Ряд переводов выполнен автором данной статьи [3; 4; 5; 6].

В процессе перевода текста, создание которого значительно дистанцировано от времени его перевода, переводчик традиционно выбирает между двумя полярными стратегиями перевода: стратегией историзации и стратегией модернизации. *Стратегия историзации* подразумевает максимальное приближение текста перевода к оригиналу. В результате применения данной стратегии текст перевода сохраняет речевой колорит эпохи, но его восприятие при этом может значительно усложниться. *Стратегия модернизации* подразумевает использование при переводе языка и стиля изложения, присущих современной эпохе, поэтому восприятие текста перевода читателем в этом случае упрощается.

Переводы научно-методических работ М. Монтессори предназначены для современного читателя, поэтому, с одной стороны, нужно было уйти от прямого изложения стиля той эпохи, раскрыть смысл понятий, терминов, сокращений, аллюзий, идиом и афоризмов, которые уже устарели и/или являются принадлежностью «чужой» культуры; с другой стороны, воспроизведение в процессе перевода научно-методической литературы (в данном случае — педагогической) особенностей языка прошлой исторической эпохи, воссоздание речевого колорита того исторического периода представляется важным для понимания условий, в которых формировался метод М. Монтессори. Кроме того, культурный и исторический контекст любого произведения составляет неотъемлемую часть глобального смысла текста, и его реконструкция в процессе перевода обеспечивает адекватный перевод всего произведения в целом.

Мнения исследователей-переводоведов по поводу выбора стратегии перевода текста, дистанцированного во времени, существенно разнятся. Так, например, В. С. Виноградов выступает за «осовременивание» архаичного текста в процессе перевода и утверждает, что это дает тексту возможность жить в веках [1]. А. В. Фёдоров придерживался иного мнения. Он считал, что использование «хотя бы отдельных специфически современных элементов речи ... неизбежно вступило бы в противоречие с временем и обстановкой действия, переносило бы его в наши дни и в быт, навязывало бы читателю ассоциации представлений, не согласующиеся ни с подлинником, ни с окружающим текстом перевода» [7: 359]. И. А. Кашкин настаивает на том, что переводчик имеет право рассматривать архаичный текст с позиций современности, но сохраняя при этом стилистическое своеобразие и историческую достоверность оригинала [2]. Данная точка зрения представляется вполне рациональной. Конечно, переводчик не должен превращать текст в набор «экзотизмов», но и не должен полностью модернизировать его, исключив из текста присущий ему колорит эпохи. Попытка тотальной модернизации текста, как правило, приводит к смещению смысловых акцентов в тексте перевода, в результате чего читатель получает информацию в искаженном виде.

В качестве иллюстрации к рассуждениям, сделанным выше, предлагается обсуждение выбора стратегии на примере подбора переводческого соответствия для архаичного термина *directress*, который является ключевым для научных трудов М. Монтессори.

Предварительная разработка терминологического аппарата позволила выделить из различных текстов и словарей ряд русскоязычных соответствий для данного термина, среди которых: (1) *директриса*, (2) *начальница/заведующая учебного заведения*, (3) *директор школы*. Данные термины широко использовались в начале прошлого века в образовательной сфере, и согласно стратегии историзации следовало бы выбрать в качестве соответствия одно них. Однако функции лица, которое обозначается термином *directress*, в значительной степени отличаются от представлений современного читателя о: (1) *директрисе* — это устаревший термин, употребляемый в настоящее время иронически по отношению к директору школы — женщине; о (2) *начальнице/заведующей учебного заведения* — это

устаревший термин, не использующийся в настоящее время, хотя и понятный современному читателю; о (3) *директоре школы* — этот термин, хотя и современный, но, как и два предыдущих, не соответствует понятию *directress* в трактовке М. Монтессори. Прежде всего, необходимо сказать, что в трудах М. Монтессори речь идет не о школе как таковой в нашем современном представлении; часто так называемая школа представляла собой одну комнату, где одновременно могли находиться до 40 детей разного возраста — от 3 до 7 лет и старше. *Directress* часто была единственным человеком, который занимался с детьми, и, как правило, она и была организатором таких заведений, которые по описанию соотносятся с современными детскими садами. В ее задачу входило сопровождение ребенка в процессе формирования личности, подготовка среды для его развития и нормализации, презентация ребенку развивающих материалов, изучение его потребностей и особенностей развития. Ни один из рассмотренных русскоязычных вариантов не соответствует семантике и функции оригинального термина *directress*. Применение стратегии модернизации повлекло бы за собой использование соответствий, которые широко употребляются в современных текстах, посвященных исследованиям метода известного педагога: *Монтессори-учитель* или *Монтессори-педагог*. Но данные термины появились в русском языке в конце XX в., когда метод и труды М. Монтессори стали активно осмысляться исследователями во всем мире, и в контексте содержания работ М. Монтессори они воспринимались бы как чужеродные элементы. Все эти аргументы привели к поиску «золотой середины» — стратегии, использование которой позволило остановиться на соответствии *наставница*, которое в большей степени, чем другие варианты, соотносится с описанием обязанностей *directress* в трудах М. Монтессори. Данная единица имеет налет архаичности, вписывается в культурный контекст эпохи, но вместе с тем не утяжеляет повествования.

Таким образом, применение стратегии «золотой середины» при переводе текста, дистанцированного во времени, позволяет переводчику рационально дозировать архаические и современные лексические единицы, учитывать их функции и смысловое наполнение в тексте оригинала.

Литература

1. *Виноградов В. С.* Темпоральная (временная) стилизация как переводческий прием // Филол. науки. 1997. № 6. С. 56.
2. *Кашкин И. А.* Для читателя-современника: Ст. и исслед. М., 1977. С. 382.
3. *Монтессори М.* Как развить внутренний потенциал человека / пер. с англ.: Т. В. Юдина. СПб.: Благотворительный фонд «Волонтеры», 2011. 117 с.
4. *Монтессори М.* Ребенок в храме / пер. с англ. Т. В. Юдина. СПб.: Благотворительный фонд «Волонтеры», 2013. 315 с.
5. *Стэндинг Э. М.* Жизнь и творчество Марии Монтессори / пер. Т. В. Юдина, Т. Е. Салье, Е. В. Григорьева. СПб.: Благотворительный фонд «Волонтеры», 2010. 398 с.
6. *Стэндинг Э. М., Монтессори М.* Революция Монтессори в образовании / пер. с англ. Т. В. Юдина. СПб.: ООО ИПК Береста, 2015. 240 с.
7. *Федоров А. В.* Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). 5-е изд. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. 416 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

RELEVANT ISSUES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION THEORY

В. В. Латыпова

*Автономная некоммерческая организация
по развитию общественно-культурных инициатив
«Центр межкультурного партнёрства»*

СОХРАНЕНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО СОГЛАСИЯ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАРОДОВ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

V. V. Latypova

*Autonomous non-profit organization
for the development of social and cultural initiatives
“Center for Intercultural Partnership”*

PRESERVATION OF INTERETHNIC HARMONY WITHIN THE FRAMEWORK OF HISTORICAL INTERCULTURAL INTERACTION OF PEOPLES ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN

Abstract. *The historically formed multinational composition of the population of Russia requires to study, preserve, and develop the diversity of cultures. The problem is examined on the example of Bashkortostan, where, with a centuries-old common history on a single territory, a unique understanding, mutual respect, and religious tolerance has developed between peoples. It depends both on the population and on the position of the leadership. The article is devoted to the analysis of the prerequisites and measures taken to harmonize intercultural dialogue in the region in the past and present.*

Россия — полиэтничное, поликонфессиональное государство. Взвешенные межнациональные отношения — основа ее благополучия и процветания. Для Башкортостана — одного из самых многонациональных регионов страны — гармония взаимоотношений между народами — залог существования. Многонациональный состав населения обязывает изучать, сохранять и развивать все многообразие культур народов. Одной из важнейших форм общественного развития при этом является культура межнационального общения. При многовековой общей истории на единой территории между народами Башкортостана сложилось уникальное взаимопонимание, взаимоуважение, веротерпимость. При этом очень многое зависит и от населения, и от позиции руководства региона.

Стабильность межнационального согласия в регионе определяется в первую очередь дружескими отношениями многочисленных народов — русских, башкир и татар, а также насчитывающих тысячи человек марийцев, чувашей, удмуртов, мордвы, украинцев, белорусов. Особое разнообразие привносят малочисленные народы европейского происхождения — латыши, немцы, евреи, греки, болгары, поляки. Несмотря на их малочисленность, эти народы в силу исторически сложившегося высокого культурного уровня, наличия в их числе значительной прослойки интеллигенции сыграли в судьбах края особую роль, значительно большую по сравнению с их удельным весом в общем составе населения.

В первую очередь это относится к полякам. Прибывавшие в край добровольно или по принуждению, уроженцы Польши, в отличие от немецких или прибалтийских переселенцев, почти не образовывали замкнутых общин, быстро интегрировались среди населения и составили внушительный отряд интеллигенции, оставившей яркий след в истории края. «В большинстве случаев местные власти и коренное население относилось к польским переселенцам лояльно. О хорошем отношении высшего общества к полякам в Уфимской губернии в XIX в. свидетельствовал В. Б. Загорский. Его отцу, служившему губернским врачебным инспектором, местное дворянство предложило выйти из состава дворянства Виленской губернии и войти в состав дворянства Уфимской губернии. Показателен пример с доктором Генриком Карасинским, который сразу после окончания университета в 1877 г. хоро-

шо был принят в местном обществе, участвуя во всех мероприятиях. Но однажды во время игры в бильярд поссорился с одним из местных дворян, отличавшихся вспыльчивостью характера, который назвал его в сердцах «полячишкой», но тут же, опомнившись, попросил у него прощения. Однако инцидент получил огласку, и по решению членов Дворянского собрания про штрафованный чуть было не был исключен из состава Дворянского собрания, что вызвало бы его увольнение от службы и другие нежелательные последствия» [1].

«Поляки хорошо контактировали не только с христианами, но и с мусульманами и язычниками. Примером может служить польский ссыльный Ян Виткевич. Он изучил татарский, киргизский, персидский языки» [1] и обычаи и по службе успешно контактировал с местными и приезжими мусульманами [2]. Много сделал для просвещения чувашского населения Станислав Дворжецкий [3]. «Прекрасно ладили со служителями мусульманского культа упоминаемые Загорские, снимавшие в 1870-е годы квартиру в доме ахуна 1-й соборной мечети» [1; 4], с уважением относившиеся к обычаям мусульман [5].

За многовековый период совместного существования народов России происходило взаимопроникновение культур, но их самобытность сохранялась. Стабильное существование страны обеспечивалось взаимоуважением народов, а также обеспечением прав на сохранение национальных культур и родных языков. Один из первых актов Советской власти — декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» — закрепил национальный принцип образования, установил, что обучение грамоте по желанию могло осуществляться или на русском, или на родном языке. В Башкирии была поставлена задача предоставления возможности обучения народам на родном языке [6]. В г. Уфе в 1919 г. действовало 19 татаро-башкирских школ 1-й ступени [7], школа и 2 польских детских дома [8], 2 школы 1-й ступени, 2 детских дома и клуб для еврейского населения г. Уфы [9].

С первых дней принимались меры к приобретению учебной литературы на языках народов: башкирском и татарском [10], на идише [11], на вотском (удмуртском) языке [12], на эстонском [13], на чувашском [14], на польском [15], на немецком, латышском, литовском, украинском и белорусском языках [16]. Одновременно шла

работа по подготовке кадров для обучения населения на родных языках [17]. В 1920 году открылись курсы учителей для марийских, удмуртских школ [18], для чувашских школ [19], мари-вотские педагогические курсы [20]. Для малочисленных народов преподавателей готовили на краткосрочных курсах, практиковалась отправка будущих преподавателей для поляков, латышей, эстонцев, евреев для получения образования в Москву, а представителей восточных национальностей — в автономные области [21].

В 1921 г. в Уфимской губернии было школ латышских — 12, польских — 2, еврейских — 2, удмуртских — 35, немецких — 13, кряшенских — 11, эстонских — 4, мордовских — 19, чувашских — 86, марийских — 98 [22].

В середине 1930-х годов обучение велось на 12 языках [23]. И в дальнейшем в школах республики в местах компактного проживания народов продолжали обучение на родном языке башкир, татар, чувашей, мари, удмуртов и мордвы.

Проблема гармонизации межэтнических отношений и межкультурного диалога являются объектом серьезного внимания органов государственной власти. Сегодня в Башкортостане создана уникальная система национального образования, содействующая сохранению национальной и духовной самобытности каждого народа, проживающего в республике: в школах республики изучаются 14 родных языков: русский, башкирский, татарский, чувашский, марийский, удмуртский, мордовский, немецкий, украинский, белорусский, латышский, польский, армянский и иврит, на первых шести из них идет обучение.

Сохранению и развитию культур способствуют и издаваемые на шести языках газеты и журналы и многочисленные фольклорные коллективы, сохраняющие и пропагандирующие богатое духовное наследие народов.

Таким образом, в Башкортостане системно решаются этнокультурные проблемы народов. Руководство региона прикладывает большие усилия для конструктивного межкультурного диалога и сотрудничества. Но никакая государственная программа не будет реализована, если в ее реализации не будут участвовать заинтересованные люди, готовые к конструктивному взаимодействию с людьми, воспитанными в традициях другой национальной культуры.

Литература

1. Цит. по: *Латынова В. В.* Польские ссыльные на Южном Урале после восстания 1863-1864 годов и их взаимоотношения с местным населением // Славянские этносы, языки и культуры в современном мире. Материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию образования Республики Башкортостан, 110-летию создания Башкирского государственного университета и 10-летию создания Региональной общественной организации «Общество дружбы Башкортостан — Болгария» / Отв. ред. В. Л. Ибрагимова, Л. А. Киселева. 2019. С. 357–370. См. также: *Zahorski Wladislaw.* Moje wspomnienia. 5 t. // Biblioteka Narodowa. S. BN 11.10455. Т. 1. S. 176–177.
2. Государственная публичная библиотека. Ф. 43. Папка 2. Ед. хр. 1. Л. 12–13.
3. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. И-113. Оп. 2. Д. 233. Оп. 1. Д. 694.
4. *Zahorski Wladislaw.* Moje wspomnienia. 5 t. Т. 1. S. 225.
5. *Zahorski Wladislaw.* Moje wspomnienia. 5 t. Т. 1. S. 242.
6. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 52.
7. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-107. Оп. 2. Д. 14. Л. 1.
8. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 83.
9. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 175.
10. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 7. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 7.
11. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 7. Ф. Р-801, Оп. 1. Д. 139. Л. 43.
12. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 7. Ф. Р-801, Оп. 1. Д. 139. Л. 22.
13. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 24.
14. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 25.
15. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 63.
16. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 198.
17. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 35, 36, 39, 45, 46, 49, 61, 62, 66.
18. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 38, 56.
19. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 70–73.
20. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 1. Д. 139. Л. 146.
21. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 2. Д. 10. Л. 27.
22. Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-801. Оп. 2. Д. 10. Л. 23.
23. Башкортостан. Краткая энциклопедия. Уфа, 1996. С. 54; Национальный архив Республики Башкортостан. Ф. Р-394. Оп. 2. Д. 1148. Л. 13–14.

А. Н. Набилкина
Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

ЭТНИЧЕСКИЕ ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ РУССКИХ НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

L. N. Nabilkina
N. Novgorod State University (Arzamas Branch)

ETHNIC HETEROSTEREOTYPES ABOUT RUSSIANS BASED ON THE ENGLISH-SPEAKING MASS MEDIA

Abstract. *The article touches upon the question of the foundation of stereotypes, to be more exact, heterostereotypes. The author tries to find out what kind of image of Russia has been formed in the UK up to the present day. The newspapers "The Guardian" and "The Independent" are served as the material for analysis. As a result, the author comes to the conclusion that multicultural cooperation depends on the respect to the "other" cultural peculiarities and the desire of mutual understanding.*

Стереотипы о российской культуре и национальности в целом существовали всегда, но более активно начали распространяться после Второй мировой войны. Существует мнение, что такие «стереотипы стали результатом лидирующего места СССР на мировой арене, последующей холодной войны и служили дополнительным фактором противопоставлением двух культур» [1: 12].

Необходимо понять, как на современном Западе воспринимают нашу страну, а особенно в мире англосаксонском, необходимо проанализировать, какими средствами создается данный образ. Известно, что стереотипы бывают как вербальными (лингвистическими), так и невербальными (экстралингвистическими). Средства массовой информации чаще всего являются трансляторами возникающих стереотипов. На сегодняшний день именно печатные издания и их интернет платформы становятся рупором идей, которые циркулируют в обществе, и, наоборот, они сами формируют общественное мнение.

Образ России в Великобритании по большей части возникает на страницах политических, а в последнее время и экономических газет

и журналов, причем одинаковые события представлены в диаметрально противоположных контекстах и коннотациях.

В эпоху «холодной войны» изображение русских было до крайности схематичным: бородатые крепкие мужчины в валенках, продающие матрешек. Казалось бы, с тех пор прошло достаточно времени, и мы стали свидетелями положительной или псевдоположительной динамики русско-британских отношений. Такие международные мероприятия, как, например, Олимпийские игры 2014 и Чемпионат мира по футболу 2018 для многих иностранцев, посетивших Россию, меняют уже сформированный образ русского человека. Более того, перед посещением России туристы, как правило, изучают информацию и некоторые аспекты о нашей стране во избежание конфликтных ситуаций и недопонимания. Так, постепенно, образ русских становился более взвешенным и комплиментарным. Несмотря на это, британская *“The Guardian”* довольно резко высказывалась относительно нашей страны. Так 26 января 2011 года на ее страницах появляется статья *“Russia can’t combat the rising wave of racism”* [3]. В статье говорится о том, что расизм растет повсеместно, а руководство страны поддерживает растущие агрессивные настроения. В глазах британских налогоплательщиков возникает стереотипный образ русских: *“racist-minded”*, *“superiority of ethnical Russians”*. Возникает логичный вопрос, нужна ли подобная политика руководителям многонациональной страны, в которой и татары, и мордва, и чеченцы сохраняют свою идентичность и гордятся ею? Какие привилегии имеют этнические русские перед другими национальностями. Но ответы на эти очевидные вопросы не входят в сферу интересов британского издания.

А теперь обратимся к более свежим новостям. 22 февраля 2022 года *“The Guardian”* дает свои комментарии по поводу заседания Совета Безопасности в Кремле. Любому, даже далекому от политики человеку, очевидно, что это было подлинно демократическое действие, выражающее волеизъявление народа. Однако, газета замечает, что Путин выглядел как «верховный лидер» (*supreme leader*), решивший разделить ответственность за столь серьезный вопрос со своими «приспешниками» (*henchmen*). При этом, в британском издании считают, что речь для обращения к россиянам Путин писал «само-

стоятельно», а во время прочтения выглядел «искренним» и «увлеченным» [4]

В настоящее время риторика становится все более негативной. Наиболее распространенные эпитеты, которые возникают на страницах газеты “barbaric”, “brutal”, “Russian invaders”. “A new Iron Curtain is grinding into place”, — резюмирует издание [5].

Другое издание, на страницах которого много и подробно обсуждают Россию — “The Independent”, причем как в бытовом контексте, так и в общекультурном. Так 8 декабря 2021 года британцы могли прочитать статью “Why Russian beauty services are conquering the West?”. В ней в самых хвалебных выражениях говорится о красоте и вкусе русских женщин. “Russian women are among the most beautiful in the world and clients visit Russian salon for a taste of Russian beauty and impeccable service [6].

Возможно, тема статьи покажется несерьезной и не заслуживающей внимания, но 24 декабря 2021 года на страницах той же газеты выходит публикация “What will happen to Russia in the next 30 years?”. В ней автор сравнивает Советскую и современную Россию, анализируя разные сферы жизни, а также оценивая перспективы развития нашей страны. В результате делается вывод: «Россияне до сих пор воспринимают свою страну как великую державу, что является отражением их мощного патриотизма. Среди россиян, которые решили жить за рубежом — вы вряд ли найдете много людей, которые отказались бы от преданности Родине» [7]. С подобными заявлениями трудно не согласиться, особенно на фоне той информационной войны, которую мы наблюдаем сейчас. Сейчас тон издания резко изменился. “Authoritarian state”, “aggressor”, “a long-feared scale invasion”, “deadly invasion” — это те эпитеты, которые появляются на страницах “The Independent”. Явной антитезой звучат характеристики действий Украинского правительства: “Ukrainian courageous local resistance”, “committed to peace and diplomacy”.

Таким образом, мы видим, как формируются ложные, политически ангажированные стереотипы, а рядовые граждане, не имеющие доступа к правдивой информации и не имеющие возможность составить свое объективное мнение, становятся заложниками ситуации.

При межкультурном общении необходимо помнить, что заведомо составленное представление о другом индивиде могут существенно снизить эффективность межкультурного общения, спровоцировать недопонимание и даже конфликты [2]. В современном мире эффективное межкультурное общение во многом зависит от способности проявления терпимости, уважения иных культурных особенностей, а также, главным образом, от желания понять друг друга и сотрудничать. Это возможно только при преодолении языкового и культурного барьера, что подразумевает осознанность, а не слепое следование заложенным стереотипам.

Литература

1. Громыко А. А. Образы России и Великобритании: реальность и предрассудки. М.: Ин-т Европы РАН: Русский сувенир, 2008.
2. Касьянова К. О. О русском национальном характере. М.: Академический проект, 2003.
3. The Guardian. 26.01.2011.
4. The Guardian. 22.02.2022.
5. The Guardian. 13.03.2022.
6. The Independent. 8.12.2021.
7. The Independent. 24.12.2021

А. А. Пержинская

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В САТИРИЧЕСКИХ НОВОСТЯХ

А. А. Perzhinskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

MEANS OF LINGUISTIC MANIPULATION IN SATIRICAL NEWS

Abstract. *Linguistic manipulation is a set of various linguistic means used to influence a recipient's consciousness. The article focuses on linguistic manipu-*

lation means used in satirical news — a specific genre combining parody and fake. The analysis of the satirical news articles published in online media source The Onion helps to reveal the types of linguistic manipulation means and their functions.

В широком смысле речевое воздействие или речевая манипуляция предполагает использование говорящим лингвистических средств, направленных на влияние на реципиента сообщения [1]. В более узком смысле под данными понятиями понимается выбор языковых средств и построение высказывания с целью оказания давления на сознание получателя сообщения.

П. Б. Паршин под речевым воздействием понимает «преодоление защитного барьера» сознания реципиента, воздействие на его восприятие путем выбора определенной последовательности лингвистических средств. Под «защитным барьером» понимается способность получателя сообщения не поддаваться скрытому воздействию манипулятора, а придерживаться собственных установок [7].

Данный феномен характерен для медиадискурса, поскольку одной из функций публицистических текстов является создание персуазивного эффекта, воздействие на сознание реципиента и формирование у него необходимых установок. Одним из жанров современной публицистики, в котором наблюдается реализация определенного речевого воздействия, является жанр сатирических новостей. Сатирические новости, или новостная сатира, — это информационный текст в форме новостной сводки, созданный с использованием острых шуток и пародии, высмеивающий как реальные, так и «фейковые» социальные события [9]. Данный поджанр используется для создания юмористического настроения у читателя, а также является способом для автора отреагировать на то или иное социальное событие.

Речевое воздействие в сатирических новостях реализуется с помощью выбора особых языковых единиц, а также их последовательности. Кроме того, помимо вербальных, необходимо учитывать использование суперсегментных средств — просодии, а также метаграфемии. Выбор интонации, пауз и других просодических единиц может являться способом передачи различных видов импликаций, которые, в свою очередь, тоже служат элементом воздействия. Такие фонетические стилистические средства, как аллитерация и ассонанс, тоже могут использоваться с целью манипулирования сознанием ре-

ципиента, т. к. многократное повторение одних и тех же звуков ведет к созданию определенного настроения. К метаграфическим средствам речевой манипуляции относится выбор шрифта, кегля, визуальное размещение текста. Выбор данных средств основывается на ассоциативных установках получателя сообщения (например, считается, что диагональное размещение текста символизирует стремительность). Все эти дополнительные эмоциональные характеристики могут влиять на восприятие содержания медиатекста в целом.

К лексическим маркерам речевого воздействия следует отнести выбор слов и выражений [3: 88–125]. Например, в статье о размещении большого количества иммигрантов в США и постройке для них специализированных временных жилищ авторы называют комнаты «тюремными камерами» (“jail cells”), непосредственное размещение характеризуют глаголами — «посадить/заклучить в тюрьму», «захватить», «арестовать» (“to imprison”, “to incarcerate”, “to intercept”, “to arrest”). Выбор подобной лексики связан с желанием автора новостной сводки навязать читателю впечатление, что американский президент в действительности относится к иммигрантам с пренебрежением, эксплицитно заявляя о возможности их размещения в стране исключительно в рамках тюремного заключения, что противоречит политике, проводимой в государстве. Подобный прием нацелен на создание определенного образа действующего лица с целью представить его в определенном, выгодном для автора свете.

Другим средством речевого воздействия является выбор синтаксических конструкций [8]. Например, использование пассивного залога обеспечивает возможность умолчать о субъекте действия, а использование диалоговой формы текста ведет к сокращению дистанции между отправителем сообщения и его получателем. В приведенной выше в качестве примера статье об иммигрантах присутствует большое количество псевдоцитат президента Джо Байдена. Прямая речь главы государства приводится в новостной сводке с целью имитации объективности излагаемой в статье информации, подтвердить излагаемые автором тезисы о негуманном и ущемляющем права человека размещении нуждающихся. При дальнейшей верификации ни одна из цитат не была подтверждена другими источниками. Необходимо также отметить, что при более глубоком анализе приписываемых президенту фраз выявлено большое количество лексических единиц, относящихся

к семантическому полю «тюрьмы, тюремного заключения», что несколько отличается от речевого поведения реального должностного лица.

Стратегия речевого манипулирования в сатирических новостях способствует реализации основных функций, выполняемых данным жанром современной публицистики:

- функция продвижения политических взглядов. Используя форму новостной сводки, автор может навязывать читателю собственные политические убеждения;
- функция привлечения внимания к определенной персоне или событию;
- развлекательная или рекреационная функция. Целью такого контента является в первую очередь развлечение, вызов эмоционального отклика. Средствами развлечения читателя является осознанное преувеличение деталей повествования, а также абсурдный выбор идеи основного текста;
- функция критической оценки СМИ. В новостных фейковых сатирических новостях часто преувеличенно представляются газетные маркеры, выражая сатиру не только по отношению к предмету новостной сводки, но и к самой форме изложения новостей. Такой подход может отражать критику в сторону основных новостных каналов и являться побуждением для журналиста корректно и добросовестно выполнять собственный долг;
- интегративная или интегрирующая функция данного поджанра проявляется в том, что читательский контингент привлекает обсуждение определенных остросоциальных сюжетов, реакцией на которые может стать фейковая сатирическая новость, которая, в свою очередь, может стать широко обсуждаема в читательском сообществе, там самым, собирая их в определенную общность;
- контактоустанавливающая функция сатирических новостей является в возможности читателей обсудить прочитанное, поделиться собственным мнением. Чаще всего данная возможность реализуется на тех же порталах, где размещена новость, поскольку они часто содержат поля для комментариев и форумы, посвященные новости;
- информативная функция сатирических новостей проявляется в том, что данный поджанр публицистической литературы выражает определенные сведения об окружающем мире и событиях. Поскольку

фейковые сатирические новости по определению содержат искаженные данные в повествовании, данная функция проявляется в меньшей степени, по сравнению с традиционными новостными жанрами. Однако, именно фейковость, неправдивость изложенного в повествовании побуждает читателя к проведению дальнейшей верификации.

Литература

1. *Анохина С. П.* Убеждение и манипуляция. Сходства и различия // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2013. № 3(13). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ubezhdenie-i-manipulyatsiya-shodstva-i-tazlichiya> (дата обращения: 13.01.2020).
2. *Антонова А. В.* Смех, юмор и речевая манипуляция // Вестн. Перм. ун-та. 2010. № 4(10). [Электронный ресурс]. URL: <http://rfp.psu.ru/archive/4.2010/antonova.pdf> (дата обращения: 09.01.2020).
3. *Блакар Р. М.* Язык как инструмент социальной власти (теоретико-эмпирические исследования языка и его использования в социальном контексте) // Язык и моделирование социального взаимодействия. М., 1987.
4. *Добросклонская Т. Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь): учеб. пособие / Т. Г. Добросклонская. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. 264 с.
5. *Ковешникова М. Н.* Речевая манипуляция и приемы речевого манипулирования // Царскосельские чтения. 2014. № XVIII. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-manipulyatsiya-i-priemy-rechevogo-manipulirovaniya> (дата обращения: 07.04.2020).
6. *Мансурова А. И.* Вербальные способы манипуляции общественным сознанием // Вестник КГУ им. Некрасова. 2009. № 1. С. 69–73.
7. *Паршин П. Б.* Речевое воздействие // Энциклопедия «Кругосвет». М., 2010. [Электронный ресурс]. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/RECHEVOE_VOZDESTVIE.html (дата обращения: 10.10.2020).
8. *Сладкевич Ж., Самойлова И. Ю., Музыченко Н. Г.* Языковое манипулирование в академическом дискурсе // Cuadernos de Rusística Española. 2017. № 13. С. 71–81.
9. *Tandoc Jr E. C., Wei Lim Zh., Ling R.* Defining “fake news” A typology of scholarly definitions // Digital journalism. 2018. 6(2). Publishing House: Routledge [Электронный ресурс]. URL: <https://scholar.google.com/citations?user=TZWScvAAAAAJ&hl=en> (дата обращения: 26.10.2019).
10. Портал сатирических новостей “The Onion” [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theonion.com>

G. A. Rozhkov, A. P. Tumanova
Saint Petersburg State Chemical Pharmaceutical University

**IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONALIZATION
AT HOME CONCEPT IN THE COURSE
OF EXTRA-CURRICULUM ACTIVITIES
AS AN EFFECTIVE ANSWER TO THE CHALLENGES
OF THE “ONLINE WORLD” WE ALL LIVE TODAY**

Г. А. Рожков, А. П. Туманова
*Санкт-Петербургский государственный
химико-фармацевтический университет*

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ
«ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ДОМА»
В ХОДЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ
ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОГО «ОНЛАЙН-МИРА»**

Abstract. *Authors are focused on the issues of Higher Education Internationalization the modern world is facing today, when borders of many countries are closed, “vaccines wars” are going on and ethnic conflicts arise to interfere cross-cultural understanding. The current paper demonstrates that Internationalization at Home approach/concept is one of the effective solutions in developing cross-cultural communication skills with students in the pandemic world. The authors share their expertise on developing major inter-cultural communication skills with pharmaceutical students in the course of extra curriculum activities to meet challenges of digital education. Examples of extra curriculum activities organized in online format such as Creativity Competition dedicated to the International Mother Language Day, annual Russian-Finnish Symposiums, International Translation Day Competition, Global Case Study Challenges, etc., are being presented.*

Today we all live in the transformed world and education systems in all countries are affected by the new reality, just as other sectors of economy are. What are the new challenges for education systems at the pandemic times? What are the specific features for teaching cross-cultural communication skills in digital format? What is the future of international students' and teachers' exchange programs? There are many challenges educators in different countries are facing today.

One of the important issues is how the Higher Education Internationalization process is developing today, when borders of many countries are closed, “vaccines wars” are going on and ethnic conflicts arise to interfere cross-cultural understanding.

Many researchers today agree [1, 4, 5] that in the present coronavirus situation Internationalization at Home (IaH) concept is not only an effective alternative for students’ and teachers’ mobility, but could be also considered as a way to prepare students for their role as responsible professionals, and assist in developing soft skills such as communications, problem solving, critical thinking and understanding the ethical dimensions of the profession [1].

The term “Internationalization at Home” and its definition were first introduced in 2001 (Crowther et al 2001) [2]. Internationalization at Home has been defined as “...the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” [2]. It has now been 20 years since Internationalization at Home was introduced, but many aspects of the concept have changed over time. The European University Association recent reports state that 64% of European universities claim to be involved in the Internationalization at Home, many still question what exactly is meant by the term and how it can be implemented [4].

In their study E. Jones & T. Reifferrnath [4] outline some key features of the Internationalization at Home approach:

- offers all students global perspectives within their program of study, whether or not they spend time abroad;
- involves developing of international and intercultural perspectives through internationalized learning outcomes in the formal curriculum;
- is supported by informal (co-)curriculum activities across the institution;
- makes purposeful use of cultural diversity in the classroom for inclusive learning, teaching and assessment practice;
- may or may not include teaching in English or another lingua franca;
- can include virtual mobility via online working with partner universities.

We fully agree with an idea, that as long as learning not only takes place within formal classroom settings but includes more informal activities, it provides a substantial capability to IaH and helps deliver comprehensive internationalization. This idea was found to be proved in process of arranging various extra-curriculum activities in the frame of IaH concept at the

SPCPU since the beginning of the pandemic in 2020. Extra-curriculum activities included multicultural week of festivals, intercultural communication workshops and master-classes, English speech competitions, online city tours, translation competitions, etc., and are worth to be mentioned here [2]. SPCPU students were actively involved in the multicultural online Festival arrangements dedicated to the International Mother Language Day: poetry recitation in native language on social media, presentations of their own mother tongue history conducted in English, preparation of post cards in various languages and other activities were included into the Festival program and had a great success with participants. The Week dedicated to the International Translation Day is yet another example of extra-curriculum activities arranged with pharmaceutical students, residents and Ph. D. students at SPCPU. Translation Week program was also arranged online and included oral and written professional translation competitions, consecutive translation of pharmaceutical video commercials, online lectures and master-classes in foreign languages.

One of the key features of the Internationalization at Home approach is arranging virtual student mobility via online working with partner universities. The most typical online collaborative course activities are telecollaboration and Collaborative Online International Learning (COIL).

In 2021 around 30 SPCPU students have participated in the The Global Case Study Challenge (#GCSC) using COIL model [6, 7].

The Global Case Study Challenge (#GCSC) is a real intercultural and virtual experience, which provides the participants with invaluable experience in their private and professional lives. Professors and lecturers from 22 universities across the globe with more than 400 students were participating in this experiential COIL and virtual exchange Project in 2021. Students were gathered in global virtual teams and had to solve thematic business cases on Marketing, Economics and Management. During 10 weeks international virtual teams have conducted case studies by completing various additional collaborative assignments in English.

While working on international business challenges, not only do students gain knowledge in the different thematic areas of the case studies, but also gather practical cross-cultural experience working in virtual context with people from different cultures, different time zones and study programs.

We have asked the SPCPU GCSC Project participants to evaluate the Project and estimate its outcomes. We believe that the views of participants

could be a good conclusion to this paper as they demonstrate how implementation of the Internationalization at Home concept at the Universities helps create opportunities for students' engagement with "cultural others", motivates students to seek "the intercultural" as well as "the international", and to acknowledge effects of globalization, migration, and cultural diversity.

Listed below are a few answers to our questions by the GCSC Project participants.

"We thank the Global Case Study Challenge team for making us a part of this great international and intercultural program at such a difficult time. We had opportunities to communicate with each other, to divide our responsibilities, to prepare Case solutions by using different online technologies, such as Moodle, Zoom, Gmail, Instagram*, Google Docs, Miro templates, etc. GCSC has taught us how the teamwork actually works".

"The Global Case Study Challenge allowed me to discover new ways of tackling a case in a team, consisting of members who we have never met in person. I acquired experience in the field of team building and communicating with people via different online sources. The process of getting to know each other in the context of different cultures was inspiring and mind opening. It is worth noting, that it is especially important to learn how to communicate with people via online communication methods in the pandemic time. Often, we are not able to meet in person in order to discuss a certain problem or solve a given task due to COVID-19 restrictions. The skills that were acquired at the Global Case Study Challenge allow for a more comfortable experience when communicating online".

"It's important to say, that GCSC had a great influence on our international and intercultural competencies. It was really a great experience working with all of us. Although each of us participates from different parts of the world, with different Time Zones, and we are pretty busy with studying, we never had any problems or conflicts, and always found opportunities to discuss our GCSC plans and tasks, by using chats and Zoom-meetings. In fact, we learnt many things and shared beautiful thoughts over our lifestyles and cultures".

"The teams in GCSC consisted of 5 members all from different parts of the world. Each team member came from a different background, had different experience and motivations, and applied different approaches. As a team we learned how to use our cultural diversity as strength, rather

* Признана экстремистской организацией и запрещена на территории РФ.

than allowing it to be our weak point. Each team member had a say in the discussion and the decision making had a collegial approach. The experience of intercultural communication will allow for further international work to be more productive and exciting”.

Students’ very positive opinions on COIL project prove once again the importance of Internationalization at Home concept and that educators and in all countries need to unite their efforts on internalization of education to overcome successfully many problems, we all face in today’s pandemic world.

References

1. *Jos Beelen*. Internationalisation at home: past, present and future / Jos Beelen, Eveke De Louw. [Электронный ресурс] // European Association for International Education (EAIE). — Режим доступа: <https://www.eaie.org/blog/internationalisation-home-past-present-future.html> (дата обращения: 02.12.2021).
 2. *Jos Beelen*. Redefining Internationalization at Home / Jos Beelen, Elspeth Jones // The European Higher Education Area. Springer, 2015. С. 59–72.
 3. Erasmus+. European Common Curriculum. Mutual Open and Online Skills. [Электронный ресурс]: международный проект. — Режим доступа: <http://www.moos-online.eu/wp-content/uploads/2017/12/thecommoncurriculumcompletedpdf.pdf> (дата обращения: 11.12.2021).
 4. *Elspeth Jones*. Internationalisation at home in practice / Elspeth Jones, Tanja Reiffenrath. [Электронный ресурс] // European Association for International Education (EAIE). — Режим доступа: <https://www.eaie.org/blog/internationalisation-home-past-present-future.html> (дата обращения: 03.12.2021).
 5. *Maura Di Mauro and Daniela Bolzani*. “Neighbourness” competences: A literature Review // WeLearn Incultural Output 1. April, 2020.
- Петрова М. В.* Лингводидактические и социокультурные аспекты формирования межнациональных отношений при организации внеаудиторной работы в неязыковом вузе / М. В. Петрова, Г. А. Рожков // Дискурс. 2021. Т. 7, № 3. С. 118–127.
6. *Dr. Barbara Covarrubias, FH-Prof. Dr. Eithne Knappitsch, Dr. Anna Zinenko, Dr. Svetlana Buko*. Проект Global Case Study Challenge. [Электронный ресурс]: международный проект. — Режим доступа: <https://www.globalcasestudychallenge.com> (дата обращения: 20.12.2021).

З. А. Сайфуллаева

Российско-Таджикский (Славянский) университет, Таджикистан

ОСОБЕННОСТИ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ ТАДЖИКСКОГО ЯЗЫКА

Z. A. Saifullaeva

Russian-Tajik Slavonic University, Tajikistan

SPECIFIC FEATURES OF THE OBSERVED VOCABULARY OF THE TAJIK LANGUAGE

Abstract. *The article examines a linguacultural phenomenon of obsolete vocabulary of the Tajik language — the return of some archaisms and historicisms to the modern language. It points to a special attitude to the study of obsolete words in the study of the Tajik language by students of non-linguistic faculties of the university.*

Таджикский язык, относящийся к иранской группе индоевропейской семьи языков, является национальным языком таджиков. В IX–X вв. н. э. таджикский язык «назывался парсийи дари или дари, позднее просто парси или фарси» [4: 3].

В процессе своего исторического развития словарь таджикского языка постоянно изменялся и совершенствовался. Таджикский литературный язык, имея тысячелетнюю историю, базируется на языке классической персидско-таджикской литературы. Он формировался под влиянием таких великих поэтов и писателей, как А. Рудаки, А. Фирдоуси, А. Джамии, О. Хайям, Саади, Дж. Руми и др. Для послеоктябрьского периода характерно интенсивное обогащение словарного состава таджикского языка, и в этом велика роль таджикских советских писателей и поэтов С. Айни, Дж. Икромии, Р. Джалила, С. Улугзаде, М. Турсунзаде, М. Рахими, Д. Сухайли и др.

Как неоднократно подчеркивала советская социолингвистическая школа, не зря национально-освободительные движения всегда связаны и с языковой проблемой. После их победы обычно восстанавливаются права национальных языков восставших народов. Это и понятно, так как свободу народа нельзя мыслить без свободы пользоваться родным языком [5: 19].

Каждый исторический период развития государства, период его наибольшей активности общественно-политической и культурной жизни, связан как с обогащением языка новыми лексическими единицами, так и с тем, что в это же время происходит обратный процесс — постепенно из языка исчезают слова и отдельные их значения.

Именно в советский период в таджикском языке отмечается колоссальное пополнение лексики за счет новых слов, при этом значительная часть слов — устаревшие слова — уходит в пассивный запас языка.

Как указывает Н. М. Шанский, «этот процесс не является определяющим, но сильно сказывается на облике словарного состава языка» [11: 141].

Устаревшая лексика (архаизмы, историзмы) представляет собой целый культурный исторический пласт ушедшей эпохи.

Выдвинутая в советское время некоторыми лингвистами теория, что «устаревшие слова, которые вышли из активного употребления и в современном языке, как правило, не встречаются» [7: 540], была опровергнута в конце XX в. после распада СССР, когда произошла смена экономической формации и идеологических ориентиров. Образование на постсоветском пространстве новых государств повлекло за собой изменения и семантические подвижки, в частности в современном таджикском литературном языке.

С объявления таджикского языка государственным в 1989 г. устаревшие слова стали возвращаться в активный запас лексики языка. Такая ситуация, связанная с возобновлением функционирования конкретного лексического пласта — историзмов и архаизмов в современном языке, является одним из единичных случаев.

Так, вышедшие ранее из словарного запаса таджикского языка историзмы вновь активно входят в оборот и начинают повседневно употребляться в обиходе: «*дирам*» (денежная единица, происходит от названия древнегреческой денежной единицы «*драхма*», которая вошла в оборот государств Средней Азии после завоеваний Александра Македонского); «*артиш*» (армия; восходит к авестийскому «*arθaštar*» (колесничий), через среднеперсидский *artēštār* произошло «*artēš*» в значении «армия»); «*аскар*» (солдат, защитник; от арабского «*асгар*» (воин, боец); использовалось в регулярной армии эмира Бухары).

При этом важно отметить, что при возврате историзмов в активный запас современного таджикского языка в некоторых случаях отмечается изменение их значений.

Так, историзм «*деҳқон*» сегодня (и в советский период) имеет значение «крестьянин», «колхозник», в прошлом употреблялся в значении «феодал», «помещик», «собственник земли».

Историзм «*мирзе*» в прошлом, переходя из одной эпохи в другую, претерпел несколько изменений, имел следующие значения: «1. наследник эмира (в старые времена); 2. рабовладелец; 3. хозяин; 4. название определённого сословия таджиков, к началу имен которых добавлялось это слово; 5. секретарь чей-либо или какого-либо учреждения, переписчик» [2: 214]. В современном таджикском языке «мирза» применяется исключительно как собственное мужское имя — Мирзо.

Подтверждение находим в произведениях классика таджикской литературы С. Айни:

«Дармоеду насоси мамлакат аз дехкони буда ҳар деҳа, ё ин ки ҳар як чанд деҳа як соҳиб дошт, ки уро “деҳқон” меномиданд» [3: 196]. (Главным источником доходов в стране было сельское хозяйство, причем каждая деревня или группа деревень имела своего владельца, называвшегося «дихканом») [1: 3].

«Барои таскини фитнаи мирзо Насруллобӣ ҳокими Шаҳрисабз ва мирзо Низомиддини урганҷӣ ҳокими Чорҷуёро ба ихтиёроти восеа ба Бухоро фиристонд» [3: 119]. (Для сдерживания нарастания интриги мирзо Насруллобай отправил губернатора Шахрисабза и мирзо Низомиддина урганчи к губернатору Чорчуя в Бухару).

Историзм «*чаноб*» (его превосходительство, ваше превосходительство — титул высокопоставленного лица) — Чаноби Оли «Его величество, Ваше величество (титулование царя, эмира, высокопоставленного лица; букв. высочайший господин)» [9: 513] — вернулся в современный таджикский язык и активно используется сегодня в повседневной лексике.

«Президенти Ҷумҳурии Тоҷикистон Чаноби Оли, мӯҳтарам Эмомалӣ Раҳмон масъалаи баланд бардоштани сатҳу сифати зиндагии аҳолиро дар сӯёсати иқтисодии давлат яке аз афзалиятҳои аввалиндараҷа мӯайян намудааст» («Президент Республики Таджикистан Его Превосходительство Эмомали Рахмон определил вопрос повышения уровня и качества жизни населения как один из приоритетных в экономической политике государства») [8].

Лексическая единица — архаизм — вышла из употребления, но соответствующий предмет или явление продолжает присутствовать

в языке, приобретает иное название (современные синонимы). Архаизмы не исчезают, они продолжают жить в художественной, исторической и научной литературе в целях воссоздания национального быта и языкового колорита соответствующего периода времени. К примеру: школа — *адабсарой* (арх.), синоним — *мактаб*; банкир — *динордор* (арх.), синоним — *соҳиби банк, банкир*; пенсионер — *удратхӯр* (арх.), синоним — *нафақахӯр, нафақагир*; богатырь — *ял* (арх.), синоним — *баходур, паҳлавон*.

При этом необходимо отметить, что в современном таджикском языке некоторые архаизмы, вышедшие из активного словаря языка устной и письменной речи более века назад, приобрели вторую жизнь — стали употребляться в современном таджикском языке, не утратив своего прежнего значения (*кишоварз* — земледelec, *назоратчи* — контролёр, *зиндонӣ* — заключенный, *инқилоб* — революция, *маллоҳ* — моряк, матрос, *ҷарима* — штраф, *элчи* — посланник, посол).

Таким образом, выявляется четкая закономерность: конкретная историческая эпоха и политическая ситуация в стране влияют на изменения в лексической системе языка, что ведет к формированию значительного пласта таджикского языка — социальных и исторических маркированных лексических единиц, действующих в новом формате существования государства.

Как справедливо отмечает профессор Д. Саймиддинов, «когда мы имеем классический язык с тысячелетней историей и объективными литературными нормами, мы должны взять за основу именно этот языковой стандарт... Мы не должны принести в жертву тысячелетнюю историю нашего родного языка...» [10: 5].

Такие кардинальные изменения, произошедшие в таджикском языке, обуславливают необходимость в обязательном лингвистическом комментировании исторических и литературных текстов прошлых эпох, что минимизирует сложности в восприятии художественных и научных текстов и облегчит переводческую деятельность.

Сегодня в процессе преподавания дисциплины «Таджикский язык» на неязыковых факультетах в РТСУ (Российско-Таджикском (Славянском) университете) мы работаем в культурологическом аспекте, фокусируя внимание на интегрированном подходе к изучению таджикского языка, формированию у молодежи системы ценностных ориентиров, ее приобщению к истории и культуре своей страны. И в этом аспекте важ-

но уделить внимание анализу изменения значений слова в процессе его исторического развития. Основной задачей преподавателя при изучении таджикского языка является формирование у студентов правильного отношения к языку. И чем лучше студенты смогут осмыслить все «цепи предшествующих поколений, тем глубже они воспримут важную, но часто забываемую мысль, патриотическую мысль о том, что мы сами, как и наш язык, — какой-то итог прошлого и звено в непрерывном развитии жизни. Не зная, что было, из чего всё вышло, не найдёшь себя и не создашь грядущего» [6: 21].

В современных реалиях мы отмечаем оскудение словарного запаса современной молодежи, ее неумение использовать в своем лексиконе синонимичные слова, устаревшие и редкие слова, которые не утратили своей благозвучности и значимости. И поэтому важно отметить, «благоговейное отношение к вечным ценностям не мешает их постоянному переосмыслению» [12: 6–7].

Работа с устаревшей лексикой таджикского языка актуальна сегодня еще и потому, что способна направить молодежь к изучению богатейшего культурного наследия таджикского народа — произведений мыслителей, поэтов и писателей Востока.

Литература

1. *Айни С.* Восстание Муканны // Айни С. Смерть ростовщика: (Повесть и очерк) / пер. с тадж. Душанбе: Адиб, 1987. 224 с.
2. *Айни С.* *Лугати* нимтафсилии тоҷикӣ *барои забони адабии тоҷик*. Куллиёт. Ҷ. 12. Душанбе: Ирфон, 1976. 564 с. (на тадж. яз.).
3. *Айни С.* Таърихи амирони мангитияи Бухоро. (История династии мангитов Бухары). Куллиёт. Ҷ. 10. Душанбе: Ирфон, 1966. 344 с. (на тадж. яз.).
4. *Арзуманов С. Д.* *Худомузи забони тоҷикӣ*. (Самоучитель таджикского языка) / под ред. проф. А. Л. Хромова. Душанбе: Маориф, 1989. 328 с.
5. *Исаев М. И.* Социолингвистические проблемы языков народов СССР: вопросы языковой политики и языкового строительства. М.: Высшая школа, 1982. 166 с.
6. *Костомаров В. Г.* Возвращаясь к исходному смыслу. Народное образование. 1991. № 5. С. 18–22.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Просвещение, 1990. 685 с.
8. Тавзеҳот ба Фармони Президенти Ҷумҳурии Тоҷикистон аз 14 августи соли 2013, № 1493 (Комментарий к Указу Президента Республики Таджикистан от 14 августа 2013 г. № 1493). URL: <https://mvd.tj/index.php/tj/sanad-o/farmon-oi-prezidenti-t/2423-tavze-ot-ba-farmoni-prezidenti-um-urii-to-ikiston-az-14-avgusti-soli-2013-1493> (дата обращения: 13.11.2021).

9. Таджикиско-русский словарь / под ред. М. В. Рахими, Л. В. Успенской. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1954. 790 с.
10. Фарҳанги мукаммали забони тоҷикӣ (Толковый словарь таджикского языка) / под ред. С. Назарзода, Д. Саймиддинова, М.-Х. Султона, С. Каримова, С. Файзилова, Н. Одинаева, Т. И. Душанбе: Пажӯҳишгоҳи забон ва адабиёти Рӯдакӣ, 2008. 950 с.
11. *Шанский Н. М.* Лексикология современного русского языка. М.: Просвещение, 1972. 368 с.
12. *Ямбург Е. А.* Контуры культурно-исторической педагогики. Педагогика. 2001. № 1. С. 3–10.

А. Н. Ткачева

*Санкт-Петербургский государственный институт
кино и телевидения*

ЛЕКСИКА СЕКСУАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФРАНЦУЗСКИХ КИНОНАЗВАНИЙ

А. N. Tkacheva

Saint-Petersburg State Institute of Film and Television

THE SEXUAL RELATIONS VOCABULARY IN THE TRANSLATION OF THE FRENCH FILM TITLES

Abstract. *The article is devoted to the use of the sexual relations vocabulary in the translation of the French film titles. The author considers this vocabulary as an attribute of romantic comedies and melodramas. The film titles with the sexual relations vocabulary attract the youth audience and show its tastes.*

При переводе названий французских фильмов довольно регулярно используются слова и словосочетания на тему сексуальных взаимоотношений людей: “Clara Sheller” («Секс в большом Париже» вместо «Клара Шеллер», реж. Р. Бертран, А. Берлине, 2005–2008). В переводных названиях может появиться как слово *секс* (“Un heureux événement” («Секса много не бывает» вместо «Счастливое событие», реж. Р. Безансон, 2011)), так и слова с сексуальным подтекстом: *страсть, распутник, любовники, аромат, постель, удовольствия,*

соблазн, девственник, интимный и т. д. Переведенные таким образом киноназвания вызывают ассоциации с эротическими образами: “Sibyl” («Соблазн» вместо «Сибил», реж. Ж. Трие, 2019). При этом трансформационные операции (полная замена франкоязычных названий или добавление особой лексики в заголовочные тексты) применяются при отсутствии системных франко-русских межъязыковых расхождений и ассиметрии культурных реалий.

Следует особо отметить, что при переводах на русский язык оригинальных заголовков, выполненных в XX в., реже включаются слова, отсылающие к теме сексуальных отношений, чем в переводах последних десятилетий. Картины с подобными названиями обычно имеют любовный сюжет. Лексика сексуальных отношений появляется в названиях:

- комедий: “Pédale dure” («Распутники» вместо «Жесткая педаль», реж. Г. Агион, 2014);
- драм: “Dalida” («Любовь и страсть. Далида» вместо «Далида», реж. Л. Азуэло, 2016);
- мелодрам: “Fanfan” («Аромат любви. Фанфан» вместо «Фанфан», реж. А. Жарден, 1993).

В одних случаях новые заголовки создаются, чтобы вызвать у русскоязычных зрителей ассоциации с определенными сюжетными и стилистическими признаками фильмов. Новое русскоязычное название максимально способствует распознаванию сюжетных коллизий картины, например: “Mauvaise passe” («Эскорт» вместо «Трудное время», реж. М. Блан, 1999) и “Mes chères études” («Студентка по вызову» вместо «Моя дорогая учеба», реж. Э. Берко, 2010).

В других случаях переводной текст наполняется словами и словосочетаниями, которые становятся ведущим критерием в определении жанра киноленты. Так, для комедий придумываются новые провокационные двусмысленные игривые заголовки, которые воспринимаются как юмористические: “Les infidèles” («Право на “лево”» вместо «Неверные», реж. Ж. Дюжарден, 2012). Иногда вводимые короткие комментарии выступают в качестве дополнений к исходному заголовку: “Benjamin” («Бенжамен, или дневник девственника» вместо «Бенжамен», реж. М. Девиль, 1967).

Целевой аудиторией романтических комедий и мелодрам является молодежная публика. По мнению ряда ученых, практически всеми подростково-молодежными средствами массовой информации активно эксплуатируется тема сексуальных отношений [1: 90]. Результаты маркетинговых исследований показывают следующее: 1) молодежь проявляет интерес ко всему, связанному с сексуальностью; 2) сексуальные образы способствуют продаже товаров и услуг [3]. Некоторые специалисты приводят статистические подтверждения о привлекательности видеороликов с любовным содержанием и с демонстрацией эротики и страсти для молодежи [2: 963].

Исследование, проведенное нами среди студентов в возрасте от 18 до 25 лет, показывает, что сюжеты картин с любовным и эротическим содержанием нравятся подавляющему большинству опрошенных (около 80%). Участники анкетирования (50 человек) положительно высказались относительно переводных заголовков, отметив переводческую адаптацию с добавлением лексики, обозначающей сексуальные отношения, более аттрактивной и интересной, чем оригинал: “Saint-Amour” («Сент-Амур: Удовольствия любви» вместо «Сент-Амур», реж. Г. Керверн, Б. Делепин, 2016). По мнению анкетированных, новые названия не нарушают жанр, сюжетную линию и идейно-эстетическое содержание картин.

Таким образом, заголовки с лексикой сексуальных отношений, с одной стороны, используются как прием, стимулирующий и удерживающий интерес молодежной аудитории; с другой — выражают ценности, предпочтения и вкусы современной зрительской публики.

Переводчики изменяют тексты с расчетом произвести эффект на зрителей: внедряются слова и словосочетания, чтобы вызвать у публики ассоциации, связанные с сексом. Название с сексуальным подтекстом, вызывающее ассоциации с чувственными образами, выделяется на фоне других. После того как заголовочный текст с эротическим намеком дал главный эффект (вызвал сильные ассоциации и привлек внимание, реципиент смотрит фильм, потому что изначально являлся представителем целевой аудитории презентуемой картины), лексику сексуальных отношений можно считать эффективным триггером. Переводчики не боятся показаться неприличными, подыгрывая моло-

дежным вкусом, зная, что определенную группу аудитории можно заинтриговать эротическим подтекстом: «Вулкан страстей» (“Eyjafjallajökull”, реж. А. Коффри, 2013).

Значительные изменения в социокультурной сфере жизни общества привели к открытой демонстрации всего откровенного, соблазнительного, пикантного, что было прежде нехарактерно. Теперь прокатчики намеренно манипулируют поведением зрителя при помощи концепта «секс»: “Le Prix à payer” («Нет секса, нет денег» вместо «Цена», реж. А. Леклер, 2007).

Названия с сексуальным подтекстом следует признать маркером романтических комедий и молодежных мелодрам. Для устранения жанровой неопределенности при переводе заголовков используется лексика, связанная с сексуальными взаимоотношениями людей, что является целенаправленным актом привлечения внимания и удержания потенциального зрителя. Использование лексики сексуальных отношений в названиях способствует продвижению фильмов на кинорынке.

Литература

1. *Бондаренко О. А.* Трансформация ценностей в России как фактор изменений языка молодежных СМИ // Вестник электронных и печатных СМИ. 2014. № 22. С. 88–107.
2. *Красова Е. Ю.* Видеореклама с любовными сюжетами в оценках воронежской молодежи // Проблемы массовой коммуникации. Материалы международной научно-практической конференции исследователей и преподавателей журналистики, рекламы и связей с общественностью. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2020. С. 11–13.
3. Секс в рекламе. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Секс_в_рекламе (дата обращения: 09.10.2021).

К. В. Якушкина

Санкт-Петербургский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ КРЕОЛИЗАЦИИ КОНТЕНТА В ИСПАНСКОЙ РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ

CONTENT CREOLIZATION FEATURES IN SPANISH ADVERTISING COMMUNICATION

Abstract. *The report examines the manipulative potential of video-verbal texts in the current marketing discourse and identifies the nuances of building a successful advertising strategy, taking into account the visualization and spectacularization of any given product. The expediency of the study is due to the need for a comprehensive understanding of the features of the functioning of creolized elements used for the image promotion of an advertising object in Spanish marketing communication.*

Современный рекламный дискурс можно определить как сложный и многогранный когнитивно-прагматический феномен, который представляет безусловный теоретический и эмпирический интерес с точки зрения исследования манипулятивного потенциала маркетинговых и лингвистических инструментов, используемых как с целью моделирования информационного имиджа товара, так и для внедрения в сознание потенциального потребителя необходимых оценочных ассоциаций, призванных стимулировать его покупательскую активность (стимул → реакция).

В этой связи следует особо подчеркнуть важность осмысления рекламы как смешанного жанра коммуникации, состоящего из текстов, принадлежащих разным семиотическим системам [3; 5]. Данная поликодовость выражается преимущественно в «эскалации изображения» и может быть эксплицирована различными способами взаимодействия вербальной и невербальной частей сообщения вплоть до максимальной визуализации «месседжа», полностью исключая вербальный компонент (иллюстрирование, (ре)презентация, спектакуляризация, театрализация, перформанс, шоу) [1]. Кроме того, привлечение последних достижений в области интернет-технологий и мультимедийной инженерии способствует более комплексной интерпретации виртуального креолизованного контента, позволяя выявить его действующий потенциал не только на уровне рационального (персуазия), но и сублиминального восприятия (суггестия) [2].

В качестве примера можно привести рекламу косметических средств по уходу за кожей, где каждому виду крема, исходя из особенностей его применения, назначено свое цветовое решение (например, более теплые оттенки, оранжевый или розовый, для возрастной гаммы или более свежие, зеленые и голубые, для молодой кожи): *Garnier. Crema Hidratante, Calmante vs Antiarrugas, Anti-edad nutritiva 35+ / reafirmante 45+ / regeneradora 55+* и т. п. Благодаря дополнительной колористической маркировке происходит выделение дифференцирующего признака, помогающего бренду продемонстрировать заинтересованность в каждом покупателе, а покупателю — найти свой продукт [4].

При этом в зависимости от политики фирмы в том, что касается умения вовремя определять потребности (клиентоориентированность) и учитывать фактор адресата (гендерный/этнический маркетинг), на упаковке либо сразу можно найти детализирующие сведения (пол, возраст, назначение), напечатанные довольно крупным шрифтом (ср. йогурты *Laive. Mujer vs Danone. Men / Yogur masculino / para hombres*), либо репрезентация дифференцирующего признака, напротив, осуществляется более суггестивными креолизованными приемами, чтобы не спровоцировать возможное покупательское неприятие (доминирует дифференциация по цвету, вербальные компоненты не акцентируют на себе внимание, нет излишней фактологической конкретизации, вся дополнительная информация скрыта внутри упаковки).

Образцы продвижения таких «противодискриминационных» продуктов и «нейтрализованных» моделей поведения приводятся в специальных руководствах на испанском языке (*Guía de comunicación no sexista / incluyente / inclusiva / igualitaria / no discriminatoria / políticamente correcta / alternativa* и т. п.) [6], содержащих рекомендации по переосмыслению традиционно закрепленных ролей («эффект ореола»): например, женщины рекламируют «мужские» товары, и наоборот (ср. *Paco Rabanne*), или пропагандируются альтернативные семейные ценности (ср. *Bancocolombia, “Es el momento de todos”*). Тенденция к визуальному вуалированию и сглаживанию «тревожной» тональности рекламного контента подкрепляется употреблением соответствующих политкорректных формул на вербальном уровне.

Анализ примеров показывает, что применение интегрированного подхода при исследовании особенностей контекстуально-прагматической реализации креолизованных рекламных сообщений позволяет провести более скрупулезный анализ лингвистических и маркетинговых инструментов формирования того или иного рекламного имиджа и выявить как универсальные закономерности функционирования поликодовых текстов, так и специфические черты, характерные для испаноязычной коммуникации.

Литература

1. *Анисимова Е. Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Издательский центр «Академия», 2003. 128 с.
2. *Медведева Е. В.* Рекламная коммуникация. М.: УРСС, 2004. 277 с.
3. *Чигаев Д. П.* Способы креолизации современного рекламного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: МПГУ, 2010. 24 с.
4. *Álvarez Lara O.* Influencia del color en las preferencias de los consumidores // *Revista Observatorio Calasanz*. 2011. Vol. II, № 19. P. 228–246. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/6348451.pdf> (дата обращения: 04.11.2021).
5. *Ferraz Martínez A.* El lenguaje de la publicidad. Madrid: ArcoLibros, 2004. 70 p.
6. *Guía de la comunicación no sexista*. Madrid: Instituto Cervantes, Aguilar, 2011. 260 p.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

LINGUISTIC AND STYLISTIC ASPECTS OF INDIVIDUAL AND SOCIAL LANGUAGING

В. А. Андреева

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ БЛОГИНГЕ (на материале немецкоязычных *YouTube*-каналов)

V. A. Andreeva

Herzen State Pedagogical University

STRATEGIES OF SELF-PRESENTATION IN POPULAR SCIENCE BLOGGING (on the material of the German *YouTube* channels)

Abstract. *This article examines the means and ways of self-presentation of a popular science YouTube channel blogger, which shapes the image of the blogger as a form of authorship. The form of authorship depends on social conventions, the blogger's personality and, last but not least, the addressee factor, which the blogger cannot ignore if he wants to effectively influence the minds and feelings of his subscribers.*

Научно-популярный блоггинг представляет собой сетевую версию научной журналистики. В доцифровую эпоху научная журналистика рассматривалась как сфера взаимодействия экспертного сообщества с образованными слоями общества, или как периферия научного дискурса.

Период конца прошлого века, и особенно начала XXI в., ознаменовался ростом интереса широких кругов общественности к актуальным

научным разработкам, а также к последствиям трансфера научных результатов в разные сферы жизни человека. Одним из важнейших каналов распространения разнообразной научной информации является видеохостинг *YouTube*, который отвечает на информационные запросы огромной рассредоточенной в пространстве аудитории.

Современная научная журналистика развивается в зоне пересечения научного дискурса и массовой коммуникации, что не может не сказываться на специфике представления научного контента в ней, а также на ее целях и задачах. В отличие от коммуникации внутри научного сообщества, которая определяется механизмами объективации научного обмена, максимально исключаящими признаки субъекта из высказывания, основной стратегией, обуславливающей характер представления научного контента, является персонализация, заключающаяся в создании связи между знанием и носителем этого знания. В этом случае позиция адресанта входит в актуальное пространство адресата, влияя на его видение мира и оценки. А это значит, что цели и задачи научно-популярной коммуникации в социальных сетях не сводятся сегодня исключительно к популяризации научных достижений и формированию научной картины мира: научно-популярный блогинг не только транслирует научную информацию, но также формирует отношение аудитории к ней и побуждает общество к определенным посткоммуникативным действиям.

Это обстоятельство делает исследование коммуникативных стратегий и тактик блогеров, транслирующих на своих каналах научный контент, актуальной задачей. Одной из таких стратегий является стратегия самопрезентации, которая формирует имидж блогера как избранную им форму авторства. Форма авторства зависит от общественных конвенций, личности блогера и, не в последнюю очередь, от фактора адресата, который блогер не может не учитывать, если хочет оказывать эффективное воздействие на сознание и чувства своих подписчиков.

В интересах сравнения в статье рассматриваются видеоблоги двух научно-популярных немецкоязычных *YouTube*-каналов: *maiLab* и *Terra X Lesch & Co*.

Канал *maiLab* является частью сетевой платформы *funk.net* — совместного проекта *ZDF* и *ARD*, — который обращен к целевой аудитории в возрасте от 14 до 29 лет. Его ведущая Май Тхи Нгуен-Ким, будучи обладательницей ученой степени по химии, с 2015 г. активно занимается научной журналистикой.

На канале обсуждаются вопросы прикладного характера, связанные с использованием достижений науки (прежде всего химии) в повседневной жизни, что отвечает запросам поколений миллениалов и центениалов с их установкой на здоровый образ жизни и скептическим отношением к бездумному потреблению.

Образ, который формирует Май Тхи Нгуен-Ким, можно обозначить как «человек твоего круга общения». Блогер строит доверительные отношения со своими подписчиками, вербально и визуально сокращая дистанцию между собой и зрителем. Свои видео она, как правило, записывает в «домашней студии», располагаясь максимально близко к камере. Блогер называет себя *Eure Chemikerin des Vertrauens* (параллель с *Person des Vertrauens*, как вариант в сочетании с притяжательным местоимением или именем прилагательным *fachkundig*). Обращает на себя внимание неформальное местоимение *eure* и гендерно отмеченный суффикс *-in*. В обращении к своим подписчикам Май Тхи Нгуен Ким использует выражение *Freunde der Sonne* (отсылка к одному из первых выпусков блога), традиционно приглашая их заварить себе чая и устроиться поудобней перед мониторами своих компьютеров: *Holt euch einen Tee, Freunde der Sonne, macht es euch gemütlich — Zeit für Science!* Использование англицизма сигнализирует об особенностях языка молодежи. В комментариях к выпускам подписчики используют доверительное *du* и имя *Mai*: *Hi Mai, was hältst du von einem Video über Waschbälle?*

Канал *Terra X Lesch & Co* продюсируется ZDF в сотрудничестве с *objektiv media* и имеет отношение к научно-популярной телепрограмме *Terra X*, его отдельные выпуски дублируют телевизионные передачи. Можно предположить, что подписчики канала принадлежат к разным возрастным группам, в том числе к поколению старше 29 лет, для которого источники информации не ограничиваются Интернетом. Ведущий канала Харальд Леш является профессором Мюнхенского университета. Контент канала ориентирован на вопросы, относящиеся к фундаментальному научному знанию.

Образ, который формирует блогер, можно обозначить как «профессор, учитель, просветитель». Харальд Леш ведет свой видеоблог из рабочего кабинета, сидя за письменным столом, создавая визуальную дистанцию между собой и зрителем. Подписчики называют его в своих комментариях *Herr Lesch*, воспринимая его как ученого-просветителя, учителя, университетского профессора: *Der Herr Lesch ist der Grund warum ich mich seit 20 Jahren für Astrophysik interessiere. Bester Lehrer!*

Вербальная дистанция проявляет себя в средствах иронии и языковой игре, к которым охотно прибегает блогер: *Ich werde jetzt über den Zufall sprechen, aber das ist kein Zufall. Also es ist jetzt nicht so, dass es über mich zufällig gekommen ist, über den Zufall zu sprechen Es ist mir nicht zugefallen über den Zufall zu sprechen.*

При трансляции научного контента оба блогера последовательно используют **метод Сократа**, известный как «сократический диалог», цель которого заключается либо в развенчании самоуверенности собеседника (ирония), либо в подведении его к истине (майевтика). Ирония может создавать дистанцию между говорящим и слушающим, указывая на лакуны в его знаниях: *Schule, Bildung und Ausbildung? Das ist die Frage. Oder Something is rotten in the state of Danmark. Von wem ist das? (Terra X)*. Во избежание назидательности и демонстрации собственного интеллектуального превосходства блогеры прибегают к самоиронии, которая очень часто основывается на полимодальных возможностях цифровой среды, например на удвоении собственного изображения в кадре для инсценировки конфликта мнений или включения своего комического изображения в превью выпуска.

Источники

1. <https://www.youtube.com/c/maiLab> (дата обращения: 08.12.2021).
2. <https://www.youtube.com/c/terraxleschundco> (дата обращения: 08.12.2021).

Т. Г. Галушко
*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ О ФЕНОМЕНОЛОГИИ ГОЛОСА

T. G. Galushko
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE QUESTION OF THE PHENOMENOLOGY OF VOICE

Abstract. *The article provides an overview of the phenomenological concepts of voice based on logocentrism, deconstructivism, as well as modern transformations of the original concepts.*

Нам представляется важным в современном лингвистическом контексте обратить внимание на актуальную проблему метафизики голоса как «заново прочитанную и исполненную». Прошлый опыт не является полностью закрытым и «мертвым архивом», он как бы «самонастраивается» не только на понимание, но и на актуализацию.

Первооснову речи и ее господство над письмом обосновал Ж. Деррида в своей известной работе «Голос и феномен», посвященной метафизике голоса, в которой он связывает голос с основами самосознания: «Никакое сознание невозможно без голоса. Голос есть бытие, которое обнаруживает свое самоприсутствие в форме всеобщности, как со-знание, голос есть сознание» [3: 58].

М. Мамардашвили обосновывает эту проблему, обращаясь к Седьмому письму Платона: «Он развивает тему, что мысль (*cosa mentale*) не создана для того, чтобы быть записанной в произведении, под которым стоит авторская подпись, потому что мысль есть нечто такое, во что мы можем впадать только во время говорения и, в частном случае, во время диалога. То есть то, что во время диалога, — внутри этого индуцируется мысль» [4: 167]. «Момент записи мысли или состояния не равен моменту самой мысли, моменту ее рождения. Мыслит человек возможный, записывает реальный человек» [4: 161].

Согласно Гегелю, «человек — это движение мыслящей человеческой речи. Говорящий человек — тот, кто мыслит в собственной речи, исходя из себя, приходит к себе как Я путем развития/движения собственной речи. Важнейший аспект мысли в движении. Ритмизируя фразу, мы придаем ей точность, только так, как произносится, она должна и пониматься. «Темпоральные вспышки», пульсация, без которых мысль невозможна как некое движение. Речь — способ бытия человека» [5: 42].

Порождение смысла происходит через голос, что означает мыслить вслух. В. А. Подорога цитирует Р. Гильдербранда: «Речь телесна, письмо лишь нечто внешнее, вроде «одежды» для произносимого звука, причем речь непосредственно связана и с возможностями выражения и со слухом, открывающем доступ к состоянию души говорящего» [5: 43].

М. М. Бахтин так определяет голос: «Сюда входит высота, диапазон и тембр, и эстетическая категория (драматический, лирический и т. п.), сюда входит мировоззрение и судьба человека. Человек как целостный

голос вступает в диалог. Он участвует в нем не только своими мыслями, но и своей судьбой, всей своей индивидуальностью» [1: 347]. Ф. Ницше подчеркивает: «Главное в голосе “это тон, сила, модуляция, темп, которым произносятся слова, короче говоря — музыка за словами, страсть этой музыки, личность, за этой страстью, таким образом, все, что не может быть написанным... особенно лирика живет звучанием, обнаруживается звучанием”» [7].

Рассмотрим обоснование М. Хайдеггером голоса и речи на основе его работы «Путь к языку» [6]. Речь понимается Хайдеггером как онтология человеческого существования и смысл бытия: «Поскольку язык есть, он так или иначе совершающаяся речь» [6: 161]. «Человек не был бы человеком, если бы ему было отказано в том, чтобы говорить — непрестанно, всеохватно, обо всем» [6: 259]. «Язык прежде всего дает о себе знать в нашей речи. Речь есть артикулированное оглашение мысли, нечто выговоренное, что или быстро исчезает, или каким-то образом сохраняется» [6: 164]. «Выговоренное может быть прошедшим, но оно может быть и давно пришедшим в смысле того, на что мы обречены» [6: 265].

Важно отметить, что сохранение речи, на которое указывает Хайдеггер, увеличивается постоянно в огромных масштабах в соответствии с техническим и технологическим прогрессом.

Говорение означает принятие участия в сказе: «Мы говорим не только на языке, мы говорим от него... Язык говорит, поскольку весь он — сказ, то есть показ» [6: 266]. Поэтому Хайдеггер придает особое значение молчанию и слушанию. Для него важно событие как увиденное в сказе: «Событие оказывается проделыванием пути сказа к речи» [6: 269]. Согласно мыслителю, в языке проявляет себя бытие, в речи осуществляется событие, ибо событие, как подчеркивает Хайдеггер, «дающее быть собой, со-держашее, само-обладающее, есть отношение всех отношений» [6: 273].

В своей работе «Голос и феномен» Ж. Деррида, несмотря на критическую направленность, не исключает интенциональность Э. Гуссерля, для которого настоящая речь возможна тогда, когда говорящий знает, что говорит, кому и почему, для которого важен предвыразительный слой смысла (*vor-ausdrücklich*), предвыразительная интенциональность. Для Деррида «выразительный элемент должен быть прозрачным и обеспечить значению возможность показаться... Имя этого

элемента — голос». [3: 166]. Он понимает голос не как колебание воздуха, а как «лингвистический» голос, «субъект и носитель сознания» [Там же], что означает его феноменальность, рефлексивность и репродуцируемость и указывает на необходимую связь между актом голоса и проявлением сознания.

«Вместе со знаками письма угасали живые акценты, живые жесты речи, все то, что прежде помогало словам смело проникать в самую душу человека... ослабла память людей, живая сила их духа... Рассудок (естественный свет) связан буквой, и вот он уже не идет, а робко пробирается, плетется через силу; лучшие наши мысли умолкают, погребенные в мертвых черточках письма» [2: 241].

Истинная речь нуждается в «счастливым» случае, кайросе, т. е. в моменте импровизационного чувства, «пуска тайного мотива, вдруг увлекшего говорящего настолько, что кажется, ничто не может помешать. Голос отражает мысль, которая произносится для того, чтобы быть переданной другому в том свободной форме, на какую только речь способна» [5: 66].

Но на этом пафос заканчивается. На основе концепции деконструкции Ж. Деррида сначала нейтрализует оппозицию «речь — письмо»: речь представляет собой форму письма, а затем ее полностью снимает (нем. *aufheben*) и приходит к известному выводу: «Ничто не существует вне текста», что породило следующий тезис постмодернизма «Мир как текст» с понятиями: нарратив, текстуальность, дискурсивность, интертекстуальность, децентрация, смерть субъекта и др.

Это означает путь от логоцентризма к универсальности. Именно с этим тезисом связана постмодернистская критика всей предыдущей культуры, метафизического и логоцентрического мышления, его «методологическое сомнение» по отношению к рационально обоснованным универсальным ценностям, истинам и убеждениям, к рациональным и универсальным формам познания. Дистинкции не перестают быть дистинкциями, но они не должны сейчас иметь жесткие формулировки, допускаются в принципе маргинальные и аномальные случаи. Более того, одним из условий адекватности точной теории феномена является **неопределенность**. Итак, привычные дистинкции логоцентризма утрачивают строгие границы и четкие критерии своих определений, их трансформации обусловлены сложной сетью языковой и социальной практикой глобального мира. Например, главное качество голоса — это недоговоренность, недоведенность до логического

соотнесения с уже сказанным... Голос удерживает смысл, пока длится. Мы можем сказать то же самое и о тексте.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
2. *Гердер Г.* Идеи к философии человечества. М.: Наука, 1977. 297 с.
3. *Деррида Ж.* Голос и феномен и другие работы по теории знака Гуссерля. СПб.: Алетейя, 1999. 208 с.
4. *Мамардашвили М.* Психологическая топология пути. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. 743 с.
5. *Подорога В. А.* Топология страсти. М.: Канон, РООН «Реабилитация», 2020. 352 с.
6. *Хайдеггер М.* Путь к языку // М. Хайдеггер. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.
7. 335 Zitate von Friedrich Nietzsche. <https://zitate-aphorismen.de/autor-in-zitate/friedrich-nietzsche/> (дата обращения: 24.10.2021).

О. Х. Гладкова

Псковский государственный университет

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ «ЧУЖИХ» ГАСТРОНОМИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПУТЕВЫХ ЗАМЕТКАХ XIX ВЕКА

О. Н. Gladkova

Pskov State University

REPRESENTATION OF “ALIEN” GASTRONOMIC CULTURE-ORIENTED LANGUAGE IN ENGLISH TRAVEL NOTES OF XIX CENTURY

Abstract. *The article deals with the linguistic representation of Russian cuisine in English travel notes of the 19th century. When traveling, the authors' description of food is one of the key features in creating the image of an “alien” culture. The “otherness” of Russian dishes is achieved through the use of culinaryonyms which denote food products and dishes and mark cultural peculiarities of a certain historical period. The analysis has shown that using culinaryonyms, the authors of travel notes mark an “alien” culture. In the texts, culinaryonyms are conveyed by means of transliteration, sometimes with the author's comments added.*

Культура определяет развитие традиций, ритуалов, быта и типового уклада жизни общества. Быт, по мнению М. Ю. Лотмана, «есть протекание жизни в реально-практических формах», он проникает в пространство культуры и является ее неотъемлемой частью [4]. Собственный быт кажется естественной нормой, в то время как особенности чужого быта вызывают особый интерес, определяют противопоставление между «свой — чужой». Следовательно, быт отражает и маркирует национальную идентичность.

По мнению этнографа С. А. Арутюнова, именно пища закрепляется в жизни общества значительно прочнее, чем большинство других форм материальной культуры [1]. Пища отражает не только кулинарные предпочтения, но и становится маркером социального статуса и благополучия, ритуальности или повседневности, трапезы, региональности и исторического периода. Кулинарные традиции как часть быта играют значимую роль в определении национальной идентичности и включают в себя следующее: 1) продукты и блюда; 2) кухонную утварь; 3) способы приготовления и 4) ритуалы, связанные с принятием пищи [2].

В статье рассматриваются особенности языковой репрезентации русских продуктов питания и приготовленных из них блюд в англоязычных путевых заметках XIX в., где мотив еды лидирует при описании русского быта.

Одним из способов создания образа «чужого» мира являются кулинаронимы — наименования блюд, отражающие ту часть быта, которая связана с приготовлением пищи. А. И. Леонова рассматривает кулинаронимы как предмет лингвокультурологии, представляющий особую ценность. Эти лексемы широко используются в произведениях литературы, признанных образцах культуры определенного народа, и отражают его исторический и материальный опыт [3].

Кулинаронимы не только отражают разнообразие и отличительные особенности национальной кухни, но и указывают на «возраст» блюд, их соотношенность с определенным периодом в истории России. Так, в XIX в. оформляются черты новой русской культуры, в том числе и новые кулинарные традиции.

Особенности русской национальной кухни описываются в путевых заметках английских путешественников, например в заметках М. Холдернес «Путешествия из Риги в Крым». «Чужесть» [5] русской пищи эксплицируется кулинаронимами: *sherbet*, *booza*, *sahkuz*, *potlejan*.

В некоторых случаях при описании национальных блюд и напитков русских крестьян прослеживается отрицательная оценка автора [7]:
“...the incautious use of the common spirit they call *vatki* overpowers their faculties” [7: 21];

“The common drink of the Russian is *kvass*, which is not so good as our small beer” [7: 22].

В путевых заметках Ч. А. Дана чуждость России, в том числе русской кухни, и особенно национальных первых блюд, оценивается положительно — блюда, названные кулинаронимами, описываются лексикой с положительными коннотациями [6]:

“...you can procure those incomparable products of the Russian cuisine, *stchy* and *borsh*. They are both works of art” [6: 74];

“And there is also another Russian soup that is much celebrated in the empire- *botvinia*” [6: 75].

Р. Лиал в путевых заметках “Travels in Russia, the Krimea, the Caucasus, and Georgia” также фиксирует кулинарные особенности русского быта [8]:

“*Vodtki*, ... bread, butter, and cheese, formed the principal part of our meal” [8: 36];

“...one of the young women <...> called her father, and presented him with a pot of vinegar, or *Quass*, the Russian beverage” [8: 451];

“...it was most likely *stchi*, or sour cabbage soup, which is a favourite dish of the Russians...” [8: 254].

Используемые в текстах кулинаронимы (*vatki*, *kvass/quass*, *vodka*, *booza*, *sherbet*, *sahkuz*, *potlejan*, *borsh*, *stchy/stchi*, *botvinia*) маркируют «чуждость» русских блюд, а не продуктов питания. Названия «чужих» русских блюд транслитерируются, что позволяет не только передать предметное значение, но и сохранить национальный колорит при описании другой культуры. Однако рассчитывая на «своего» читателя, авторы путевых заметок считают необходимым сохранить равновесие между содержанием и формой кулинаронимов. Так, в некоторых приведенных примерах дополнительный авторский комментарий или пояснение позволяют не только передать культурную специфику кулинаронима, но сделать его значение доступным читателю.

Интерес путешественников к «чужим» кулинарным традициям, к «чужой» еде позволяет автору путевых заметок определить общую со «своим» читателем идентичность и выразить принятие или неприятие иных традиций с помощью положительной или отрицательной

оценки. Кулинаронимы, в свою очередь, становятся лексическими маркерами «чужой» культуры и «чужого» быта.

Литература

1. *Арутюнов С. А.* Традиционная пища как выражение этнического самосознания. М.: Наука, 2001. 293 с.
2. *Лаврентьева Л. С.* Русский народ: культура, обычаи, обряды. СПб.: Паритет, 2011. 445 с.
3. *Леонова А. И.* Лингвокультурологическая специфика кулинаронимов: дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2003. 214 с.
4. *Лотман Ю. М.* Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века) / Ю. М. Лотман. 2-е изд., доп. СПб.: Искусство-СПБ., 1994. 412 с.
5. *Свинкина М. Ю.* Актуализация инаковости в медиадискурсе России и Германии: дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2017. 221 с.
6. *Anderson Charles.* Eastern journeys: some notes of travel in Russia, in the Caucasus, and to Jerusalem. New York: D. Appleton, 1898. 146 p.
7. *Holderness Marry.* Journey from Riga to the Crimea: by way of Kiev: with some account of the colonization, and the manners and customs of the colonists of New Russia: to which are added, Notes relating to the Crim Tatars. London, 1821. 200 p.
8. *Lyall Robert.* Travels in Russia, the Krimea, the Caucasus, and Georgia. London: T. Cadell, 1825. Vol. 1. 527 p.

Е. А. Ивлиева

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Е. А. Ivlieva

Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE QUESTION OF INTERNET COMMUNICATION IN SPANISH LANGUAGE

Abstract. *This article is devoted to the linguistic features of Internet communication in Spanish. Particular attention is paid to online discourse in Spanish social networks. The research is conducted at all language levels.*

Коммуникация, опосредованная компьютером, становится все более распространенной формой взаимодействия в эпоху пандемии и локдаунов, что обуславливает ее влияние на все сферы жизнедеятельности людей. Возрастает и интерес ученых к данному способу взаимодействия.

Несмотря на наличие большого количества работ по интернет-коммуникации, существует ряд неразрешенных вопросов. Так, например, сам термин не является устойчивым. Некоторые лингвисты называют общение в интернет-пространстве интернет-дискурсом или виртуальным дискурсом [6], другие — компьютерно-опосредованной коммуникацией [7], другие — номинируют или электронным общением [2]. К третьей группе ученых относятся те, кто определяют данный феномен как интернет-дискурс или виртуальный дискурс [6].

По мнению Н. А. Ахреновой «письменная форма — это основная форма существования коммуникации в Интернете, при которой частично нарушаются нормы письменной речи» [1].

Как отмечает Н. В. Кочетова, «термины, обозначающие язык компьютерной коммуникации (компьютерный дискурс, электронный дискурс, интернет-дискурс), в целом тождественные понятия, которые отражают как обмен информацией, так и коммуникацию между людьми посредством компьютера» [5: 2].

Коммуникация в интернете в основном осуществляется в двух формах: синхронной и асинхронной. К асинхронной форме передачи информации относятся такие интернет-жанры как электронная почта, блоги, новостные и информационные порталы. К синхронной — чаты, форумы, общение в мессенджерах и социальных сетях. Письменная речь в асинхронной форме коммуникации, обычно, продумана и отрегулирована, в то время как общение в контексте асинхронной формы обладает многими чертами устной речи, такими как эмоциональность, спонтанность, нарушение грамматических и орфографических норм языка.

Коммуникация с помощью интернет-ресурсов позволяет свободно перемещаться в онлайн-пространстве комбинируя и сочетая различные жанры. Такое явление испанский ученый Ф. Юс называет «гипертекстуальностью» и считает его одной из отличительных черт интернет-общения [8].

Следует отметить, что спецификой жанровой системы Интернет-коммуникации является возможность объединения различных жанров

в рамках одного текста. Для номинации такого явления ученые Е. И. Горошко и Е. А. Жигалина предлагают использовать термин «гипержанр» [3].

В рамках интернет-коммуникации таким гипержанром выступают современные социальные сети, которые являются важной платформой для разнообразного обмена информацией. Они могут сочетать в себе такие жанры как: блог (размещение информации о пользователе, его интересах и хобби), чат (обмен мгновенными сообщениями в мессенджерах), форум (обсуждение на стене пользователя или под фотографиями в открытом доступе), режим обмена файлами (возможность скачивать и пересылать пользователям-друзьям различные файлы с документами), а также режим аудио и видеозвонков.

Сочетание различных жанров подразумевает особую форму кодирования информации с помощью лингвистических средств.

Для испаноязычных пользователей социальных сетей характерны следующие лингвистические особенности:

1. Стремление к лингвистической экономии. Активное использование аббревиатур, сокращений и акронимов. Чаще всего такие аббревиатуры заимствуются напрямую из английского языка, например: LOL (от англ. laughing out loud — громко смеюсь).

2. Намеренное несоблюдение норм и правил грамматики, орфографии и пунктуации, такие как опущение артиклей, отсутствие заглавных букв после точки, опущение смысловых глаголов, эрративное написание гласных и согласных букв, например: *tnmos qe evitarlo* вместо *tenemos que evitarlo!* — «мы должны избежать этого!».

3. Передача эмоциональных оттенков с помощью нарушения графического оформления слова (написание всего слова заглавными буквами, редупликация согласных букв, визуальное растягивание слова путем повторения одной и той же гласной). Например: *k bieeeeeen* — «как хорошо».

4. Эрративное употребление знаков препинания (злоупотребление восклицательными и вопросительными знаками), например: *me encanta!* — «мне нравится!»

5. Активное заимствование из английского языка самых распространенных слов и выражений, например: *slove you, baby!* — люблю тебя, малыш.

6. Использование грубых слов, пейоративной лексики в общении между друзьями или близкими знакомыми, например: *Feliz cumple, feo!* — «с днюхой, урод!».

Более подробно лингвистические особенности интернет-коммуникации рассмотрены Е. А. Ивлиевой [4].

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1) интернет-коммуникация — это особая форма общения, опосредованная компьютером, которая в силу доступности и скорости передачи информации совмещает в себе черты письменной и устной речи, что определяет повышенный интерес ученых и пользователей к изучению данного лингвистического феномена;

2) специфика социальных сетей проявляется в совмещении разнообразных интернет-жанров, формировании так называемого гипержанра, который объединяет в себе сразу несколько жанров: форум, чат, блог, доску объявлений и др.;

3) совмещение различных жанров позволяет пользователям выходить за рамки только вербальной передачи информации и привлекать различные визуальные средства для самореализации, такие как видео- и аудиоматериалы. В некоторых социальных сетях все большее значение приобретает не текст, а фотография или видеофайл;

4) потребность в синхронном общении здесь и сейчас приводит к имитации разговорной речи, что проявляется в употреблении слов и выражений, характерных для разговорной речи, а также в особой форме оформления и построения высказываний. Стремление к языковой экономии приводит к намеренному упрощению норм грамматики и орфографии. Использование прямых заимствований из английского языка вместо более громоздких фраз и словосочетаний испанского языка позволяет не только экономить время, но и продемонстрировать свой уровень владения английским языком.

Литература

1. *Ахренова Н. А.* Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. 36 с. <http://www.twirpx.com/file/540250/> (дата обращения: 01.10.2021).
2. *Галичкина Е. Н.* Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2001. 212 с.

3. *Горошко Е. И., Жигалина Е. А.* Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2011. Т. 24 (63), № 1, ч. 1. С. 105–124.
4. *Ивлиева Е. А.* Особенности испанской интернет-коммуникации в социальных сетях. Филологические науки. Вопросы теории и практики / редкол.: А. А. Арестова, Л. В. Бабина и др. Тамбов: Грамота, 2021. № 1. С. 141–146. ISSN 1997-2911.
5. *Кочетова Н. В.* Компьютерный дискурс и формы интернет-коммуникации. Ростов н/Д, 2012. <http://archive.esp-centr.sfedu.ru/index.php/es/recursos-en-lainternet/virtualconf/item/538-rostov-na-donu-kompyuternyi-diskurs-i-formy-internetkommunkacii> (дата обращения: 01.10.2021).
6. *Лутовинова О. В.* Языковая личность в виртуальном дискурсе : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2013. 41 с.
7. *Щипицина Л. Ю.* Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: монография / Л. Ю. Щипицина; Приморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Архангельск: Поморский университет, 2009. 238 с.
8. *Yus F.* Web-Mediated Communication. Alicante: University of Alicante, 2015. 5 p. (only online publication). — <https://personal.ua.es/francisco.yus/LASI.pdf> (дата обращения: 01.10.2021).

О. А. Кобрина, А. С. Лебедева

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДОМЕТИЙ В АНГЛИЙСКОМ ДИАЛОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

О. А. Kobrina, A. C. Lebedeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

THE USAGE OF INTERJECTIONS IN THE ENGLISH DIALOGUE COMMUNICATION

Abstract. *When used in a dialogue, interjections play a very important role in the communicative process adding various emotive patterns to the whole utterance. Having different functions and meanings, modern interjections help listeners or readers to understand and perceive the speakers deeply. On the other hand, interjections have obtained categorical status in the language and have become a category of an “open type” which can easily be filled with new words and meanings.*

При ведении диалога участники коммуникативного процесса неизбежно используют различные средства для выражения эмоций, которые относятся к вербальным (лексические элементы, грамматические явления и синтаксические структуры) и невербальным (жесты, мимика, интонация и др.) средствам языка. Междометие, будучи служебной частью речи, как раз относится к вербальным средствам, основной функцией которых становится выражение экспрессивности и эмоциональности.

Термин «междометие» впервые появился в 1619 г. в «Грамматике» М. Смотрицкого как «*междуметие*» со значением от латинского “*interjectio*” — «*между*» и «*бросание, невольное высказывание*» [3: 290]. В современной теории языка существуют две противоположные теории о статусе междометных языковых единиц. А. А. Потебня был противником причисления междометий к языковым единицам, поскольку они использовались исключительно для выражения эмоций.

И. И. Мещаннинов, А. А. Шахматов и некоторые другие ученые междометиям приписывали статус осознанной лексической единицы. Хотя исследователи не отбрасывали идею о том, что междометия появились как эмоциональные выкрики, но «тот выкрик, который впоследствии получил общественное признание, перестает оставаться эмоциональным выкриком, приобретает статус слова и включается в речь, а далее создаются под непосредственным влиянием того или иного языка, используя его наличный словарный запас» [5, 20]. Однако до сих пор вопрос о категориальном статусе междометий в языковой парадигме остается предметом оживленных дискуссий.

При всех вышеперечисленных особенностях, междометия обладают индивидуальными семантическими характеристиками, а также способны объединять лексический и синтаксический уровни языковой системы, что отличает данный класс слов от знаменательных частей речи [5].

На современном этапе количество междометий постоянно увеличивается за счет включения новых единиц, появляющихся в речи носителей в связи с переходом знаменательных слов в разряд междометий (интеръективация), возникновением новых единиц за счет графического варьирования имеющихся в составе языка междометий или

появлением новых междометий в молодежном сленге и/или интернет-коммуникации.

Вопрос о классификации междометий английского языка также по-разному интерпретируется в научной теории. Например, в ЛЭС выделены три группы междометий: *эмоциональные; междометия волеизъявления; этикетные междометия* [3: 290].

О. В. Александрова и Т. А. Комова классифицируют междометия по эмоциям, которые последние выражают (например: *attention, aversion, calling, detection, dread, exultation, joy, laughter, etc.*) [1: 70].

Таблица 1

**Классификация междометий английского языка
О. В. Александровой и Т. А. Комовой [1]**

| Эмоции, выражаемые междометиями | Примеры междометий |
|---------------------------------|--|
| Attention | Hey, Ho, Look, Say, See |
| Aversion | Foh, Nonsense, Ugh |
| Calling | Ahoy, Hallo, Halloo, Hello, Hey, Hollo |
| Contempt | Fooy, Humph, Nonsense, Poh, Tut |
| Detection | Aha, O-o, Oho, And so, Well I never, |
| Departure | Bye, Farewell, Goodbye, S'long |
| Dread | Ha, Hah, No-no, Oh, Ugh |
| Expulsion | Away, Off, Out |
| Exultation | Ah, Aha, Hey, Hurrah, Hurray, Whee |
| Interrogation | Eh, Ha, Hey, Huh, Really, What |
| Joy | Eigh, Great, Io, Right, Thank God |
| Laughter | Ha-ha, He-he, Te-hee, Yi-yi |
| Pain | Ah, Eh, Oh, Ouch, Ow, Ugh |
| Praise | Brave, Fine, Good, O, Well done |
| Salutation | Greetings, Hail, Hello, Hi, Howdy, Welcome |
| Silencing | Easy, Hist, Hush, Quiet, Shh |
| Sorrow | Ah, Oh, Me, Oh no, Woe |
| Stoppage | Avast, Halt, Stop, Wait, Whoa |
| Surprise | Gee, Gosh, Hello, Man, Whew, What |
| Weariness | Ho-hum, O me, Whew |
| Wonder | Indeed, O, Strange, Well-well, Whew |

Н. В. Панина, в свою очередь, предложила разделить существующие английские междометия на *первичные* и *вторичные* [5: 42, 55] в зависимости от времени их появления в языке и функционирования в качестве междометий.

Таблица 2

Разновидности междометий по их функциональному назначению в речи носителей языка [5]

| Вид междометий | Основная коммуникативная функция | Примеры междометий |
|----------------|---|--|
| Эмотивные | Междометия, выражающие эмоциональное состояние говорящего | Ah, God, Gosh, OMG, Wow, Oof, Thanks God |
| Конативные | Междометия, используемые для привлечения внимания собеседника и призыва к ответу | Eh |
| Фатические | Междометия, используемые для поддержания разговора | Aha, Uh-huh |
| Хезитационные | Междометия, используемые для удержания внимания собеседника во время того, пока коммуникант подбирает подходящие языковые средства для выражения мысли (во время заполнения пауз) | Hm, Er, Uh, Um, Well |

Подобное разделение встречается в трудах многих исследователей междометий, поэтому уточним, что под первичными понимаются междометия, не являющиеся другими частями речи (т. е. истинно междометия) — отдельные звуки или сочетания звуков; вторичные междометия — лексические *единицы* или другие части речи, функционирующие в определенном контексте речевой ситуации как междометия [2: 81].

Подводя итог, следует отметить прежде всего, что категориальный статус междометий требует дополнительного изучения и уточнения. Следует отметить, что данное явление универсально, поскольку обнаруживается во многих языках. Особенность междометных единиц заключается в том, что данный класс слов можно отнести к категориям открытого типа, так как он обладает способностью постоянного пополнения новыми единицами и расширением пользовательского функционала.

Литература

1. *Александрова О. В., Комова Т. А.* Современный английский язык. Морфология и синтаксис. М.: Академия, 2007. 224 с.
2. *Демушкина Т. Н.* Использование междометий в речи носителей английского языка и русско-английских билингвов // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2015. № 10 (41). С. 81–83.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь* / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
4. *Мамушкина С. Ю.* Семантика и прагматика междометий в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2003. 175 с.
5. *Панина Н. В.* Функциональные характеристики английских междометий в разных типах дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2016. 186 с.

Е. Я. Никитина

Санкт-Петербургский государственный университет

СОНЕТ II ЛУИЗЫ ЛАБЕ: КРИК ДУШИ ИЛИ ПАРОДИЯ?

E. Ya. Nikitina

Saint Petersburg State University

SONNET II BY LOUISE LABÉ: A CRY FROM THE HEART OR A PARODY?

Abstract. *This article examines sonnet II by the sixteenth-century French poet Louise Labé in comparison with the “paired” sonnet by her alleged lover, Olivier de Magny (the quatrains of both sonnets are identical). Which of these sonnets was written first? Is Labé’s sonnet a cry from the heart, to which Magny replied, or a parody of Magny’s sonnet? The definite answer to these questions seems to be impossible, but an analysis of the text of Labé’s sonnet allows us to formulate a hypothesis.*

Наследие Луизы Лабе (1524–1566), крупнейшей французской поэтессы XVI в., невелико: она оставила нам один прозаический диалог, три элегии и 24 написанных в русле петраркистской традиции сонета, в которых создает образ страдающей от любви женщины. Как и многие другие поэты ее времени, Лабе была очень популярна при жизни,

затем на несколько веков оказалась забыта, чтобы быть заново открытой в XIX в. и войти в золотой фонд французской поэзии.

В настоящей статье мы рассмотрим сонет II, привлекающий особое внимание исследователей, которые дают ему подчас полярные оценки:

*O beaux yeus bruns, ô regards destournez,
O chaus soupirs, ô larmes expandues,
O noires nuits vainement atendues,
O jours luisans vainement retournez:
O tristes pleins, ô désirs obstinez,
O tems perdu, ô peines despendues,
O mile morts en mile rets tendues,
O pires maus contre moi destinez.
O ris, ô front, cheveux, bras, mains et doigts:
O lut pleintif, viole, archet et vois:
Tant de flambeaus pour ardre une femelle!
De toy me plein, que tant de feus portant,
Et tant d'endroits d'iceus mon cœur tatant,
N'en est sur toy volé quelque estincelle.*

В первых 10 строках поэтесса перечисляет черты возлюбленного, возбуждившие в ней страсть, и атрибуты любовного томления: жаркие вздохи, отведенные взгляды, проведенные в бесплодном ожидании темные ночи и т. д. В заключительном терцете героиня сетует, что все эти «огни», зажегшие страсть в ее душе, не опалили возлюбленного, и предмет ее любви холоден к ней.

Сборник сонетов Лабе был опубликован в 1555 г., а двумя годами позже вышел сборник Оливье де Маньи (предполагаемого возлюбленного Луизы) *Soupirs*, содержащий сонет LV, катрены которого полностью совпадали с сонетом Лабе; терцеты же выглядели следующим образом:

*O pas espars, ô trop ardente flame
O douce erreur, ô pensers de mon ame,
Qui ça, qui là, me tournez nuict et jour,
O vous mes yeux, non plus yeux mais fonteines,
O dieux, ô cieus et personnes humaines,
Soyez pour dieu tesmoins de mon amour.*

С чем связано подобное совпадение, доподлинно неизвестно. Возможно, это был своего рода поэтический диалог: Маньи как бы

отвечает на упрек Лабе, заверяя ее и читателей в своей любви к ней. Однако неизвестно, был ли сонет Маньи написан позже сонета Лабе: возможно, перед публикацией они оба ходили в списках и читались в салонах, поэтому установить, кому принадлежит текст катренов, невозможно. Отметим, что по нему невозможно судить о гендере ни автора, ни предмета его страсти: это могут быть как стихи, обращенные мужчиной к женщине, так и наоборот.

Мнения ученых по поводу того, какой из сонетов стал ответом на другой, расходятся; существует также мнение, что оба сонета написаны в рамках литературной игры, когда каждый из поэтов должен был придумать свою концовку к общему для всех началу. Между тем хронология написания сонетов Лабе и Маньи имеет значение не только для литературной истории, но и для понимания смысла сонетов, а именно: если сонет Маньи является ответом на сонет Лабе, то, вероятно, это заверение возлюбленной в истинности своих чувств. Но если ответным является сонет Луизы, то возникает вопрос, написан ли он всерьез или как пародия на сонет Маньи. Так, по мнению известного специалиста по литературе французского Возрождения Ф. Риголо, в этом сонете Лабе с горечью повторяет страстные признания своего возлюбленного, будто говоря: «Вот как мой воздыхатель обольщал меня, но все это смехотворно, ибо он меня разлюбил и теперь уже я бьюсь в сетях неразделенной страсти!» [6: 59–61]. Еще дальше идет М. Юшон, автор гипотезы (скептически воспринятой научным сообществом) о том, что поэтесса Луиза Лабе вовсе не существовала и является плодом литературной мистификации группы лионских поэтов и издателей XVI в. По мнению Юшон, оба сонета написал Маньи, и в сонете, подписанном Лабе, он высмеивает и поэтессу, и самого Петрарку. Доказательством становится слово *femelle* в строке 11, которое в XVI в. могло пренебрежительно обозначать женщину. Юшон также полагает, что нагромождение петраркистских общих мест в этом сонете столь велико, что речь явно идет о высмеивании канона, которое имело место во французской литературе еще в 1540-х годах [2: 229–231].

К слову *femelle* привлекает внимание и Б. Алонсо: она подчеркивает, что это слово не только относится к разговорному языку, но и употребляется в отношении животных. Таким образом, по мне-

нию Алонсо, строка 11 перечеркивает предыдущие десять строк и превращает сонет в «сатирическое, ироническое и бурлескное» переосмысление петраркистского канона [1].

По-другому оценивает слово *femelle* Д. Мартен: по его мнению, возможно, Лабе вкладывала в этот диминутив, принадлежавший к словарю мужчин и подчеркивавший слабость женщины (в комментариях к одному из современных изданий сонетов Лабе это слово объясняется как *petite femme*, к другому — как *pauvre femme*), некую иронию, однако эта ирония лишь делала еще ярче крик души страдающей героини [4: 33]. Ж. Матье-Кастеллани видит в слове *femelle* едва ли не манифест феминизма: со «спокойной дерзостью» употребляя это негативно окрашенное «мужское» слово, Лабе будто бы «без стыда и чувства вины» заявляет о том, что она — женщина [5: 111–112].

По нашему мнению, для вывода о том, будто в сонете II Лабе высмеивает петраркистскую традицию, нет достаточных оснований. Лабе действительно апроприирует традиционную мужскую модель петраркистского сонета (перечисление частей тела возлюбленной), но этого недостаточно, чтобы сделать сонет пародийным. Точно так же одно слово *femelle*, даже если считать его ироничным, не меняет тональность сонета с трагической на комическую, тем более что комментаторы игнорируют концовку сонета, в которой предполагаемая ирония никак не развивается. Более того, то, что слово *femelle* всегда имело в XVI в. пренебрежительный оттенок, также представляется сомнительным. В авторитетном словаре языка XVI в. Э. Юге [3: 236] слово *fumelle* (sic!) объясняется как “femme”, без каких-либо уточнений и, как минимум, в части иллюстрирующих статью примеров не имеет отрицательной коннотации.

Вероятно, мы никогда не получим ответов на вопросы, кто на самом деле является автором рассмотренного сонета Лабе, был ли он написан раньше или позже «парного» сонета Маньи и следует ли воспринимать его всерьез или как пародию. Нам представляется, что нет оснований для иронического прочтения этого произведения. И хотя мы никогда не узнаем, действительно ли его автор страдал от любви или лишь предавался модной литературной игре, думается, что читатель должен был увидеть в этом сонете крик влюбленной души, а не пародию.

Литература

1. *Alonso B.* Louise Labé Lyonnaise, une revendication féministe plutôt que féminine? L'exemple du sonnet II // Textes et contextes [Online], 13.1.2018. URL: <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=1811> (дата обращения: 08.12.2021).
2. *Huchon M.* Louise Labé: Une créature de papier. Genève: Librairie Droz S. A., 2006.
3. *Huguet E.* Dictionnaire de la langue française du seizième siècle. Paris: Didier, 1925–1967. Т. 4.
4. *Martin D.* Louise Labé est-elle “une créature de papier”? // Réforme, Humanisme, Renaissance, № 63, 2006. P. 7–37. DOI: <https://doi.org/10.3406/rhren.2006.3044> URL: www.persee.fr/doc/rhren_1771-1347_2006_num_63_1_3044 (дата обращения: 08.12.2021).
5. *Mathieu-Castellani G.* Les marques du féminin dans la parole amoureuse de Louise Labé // Louise Labé 2005. Etudes réunies par Béatrice Alonso et Éliane Viennot. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2004. P. 107–118.
6. *Rigolot F.* Quand Laure retrouve sa voix française: Louise Labé anti-pétrarquiste? Travaux de Littérature publiés par l'ADIREL, IX (1996). P. 51–64.

М. В. Соловьева, Н. И. Елесева

Санкт-Петербургский государственный университет

О СИНКРЕТИЗМЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО *FIER* В ЭПИЧЕСКОЙ ФОРМУЛЕ “*AU VIS FIER*” И ЕЕ МОДИФИКАЦИЯХ (на материале эпических поэм XII–XIII вв.)

M. V. Solovieva, N. I. Eleseeva

Saint Petersburg State University

SYNCRETISM OF THE ADJECTIVE *FIER* IN THE EPIC FORMULA “*AU VIS FIER*” AND ITS MODIFICATIONS (on the material of epic poems of the XII–XIII centuries)

Abstract. *The abstract adjective fier refers to Old French syncretic vocabulary. Being used as part of the formula “au vis fier”, it simultaneously implements two meanings: “proud” and “fierce”.*

Прилагательное *fier* восходит к латинскому прилагательному *ferum* («дикий, жестокий, свирепый»). Этимологическое значение «свиреп-

пый» сохраняется в старофранцузском языке и реализуется в описании сражающихся воинов, причем в большинстве случаев речь идет о французских рыцарях.

Изучаемая лексема входит в состав широко распространенной эпической формулы “*au vis fier*” («с гордым/свирепым лицом»), характеризующей в «Песни о Роланде» христианских и языческих рыцарей, а в более поздних поэмах — почти исключительно положительных персонажей, т. е. французских рыцарей.

Понимание формулы не как устойчивого стереотипного сращения, а как функциональной модели, способной включать в себя новые лексемы [3: 705–727] и характеризующейся вариативностью содержательных и формальных элементов [1: 289], позволяет включить в анализ следующие ее модификации: *au vis fier*, *le vis fier*, *al fier visage*, *fier lu vis*, *fier lu visage*.

Снабжая комментариями или переводя на современный французский язык изучаемую формулу, лингвисты определяют значение *fier* либо прилагательным *farouche* — «свирепый», либо прилагательным *fier* — «гордый».

Если первое значение («свирепый») обусловлено этимологией, то второе («гордый») фиксируется у прилагательного *fier* вне изучаемой формулы при его употреблении в качестве парного синонима к прилагательному *orgoillos* («гордый, надменный, спесивый»). Заметим, что прилагательное *orgoillos* в независимом употреблении характеризует, по большей части, сарацин и предателей-французов, демонстрируя отрицательную оценку, в то время как прилагательное *fier*, как уже было сказано, используется в основном для описания высокородных рыцарей-христиан и демонстрирует положительную оценку.

С чем связано наличие разных переводов изучаемого прилагательного в составе одной и той же формулы? Идет ли речь о многозначности прилагательного *fier* и, следовательно, о различных употреблении (контекстных значениях) этого прилагательного в одном и том же микроконтексте, роль которого играет эпическая формула?

Представляется, что предложенные лингвистами трактовки значения обусловлены не полисемией прилагательного, а особенностью его семантики: прилагательное *fier* входит в так называемое семантическое

ядро средневековой культуры [2: 41] и относится к старофранцузским синкретам.

Семантический синкретизм считается отличительной чертой древних языковых состояний. Он отражает слитность мировосприятия человека на архаичных стадиях развития и проявляется в нерасчлененности лексических значений [2: 41].

Отличие синкреты от многозначного слова состоит в том, что у первой денотат дан в его цельности, при этом объем понятие оказывается важнее содержания; многозначность же определяется по сумме признаков, при этом объем и содержание понятия одинаково важны. Сколько бы ни было контекстных значений, в синкрете они равноценны, тогда как многозначность предполагает иерархию выявленных значений [2: 47].

В старофранцузском языке прилагательное *fier* характеризует одну из важнейших черт образа рыцаря — его способность сражаться. Напомним, что основная функция рыцарского сословия в средневековом обществе сводилась к защите земель и ведению войны. Поэтому эпический воин должен был обладать физической силой, устрашающим видом, свирепым нравом. Яростность, жестокость по отношению к врагу, превосходство в битве, связанная с этим гордость, перерастающая в гордыню и заносчивость, — все эти качества одновременно входят в содержание понятия прилагательного *fier* и синкретично реализуются в эпическом тексте. Иными словами, значения «гордый» и «свирепый», не входя в иерархические отношения, характерные для полисемии, сореализуются на уровне речи, обуславливая разницу в переводах и комментариях, сопровождающих старофранцузский текст.

Литература

1. Бондарко Н. А. Продуктивные модели в языке немецкой средневековой мистической традиции и проблема их структурного описания // Поэтика традиции: сб. науч. ст. / под ред. Я. В. Василькова, М. Л. Кисилиера. СПб.: Издательство «Европейский Дом», 2010. С. 289–333.
2. Колесов В. В. Семантический синкретизм как категория языка // Вестник Ленинградского университета. Сер. 2. 1991. № 2 (9). С. 40–49.
3. *Wathelet-Willem J.* A propos de la technique formulaire dans les plus anciennes chansons de geste // *Mélanges de linguistique romane et de Philologie médiévale offerts à Maurice Delbouille*, t. II. Louvain — La — Neuve / éd. J. Duculot. 1964. P. 705–727.

Н. А. Урусова
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

**МЕХАНИЗМЫ ВЫДВИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ
БИОГРАФИЧЕСКОМ ПОВЕСТВОВАНИИ**
(на материале произведения М. Брэдбери “To the Hermitage”)

N. A. Urusova
Herzen State Pedagogical University of Russia

**FOREGROUNDING MECHANISMS IN THE MODERN
BIOGRAPHICAL NARRATIVE**
(based on M. Bradbury’s “To the Hermitage”)

Abstract. *This article deals with some foregrounding mechanisms, which M. Bradbury employed in his biofictional narration “To the Hermitage”, and their role in drawing the reader’s attention to the significant ideas of postmodernist philosophy.*

Процесс выбора и акцентирования повествующим субъектом значимой информации Т. И. Воронцова называет прагматическим фокусированием [3: 42]. Для привлечения внимания читателя к важным событиям, явлениям и идеям автор использует специальные маркеры, так называемые сигналы адресованности, которые составляют интерпретационную программу, заложенную в тексте для читателя [5: 118], с помощью которой «имплицитный <...> автор моделирует образ [имплицитного] читателя <...> и “руководит” чтением реального читателя» [1: 27–28]. Таким образом, интерпретационная программа представляет собой систему средств прагматического фокусирования. Традиционным способом выявления компонентов интерпретационной программы являются принципы контекстуальной упорядоченности — принципы и механизмы выдвижения. В классической концепции И. В. Арнольд выделяются несколько основных типов выдвижения: конвергенция, сцепление, обманутое ожидание, выдающаяся особенность и сильная позиция текста [2: 195]. Анализируя текст с позиции принципов выдвижения, можно выявить иерархию значений, заложенных в текст, т. е. выявить наиболее важные и значимые смыслы.

В качестве материала выбран текст романа-биофикции М. Брэдбери “To the Hermitage”, повествующий о двух путешествиях в Россию. Первая поездка была предпринята Дени Дидро по приглашению Екатерины II в XVIII в., а вторая экспедиция состоялась во времена перестройки в рамках «Проекта Дидро». В нашем исследовании биофикция понимается как экспериментальная литературная форма, созданная в парадигме постмодернистской философии и основанная на биографии реального исторического лица и сочетающая в своей семантике реальность и вымысел, объективность и субъективность.

Находясь в сильной позиции, название “To the Hermitage” дополнительно выделяется конвергенцией, благодаря компрессии подсказывающей и фабулу, и основные идеи данного произведения. С одной стороны, Hermitage — это метонимия, указывающая на место действия романа, город Санкт-Петербург, и метафора, в которой Русский музей образно представляет собой собрание ценных знаний и мудрости, накопленных человечеством. С другой стороны, предложная конструкция «to + место назначения» активирует в сознании читателя концептуальную метафору ДВИЖЕНИЕ В ОПРЕДЕЛЕННОМ НАПРАВЛЕНИИ (IN THE DIRECTION OF): и протагонист историко-биографической части романа Дени Дидро, и современная экспедиция отправляются в Санкт-Петербург, первый чтобы сохранить свою коллекцию книг в любезно предоставленном Екатериной II помещении и, таким образом, закончить свою энциклопедию, включающую в себя все накопленные на тот момент знания в разных областях науки, искусства и техники, а экспедиционная группа едет в Петербург, чтобы разыскать эту коллекцию. Однако никто из них не смог полностью достигнуть своей цели: энциклопедия не была закончена, а современные ученые смогли отыскать только разрозненные тома из обширной библиотеки Дидро. Таким образом, имплицитно название передает разочарование философов-постмодернистов в ценности знания, в том, что знание — это сила, способная изменить мир к лучшему, а также сомнение в достоверности знаний и познаваемости мира.

Обратимся теперь к факультативному элементу художественного текста, а именно к предисловию. На первый взгляд, оно написано от лица самого автора, Малкольма Брэдбери, т. е., строго говоря, не является элементом художественного повествования. Однако опираясь на принципы графического выдвигания, предложенные И. В. Арнольд

[2: 293–305], мы видим, что позиционно предисловие от автора размещается после названия, которое отделяет текст М. Брэдбери от вступления, сделанного Д. Лоджем, и следует за посвящением и несколькими эпиграфами. Вышеназванные факторы позволяют нам включить предисловие от автора в сам текст художественного повествования и рассматривать непосредственное обращение автора к читателям как обнажение приема. Итак, процитируем несколько предложений, открывающих предисловие: “*This is (I suppose) a story. It draws a great deal on history; but as history is the lies the present tells in order to make sense of the past I have improved it where necessary*” [6: xxi–xxii]. Первое предложение, благодаря механизму «выдающаяся деталь», фокусирует внимание читателя на типе предложенного повествования — *a story* (вымышленная история, рассказ): в повествовательное предложение, которое является обычным нарративным зачином, включается прямая реплика реального автора, акцентирующая внимание читателя на вымышленности повествования, которая поддерживается пятикратным повторением ключевой лексемы в предисловии. Этот же прием повторяется в четвертом абзаце: “*This is, as I mentioned, a story*”. Усиленная конвергенцией приемов (апозиопезис, риторический вопрос), вся структура создает кольцевой повтор, являясь проявлением еще одного механизма выдвигания — сцепления, т. е. появления сходных элементов в сходных позициях [2: 196]. В построении второго предложения, сложного с сочинительной связью, задействован механизм обманутого ожидания: рассказ основан на реальной истории, но история, по мнению автора, — это ложь. Важность этой идеи подчеркивается семантическим повтором — *story — history*, антитезой *history — lies, present — past*, аллитерацией и ритмикой.

Отдельно отметим такой важный для стиля Брэдбери прием, как иронию, которую З. М. Чемодурова также считает одним из механизмов прагматического фокусирования, призванным акцентировать игровую модальность постмодернистских художественных текстов [4]. В предисловии доверительная иронически-шутливая тональность создается разнообразными лексическими и синтаксическими средствами: автореференцией с аллюзией на парижского градоначальника “*a wee postmodern Haussman*», метонимическим определением главного персонажа «*Denis Diderot, the most pleasing of all the philosophers, though alas now generally remembered only as Parisian district or a*

Metro stop”, прямым обращением к читателям, экспрессивно окрашенным эпитетом *practised* “*As all you practised readers of stories know*”, транспозицией прилагательных и контекстуальным контрастом *pub — reason* “*he often led me, wandering and peripatetic, up the Enlightenment Trail, aiming for the pub at the top, The Triumph of Reason*” [6: xxi–xxii].

Таким образом, используя разнообразные механизмы выдвижения, Брэдбери привлекает внимание читателя к еще одной важной для постмодернизма идее — представлению о мире как о хаосе, подчеркиванию его противоречивости, неустойчивости, многовариантности, приводящему к онтологической неуверенности, к размытости границ между правдой и вымыслом, что позволяет создателям постмодернистских текстов конструировать художественные миры на грани реальности и фикциональности, вовлекая читателя в «игру в вымысел» [4: 22].

Литература

1. Андреева В. А. Литературный нарратив: текст и дискурс. СПб.: Норма, 2006. 183 с.
2. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сборник статей. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 444 с.
3. Воронцова Т. И. О прагматическом фокусировании как принципе композиционного выдвижения // Герценовские чтения. Иностранные языки: Сборник научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 41–42.
4. Чемодурова З. М. Прагматика и семантика игры в англоязычной постмодернистской прозе XX–XXI веков: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 40.
5. Щирова И. А. Об особенностях реализации категории адресованности в художественном тексте // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: отечественные традиции и гуманитарная практика: материалы конференции. Симферополь, 2017. С. 117–122.
6. Bradbury M. To the Hermitage. London: Picador, 2012.

З. М. Чемодурова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ФУНКЦИИ ГРАФИЧЕСКОГО ВЫДВИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МУЛЬТИМОДАЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

FUNCTIONS OF GRAPHICAL FOREGROUNDING IN MODERN MULTIMODAL FICTION

Abstract. *The aim of the article is to analyze a role of graphical foregrounding in multimodal fiction of the 21st century. The article defines graphical foregrounding as the creative use of "bound" semiotic resources in modern fiction and postulates its relevance for laying bare the effect of multiperspectivism in literary texts, enhancing their expressivity and intensifying ludic modality.*

Эксперименты в области графического оформления художественного текста, которые стали визитной карточкой многих писателей-постмодернистов и позволили критикам говорить о «конкретной» постмодернистской прозе [6], с начала XXI в. приобрели настолько массовый характер, что на данный момент общепризнанным является факт существования так называемой мультимодальной литературы. Элизабет Гиббонс определяет ее как разнообразие художественных текстов, в которых «множество семиотических модусов задействовано в коммуникации и развитии повествования» [2: 420].

Наряду со ставшими с годами уже достаточно привычными типографическими приемами, такими как использование необычных по размеру, форме и цвету шрифтов, современные авторы последовательно прибегают к вводу в сюжетную канву своих историй фотографий, рисунков, схем, а также предлагают необычный дизайн страниц своих художественных произведений. Данная тенденция подтолкнула одного из современных исследователей мультимодального текста к выводу о необходимости по-новому взглянуть на процесс чтения новой разновидности художественной литературы, в которой происходит, на его взгляд, целый ряд «концептуальных сдвигов» (см. [4], при которых читатель превращается в «пользователя», сталкивающегося с задачей «трансмодального конструирования нарративного смысла» [2: 421]. В. Халлет предлагает разделять все используемые в современных текстах семиотические ресурсы на свободные, т. е. не связанные с вербальным кодом, и связанные (вербально обусловленные) [4]. Принимая данную классификацию за точку отсчета, можно предположить, что использование связанных семиотических ресурсов предполагает такой способ формальной организации текста, при котором доминирует графическое выдвигание. При использовании же многообразных сво-

бодных семиотических ресурсов (рисунков, фотографий, карт, диаграмм) в организации художественного текста будет также наблюдаться визуальное выдвижение [1].

Данное разграничение способов выдвижения, хотя и представляющееся достаточно условным, позволяет рассматривать разнородные мультимодальные художественные тексты как некий континуум, в котором более конвенциональные произведения характеризуются использованием лишь графического выдвижения, а более экспериментальная часть современных текстов создается еще и с помощью механизма визуального выдвижения, превращая повествователя в «повествователя-демонстратора» (*narrator-presenter*), вовлекающего читателей в мультимодальный процесс конструирования смысла.

Целью данной статьи является анализ ряда функций именно графического выдвижения как более традиционного из двух названных механизмов привлечения внимания читателей, однако на данном этапе также претерпевающего существенные изменения. Это связано, как представляется, с культурно-философскими преобразованиями, обозначаемыми на данный момент как некий новый этап развития общества, этап постпостмодернизма или метамодернизма, своеобразно преломляющийся в смысловой структуре и нарративных чертах создаваемых с конца 90-х годов художественных произведениях. Еще пока трудно определяемый феномен метамодернизма, по мнению исследователей, характеризуется с эстетической точки зрения неким маятникообразным движением, включающим в свой радиус действия как модернистские, так и постмодернистские художественные приемы, среди прочего совмещающая остаточные проявления всепроникающей постмодернистской иронии с так называемой «новой искренностью» [3].

Как показывают результаты нашего исследования, одной из функций графического выдвижения в современных художественных текстах является функция экспликации нарративного полифонизма, представляющего собой типичную черту модернистской поэтики. Графически наглядный «мультиперспективизм» способствует усилению нарративной эмпатии создаваемых произведений как элемента нарождающейся метамодернистской эстетики.

Так, в романе современного британского писателя Макса Портера «Ленни», представляющего собой необычное сочетание мифологических мотивов, магического реализма и постмодернистской повествовательной

фрагментарности, игра с множественностью точек зрения осуществляется благодаря графической демонстрации множества голосов, которые одновременно слышит мифический дух британской деревни по прозвищу Dead Papa Toothwort. Витающие над деревней обрывки фраз ее жителей сливаются в звуковой поток, выделяемый автором при помощи своеобразного дизайна страницы, изменений размера и цвета шрифта, имитирующих нотную запись:

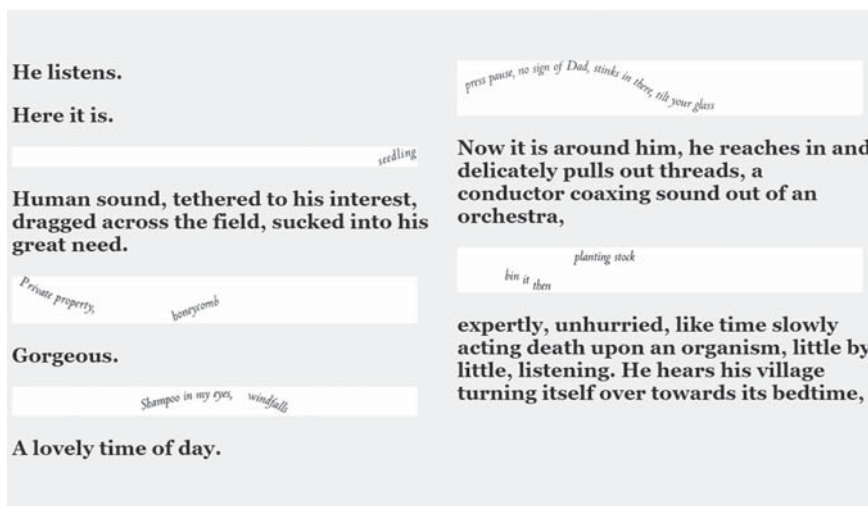


Рис. 1. Max Porter "Lanny" (2019)

Древний дух деревни вслушивается в «симфонию» голосов ее жителей, предлагая и читателям вступить в эту мультимодальную игру, в ходе которой графическое выдвигание отдельных фраз сопровождается также неоднократным повтором лексических единиц "listen", "sound", "hears", неминуемо усиливая эффект многоканального воздействия на адресата, который можно обозначить как эффект мультимодального резонанса в современном художественном тексте (см. [1]).

Задействуемые современными авторами разнообразные связанные семиотические ресурсы ведут к экспрессивизации повествования, т. е. к эмоциональной или логической выделенности отдельных фрагментов, а порой и всего текста, как, например, происходит в рассказе Джона МакГрегора "In Winter the Sky". Графическое оформление

рассказа, в котором левая сторона страницы представляет собой визуально традиционное повествование от третьего лица, а правая страница выдвигает на первый план поэтические эксперименты одного из двух персонажей рассказа, дает возможность читателям не только услышать полифонию голосов, но и воспринять ее визуально. Множество зачеркиваний на странице, «графическая образность» предлагаемых стихов в прозе, усложнение для читателей задачи связать фрагментированное повествование воедино ведет также и к усилению игровой модальности текста. Благодаря графическому выдвигению, последовательно используемому Д. Макгрегором, читателям предоставляется игровой выбор стратегии чтения: читать основное повествование (левая страница) сначала, возвращаясь затем к лирической части рассказа, либо проводить параллели между двумя частями повествования, поверхностная связность которого намеренно затруднена автором:

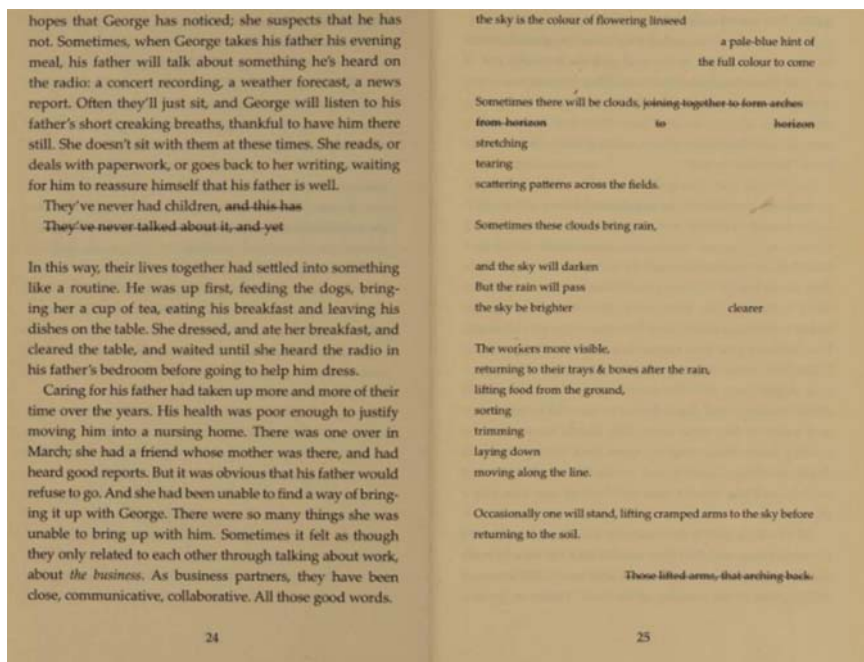


Рис. 2. McGregor "In Winter the Sky" (2014)

Использование современными авторами разнообразных способов графического выдвигания в современных художественных текстах позволяют им обнажать прием полифонического повествования, усиливать его экспрессивность и эксплицировать игровую модальность, свойственную многим произведениям эпохи метамодернизма.

Литература

1. *Chemodurova Z. M.* Visual foregrounding in contemporary fiction // *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*. 2021. 2. P. 5–15. DOI: 10.20916/1812-3228-2021-2-5-15.
2. *Gibbons A.* Multimodal Literature and Experimentation // Bray J., Gibbons A. and McHale B. (eds.) *Routledge Companion to Experimental Literature*. London; N. Y.: Routledge, 2012. P. 420–434.
3. *Gibbons A., Vermeulen T., van den Akker R.* Reality beckons: metamodernist depthiness beyond panfictionality // *European Journal of English Studies*. 2019. 23: 2. P. 172–189.
4. *Hallet W.* The Multimodal Novel: The integration of modes and media in novelistic narration // S. Heinenand, R. Sommer (eds). *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research*. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. P. 129–153.
5. *Hallet W.* Reading Multimodal Fiction: A Methodological Approach // *Anglistik: International Journal of English Studies*. 2018. 29.1 (March 2018). P. 25–40.
6. *McHale B.* *Postmodernist fiction*. London; N. Y.: Routledge, 1987.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

HERMENEUTICAL ASPECTS OF LITERARY TEXT ANALYSIS

А. З. Атлас

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ О ФОРМЕ АВТОРСКОГО КОММЕНТАРИЯ ВО ВТОРИЧНОМ ТЕКСТЕ

A. Z. Atlas

Herzen State Pedagogical University of Russia

ON FORMS OF AUTHORIAL COMMENTARY IN REINTERPRETATIONS

Abstract. *The paper focuses on the functions of the author's commentary in reinterpretations of fairy tales. Different types of its incorporation into their structure are examined.*

Исследователи отмечают синхронность, с которой в конце XX в. начали появляться художественные произведения разных жанров, апеллирующие к классическим сказкам, и исследования этих сказок, а также схожесть интересов писателей и ученых в отношении общего для них объекта. В авторских переложениях сказочных сюжетов исходный текст часто служил отправной точкой для размышлений автора по поводу потенциального смысла сказок и полемики с ее общепринятыми культурными конструктами. Эти цели обусловили интерпретативно-комментирующий характер реинтерпретаций известных сказок, который, как представляется, проявляется во вклю-

чении авторского комментария в структуру вторичного текста; при этом комментарий может принимать различные формы. Выявление способов включения комментария в подобного рода вторичный текст представляет большой интерес.

“Transformations” Энн Секстон [4], известной американской поэтессы исповедального направления, состоит из 16 стихотворений. Написанные свободным стихом, они представляют собой переложение сказок братьев Гримм, таких как “Snow White and Seven Dwarfs”, “Red Riding Hood”, “Hansel and Gretel”, “Rapunzel”, “The Twelve Dancing Princesses”, “The Frog Prince”, “The Little Peasant”, “The Maiden Without Hands” и др. Они построены схожим образом: начинаются с пролога, в котором рассказываются современные истории, имеющие бытовой характер и насыщенные реалиями сегодняшнего дня, затем следует переложение того или иного сказочного сюжета; отдельные «превращения» завершает эпилог, в котором рассказчик вновь возвращается в реальный мир. Persona, “Dame Sexton”, “a middle-aged witch, ...ready... to transform Brothers Grimm” [4: 1], заявляет о своем намерении преобразовать, а, скорее, разглядеть в укрупненном масштабе сказки братьев Гримм. В эпилогах она обсуждает различные социально-психологические проблемы (наделение женщин товарными качествами, сексуальное посягательство, инцест, отношение к людям с физическими и психическими дефектами, отчуждение и др.) в преломлении к сказочным историям и размышляет над универсальной сущностью фобий и глупости, заключенных в них. Прологи являются основным средством комментария к историям, рассказанным в сказках братьев Гримм, и их перевода на современный психологический язык. Обращает на себя внимание тот факт, что повествовательная линия их сказок не подвергается изменению в “Transformations”, тем самым автор подчеркивает ее неизменный ход. Героини сказок призваны выполнять полагающиеся им функции в предначертанном сюжете. Однако поэтесса Энн Секстон предоставляет право рассказчику, Dame Sexton, делать ремарки по ходу изложения конкретного сказочного сюжета. Этот текущий комментарий, «“мета”-голос», создающий «двухголосье монологического текста» [2: 404] и чаще всего адресованный читателю, обращает его внимание на присущую ему готовность разделить привычные ожидания и представления относительно сказочных конвенций, героев, мотивов их поведения и т. д.

«Превращения» Секстон структурированы как текст в тексте. Ю. М. Лотман определяет подобное построение художественной речи как такое, для которого характерно «различие в закодированности разных частей текста»: оно намеренно «делается выявленным фактором авторского построения» текста и читательского восприятия [3: 155]. Предваряющий собственно сказочное повествование пролог и в ряде случаев пролог и эпилог, т. е. рамочная конструкция, обрамляющая пересказ классической сказки в “Transformations”, проводят аналогии между сказочным миром и реалиями жизни и тем самым делают прозрачной идею повторяемости жизненных сценариев, ситуаций и т. д. [1]. Таким образом, структура «превращений» высвечивает авторское понимание известных сказочных сюжетов, смысл которых спрессован во времени и не всегда очевиден современному читателю, а текущий комментарий в переложении самой истории при сохранении в ней готовой сюжетной схемы, мотивов и образов исходного текста предоставляет ему широкий простор для полемического пересмотра своих представлений

Литература

1. *Атлас А. З.* Вторичная репрезентация текста в тексте: *mise en abyme* // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 56. С. 77–87.
2. *Вежбицка А.* Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1978. Вып. VIII. С. 402–421.
3. *Лотман Ю. М.* Текст в тексте // Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. Т. I. Таллинн: Александра, 1991. С. 148–160.
4. *Sexton A.* Transformations. Boston: Houghton Mifflin Co., 1971. 112 p.

Е. Г. Афанасьева

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФОЛЬКЛОРНОГО МОТИВА «КЛАДОИСКАНИЕ» В ШВЕДСКОЙ АВТОРСКОЙ СКАЗКЕ

FOLKLORE MOTIF OF TREASURE HUNTING IN SWEDISH LITERARY FAIRY-TALE

Abstract. The article examines the representation of the folklore motif of treasure hunting in the structure and composition of Swedish literary fairy-tales. Analysis shows that the main structural components of the folktale are preserved, with occasional variations adding to the expressiveness of the text. Folktale motifs of successful and unsuccessful treasure hunt are employed to establish traditional values.

Жанр литературной сказки переживает период расцвета в Швеции конца XIX — начала XX в. Художественное течение национально-го романтизма черпает вдохновение в северных мифах и легендах. Обращение к фольклору как к истокам родной культуры связано и со стремлением укрепить чувство патриотизма на фоне эмиграции населения в другие страны. Урбанизация, разрушение традиционного уклада жизни рождает ностальгию по деревенскому быту, формам общения [8: 27–43].

В это же время в обществе активно обсуждаются принципы гуманистической педагогики; детское чтение начинает осознаваться как важнейший инструмент обучения и воспитания. Выходят в свет иллюстрированные журналы и альманахи, адресованные детям; в них публикуют свои произведения такие авторы, как Хелена Нюблум, Анна Валенберг, Сириус Гранер. К жанру сказки обращаются Август Стриндберг, Сельма Лагерлёф, Яльмар Бергман.

Вопросы поэтики шведской авторской сказки рассматривают в своих работах Х. Хольмберг, Б. Стене. В отечественной традиции можно выделить исследования Л. Ю. Брауде, Е. А. Сафрон.

Наиболее крупной литературоведческой работой по данной теме является монография Е. Нордлиндер “*Sekelskiftets svenska konstsaaga och sagodiktaren Helena Nyblom*”, где обрисован художественный мир шведской литературной сказки, а также предложена классификация текстов. Деление на группы отражает многообразие сюжетно-композиционных моделей, по которым строятся тексты. Помимо прочих, можно выделить волшебные, моралистические, символические, приключенческие сказки [8: 65–70].

Нельзя не отметить тенденцию к назидательности, свойственную шведским литературным сказкам рубежа веков. В этом отношении интересно проследить изменение смысловой нагрузки мотива: так, мотив отправки героя из дома в поисках счастья в целом ряде авторских сказок ведет к разочарованию и возвращению в родной дом [8: 80].

В настоящей статье рассматриваются сказки, входящие в группу «моралистических»: тексты этой категории отличает дидактическая направленность. Для анализа были выбраны сказки А. Валенберг “Skinsåsen” («Кожаный мешок») и Я. Бергмана “Mnölnarhustrun och skatten i Kammarbergsgrottan” («Жена мельника и сокровища пещеры Каммарберг»). Тексты объединяет сюжетообразующий мотив поисков клада, характерный для фольклорных жанров былички и предания.

Примечательно, что жанр былички в народном бытовании связан в первую очередь с дидактической функцией — необходимостью предупредить слушателей о возможной встрече со сверхъестественными существами, научить правильному поведению [4]. Рассмотрим репрезентацию мотивов былички в авторской моралистической сказке, а также средства реализации нового идейно-смыслового содержания.

Герой сказки “Skinnpåsen”, бедняк Никлас, становится свидетелем использования сокровища троллей, кожаного мешка, с помощью которого можно получить богатый урожай. Никлас решает отыскать спрятанный мешок. В шведской традиции сказаний о кладах встречается схожий мотив: тролли выносят сокровища на поверхность земли, чтобы «просушить» их [6: 48]. Как правило, такой мотив входит в состав сюжета «человек обманывает тролля». Тем не менее моралистические сказки далеки от плутовства.

В сказке упоминаются условия овладения кладом: его можно вытащить только с восходом солнца, не выпуская из рук и сохраняя молчание во что бы то ни стало. Эти запреты связаны с сюжетами разных быличек, однако их соединение в авторском тексте способствует усилению напряжения.

Когда герой находит клад, он вынужден сторожить добычу всю ночь, в то время как вокруг него появляются пугающие видения: волк, огромная змея; герою чудится, будто соседка кричит о смерти его жены; к нему являются жители деревни, угрожая расправой; наконец, восходит солнце, и наваждения прекращаются. Здесь автор также следует фольклорной традиции, изображая видения, призванные запугать героя.

Как отмечает Дж. Линдоу, в шведских сказаниях овладение кладом происходит, скорее, реже, чем утрата сокровища, возможно, потому, что неожиданное богатство ощущается как радикальное нарушение статус-кво и поэтому несет в себе угрозу [7: 273].

Несмотря на то что герою удалось овладеть кладом, в финале подчеркивается идея невозможности легкой добычи. Сама мотивировка поисков клада выдержана в духе моралистической сказки: «...найди Никлас клад, стал бы этот клад счастьем и спасением не только для него самого, его жены и детей, но и для всей страны» [3].

В отличие от былички с ее лаконичной формой, в сказке присутствуют элементы психологизма: внутренний монолог, несобственно-прямая речь. Автор акцентирует внимание на внутренних противоречиях героя, совершающего тяжелый моральный выбор.

Другой исход имеет кладоискание в сказке Я. Бергмана “Mjölnehustrun och skatten i Kammarbergsgrottan”. Жена мельника узнает способ добычи клада, зарытого в округе. Вновь присутствуют запреты: находясь в пещере с кладом, нельзя испытывать страх, а также думать о том, кто дорог сердцу. Второй запрет едва ли относится к фольклорным компонентам; он представляется необходимым для раскрытия темы самоотдачи, значимости семьи и близких.

Женщина отправляется на поиски сокровища, взяв с собой ребенка. Мотив испытания получает бытовое воплощение, не связанное с потусторонними силами: мальчик выдумывает, будто отец горюет по ним; кричит о пожаре на мельнице, чтобы привлечь внимание матери; наконец, испугавшись змеи, говорит, что она его укусила. Это заставляет мать броситься к нему. Крышка сундука захлопывается, оставляя внутри ключ, сокровища, а также одежду женщины — в юбку она пыталась набрать монет. Утешая жену, муж говорит о том, как важно довольствоваться тем, что имеешь.

Мотивировка поисков клада, в отличие от предыдущей сказки, показана как эгоистичная, — отсюда неудачный исход. В качестве добродетели утверждаются скромность, незыскательность.

Чувства героини, переживающей внутреннюю борьбу, также изображены с помощью внутренних монологов и несобственно-прямой речи. В финал вынесены лексемы, связанные с переживаниями стыда и отчаяния: “Å, så hon skämdes!” («И как же ей было стыдно!»), “Stortgråtande kom hon hem” («Домой она пришла, плача навзрыд») [5: 46–47; 1].

Таким образом, в обеих сказках повествование следует сюжетной основе предания, с включением компонентов из разных фольклорных сюжетов для усиления выразительности, а также новым семантическим наполнением отдельных фольклорных мотивов. Композиция расширяется за счет изображения внутреннего состояния героев, вынужденных совершать нравственный выбор. Мораль эксплицирована в авторской и персонажной речи. Фольклорный сюжет удачного кладоискания используется для утверждения таких качеств, как стойкость и самоотверженность, неудачного — для утверждения значимости трудолюбия и непритязательности.

Литература

1. *Бергман Я.* Жена мельника и сокровища пещеры Каммарберг / пер. со шв. Н. Беляковой // Сказки скандинавских писателей / сост. Л. Ю. Брауде, Н. К. Белякова. Л.: Лениздат, 1990. С. 305–311.
2. *Брауде Л. Ю.* Скандинавская литературная сказка. М.: Наука, 1979. 208 с.
3. *Валенберг А.* Кожаный мешок / пер. со шв. Л. Брауде / Сказки скандинавских писателей / сост. Л. Ю. Брауде, Н. К. Белякова. Л.: Лениздат, 1990. С. 368–376.
4. *Левкиевская Е. Е.* Быличка как речевой жанр // Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика. URL: <https://www.ruthenia.ru/folklore/levkievskaya5.htm> (дата обращения: 10.11.2021).
5. *Bergman H.* Mjölнарhustrun och skatten i Kammarbergsgrottan / Svenska konstssagor // Шведские литературные сказки. СПб.: КАРО, 2014. С. 39–50.
6. *Klintberg, Bengt af.* Svenska folksägner. Stockholm: Pan/Norstedt, 1977. 286 s.
7. *Lindow J.* Swedish Legends of Buried Treasure // The Journal of American Folklore. Vol. 95, № 377 (Jul. — Sep., 1982). P. 257–279.
8. *Nordlinder E.* Sekelskiftets svenska konstssaga och sagodiktaren Helena Nyblom. Stockholm: Bonniers Juniorförlag, 1991. 280 s.
9. *Wahlenberg A.* Skinnpåsen / Svenska konstssagor // Шведские литературные сказки. СПб.: КАРО, 2014. С. 70–83.
- 10.

И. А. Ворончихина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

**СИГНАЛЫ АДРЕСОВАННОСТИ В АННОТАЦИИ
К ДЕТСКОМУ ДЕТЕКТИВУ**

THE SIGNALS OF THE CATEGORY OF ADDRESSING IN ABSTRACTS OF CHILDREN'S DETECTIVE FICTION

Abstract. *The article deals with the abstracts for English and Russian children's detective fiction. There is the analysis of different linguistic means, which are chosen to attract young readers' attention.*

Наряду с названием, эпиграфом, предисловием, оглавлением и другими пограничными элементами художественного произведения, аннотация входит в сферу его паратекста. Согласно определению, предложенному Л. Г. Викуловой, паратекст представляет собой «структурно-смысловые околотекстовые образования с неавтономным текстовым статусом» [1: 16].

Несмотря на малоформатность, аннотация обладает значительным прагматическим потенциалом. Расположенная, как правило, на задней обложке книги, она призвана раскрыть и дополнить смысл заголовка для читателя путем обозначения основных сюжетных линий и главной интриги. Ключевая цель любой аннотации — расположить читателя к прочтению, а тем самым и к приобретению книги.

В качестве примеров мы используем аннотации к произведениям А. Бредли “The weed that strings the hangman’s bag” («Сорняк, обвивший сумку палача») и «Тайна африканского колдуна» В. Роньшина. В обоих произведениях преступления расследуют девочки — 11-летняя Флавия Де Люс и 13-летняя Эмма Мухина.

Аннотация к произведению А. Бредли состоит из двух компонентов — прямая цитата из текста и краткое содержание:

“— *Dogger*, — *I whispered*. — *Have you seen what I've seen?*
— *Yes, Miss Flavia. Murder, I fear. We have seen murder*”.

A travelling puppet show arrives in the sleepy village of Bishop's Lacey — and a shocking murder takes place. For eleven-year-old Flavia De Luce, the crime will test her precocious powers of deduction to the limit — particularly when she discovers that the murder echoes a tragedy which occurred many years before... [3]

Выбор цитаты обусловлен ее экспрессивностью, связанной с повтором слова *murder*, а также использованием таких лексических

единиц как *whispered* и *fear*, усиливающих напряжение и гнетущую обстановку. Данные средства призваны найти эмоциональный отклик у читателя на начальном этапе. Далее идет краткое содержание, которое также изобилует различными стилистическими приемами. Так, использование эпитетов с яркими эмоциональными коннотациями, такие как *the sleepy village — a shocking murder*, противопоставляют безмятежную атмосферу деревни ужасному убийству. Запутанность преступления и сложность последующего расследования имплицитно представлены читателю посредством устойчивых словосочетаний *test to the limit* и *precocious power of deduction* с включенными в их состав лексическими единицами *to the limit* и *precocious*, обладающими общим семантическим значением «на максимально возможном уровне». На этом фоне особенно выделяется указание возраста сыщика (*eleven-year old*), подчеркивающее гротескное сочетание двух полярных дискурсов — «детского», в центре которого находится ребенок, и «взрослого», где есть место преступлению.

Смелая и находчивая семиклассница Эмма Мухина вновь берется за дело. На сей раз ей предстоит выяснить, куда исчез ее дедушка — капитан Кэп! В ходе следствия Эмме придется побывать и под водой, и под землей. А также разгадать целый криминальный «кроссворд»... Кто такой Хромой Макс? Что такое «булигонго»? Как африканский колдун оказался в русском городке? Все эти вопросы кого угодно поставят в тупик. Но только не Эмму Мухину! У юной сыщицы бывали дела и покруче! [2]

В данной аннотации также наблюдаются различные способы воздействия на читательскую аудиторию. К ним можно отнести эпитеты с положительной оценочной коннотацией *смелая* и *находчивая*, а также гиперболическое сравнение: «...кого угодно поставят в тупик. Но только не Эмму Мухину!» Помимо этого, эксплицирование информации о том, что Эмма уже имела успех в проведении расследований при помощи сочетаний «*вновь берется за дело*» и «*бывали дела и покруче*», что в совокупности с обозначенными выше стилистическими приемами имплицитно указывает на наличие в произведении динамичного расследования и благополучной развязки.

Также вовлечение читателя в процесс рассуждения здесь достигается при помощи использования вопросов, которые задает себе детек-

тив во время расследования. Такой прием служит своеобразным приглашением читателя принять участие в разгадывании тайны, а не просто быть сторонним наблюдателем.

Необходимо отметить использование многоточия в текстах исследуемых аннотаций. Данный знак препинания полифункционален, о чем свидетельствуют различные способы его применения. Так, в первом случае многоточие используется в конце текста аннотации, чтобы подчеркнуть связанность описанных здесь событий с их дальнейшим развитием в самом произведении и, таким образом, усилить эффект ожидания. Во второй аннотации многоточие указывает на затянутую паузу перед группой вопросов для того, чтобы привлечь к ним читательское внимание.

Таким образом, сжатая подача информации, представленной в аннотации, и ее прагматическая установка реализуются посредством различных лексических и стилистических средств с экспрессивными функциями. Выбор схожих приемов может свидетельствовать об определенных стратегиях информационного воздействия на читателя, характерных для детективного жанра в детской литературе.

Литература

1. *Викулова Л. Г.* Паратекст французской литературной сказки: прагмалингвистический аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2001. 30 с.
2. *Роньшин В. М.* Тайна африканского колдуна. М.: ЭКСМО-пресс, 2001. 186 с.
3. *Bradley, Alan.* The weed that strings the hangman's bag. London: Orion Books Ltd, 2012. 334 p.
4. *Bradley, Alan.* The weed that strings the hangman's bag. London: Orion Books Ltd, 2012. 334 p.

Е. А. Жеребина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

КАТЕГОРИЯ СУБЪЕКТИВНОСТИ В ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕРЕВОДА

CATEGORY OF SUBJECTIVITY IN THE HERMENEUTIC CONCEPT OF TRANSLATION

Abstract. *The article is devoted to the consideration of the role of the category of subjectivity in the translation studies. In research on the translational hermeneutics, the concept of subjectivity is central. Hermeneutics regards the translator as a subject of the translation process on par with the author of the original text.*

Теория перевода всегда уделяла значительное внимание роли переводчика в переводческом процессе. Даже в рамках традиционного переводоведения, где центральное место занимает требование семантического тождества оригинала и перевода, неизменно учитывается личность переводчика, от которой зависит эстетическая ценность перевода и, в конечном итоге, его значение для переводящей культуры. Учебники по переводоведению предлагают по большей части пессимистический взгляд на деятельность переводчика, который оказывается виновен в «семиотических лакунах», «безэквивалентности» и «потерях», при этом знание многочисленных правил, закономерностей и списков грамматических и лексических соответствий выступает как залог успешности перевода.

Современная транслатология «концептуализирует перевод как средство реализации интерсубъективных, интердискурсивных, интермедиальных отношений в культуре» [2] и рассматривает переводчика в качестве субъекта культурной деятельности, представляя его не только как посредника, но и «как ключевое звено коммуникативной цепочки между отправителем и адресатом сообщения: живая связь, протянутая через культурный барьер» [8]. В современных исследованиях фокус внимания часто смещается с изучения текста на изучение роли переводчика в процессе перевода.

В исследованиях по герменевтике перевода концепция субъективности занимает центральное место. Взгляд на перевод как на герменевтическую деятельность всегда, имплицитно или эксплицитно, подразумевает взгляд на переводчика как на субъекта переводческого процесса наравне с автором оригинального текста, причем этого

субъекта следует рассматривать в динамике, поскольку он сам по себе является процессом. Представление о том, что «исконным предметом транслатологии являются личностно-ориентированные переводы» („personzentrierte Humantranslation“) [10], вступают в противоречие с традиционной теорией перевода, где как раз выдвигается требование о нивелировании, «стирании» личности переводчика и достижении максимально объективной передачи оригинального текста на языке перевода, когда важнейшими качествами перевода провозглашаются «объективность, внутренняя непротиворечивость, полнота, простота и продуктивность» [12]. На переводчика возлагается обязанность создания перевода, который будет служить «полноправной и полноценной заменой оригинала». Так, Пауль Кусмауль в работе «Значение процесса понимания для перевода» говорит о настроженном отношении лингвистов к герменевтическому методу, оценивая субъективность герменевтического процесса понимания скорее как недостаток: «Лингвисты воспринимают герменевтический метод с некоторой долей дискомфорта. Герменевтическое понимание часто сильно зависит от субъективности процесса понимания. Герменевтические методы трудно объективировать и применять на практике» [7].

В отечественной науке в рамках коммуникативно-функционального подхода принято подчеркивать объективный характер адаптации текста в процессе перевода [4, 5]. При этом В. Н. Комиссаров учитывает «объективно-субъективный характер деятельности переводчика» и его «творческие способности» [3]. Субъективный аспект деятельности переводчика исследует в своих работах 70-х годов немецкий ученый В. Вилсс [13], указывая на важность личности переводчика и признавая ценность «переводческого творчества» и «переводческой интуиции». Однако субъективность в большинстве случаев — это то, что должно быть преодолено на пути к достижению эквивалентности (на различных уровнях) оригинала и перевода.

В зависимости от теоретического подхода характер отношений между оригиналом и переводом может оцениваться либо как «трагический», либо как «оптимистический». Невозможность достижения семантического тождества перевода и оригинала является предметом огорчения одного переводчика и, одновременно, предметом гордости другого, для которого перевод — это творческое преобразование оригинала.

Современная транслатология давно оперирует герменевтическими категориями, в частности категорией субъективности процесса понимания, в теоретическом дискурсе, но эта тенденция едва ли коррелирует с переводческой практикой, в которой переводчик выступал бы как равноправный субъект коммуникации.

Основоположник литературной герменевтики Фридрих Шлейермахер определяет перевод как интерсубъективный процесс взаимодействия между автором, переводчиком и читателем [1]. Однако герменевтика перевода не ограничивается констатацией связи участников процесса интерпретации. «Герменевтика (...) подчеркивает личный вклад переводчика в понимание и актуализацию смысла текста» [11]. Фундаментальный для перевода процесс понимания определяется возможностями переводчика: не только знаниями и способностями, но и, в итоге, всей структурой его личности, которая формируется на основании жизненного опыта человека своего времени [10]. Более того, процесс и результат перевода определяется также эмоциональной вовлеченностью переводчика. Джордж Стайнер, автор книги «После Вавилона» (2004) [9], намечает «герменевтический маршрут» переводчика, который проходит путь от априорной веры в ценность оригинала через фазу агрессивного сопротивления к принятию и взаимности.

Герменевтическая концепция перевода в своем теоретическом дискурсе обосновывает основополагающую субъективность переводчика с различных точек зрения: формально — через утверждение трехчастной композиции процесса перевода и сущностно — через утверждение наличия неотъемлемой субъективности каждого этапа процесса перевода — при понимании, толковании, творческом акте, интуитивном вчувствовании. Отсюда возникает необходимость уточнения понятия субъективности в теоретических рефлексиях о переводе, чтобы в полной мере учитывать ее при оценке конкретных переводческих решений.

Литература

1. *Вольский А. Л.* Фридрих Шлейермахер и его герменевтическая теория // Шлейермахер Ф. Герменевтика [Текст]. СПб., 2004.
2. *Жеребин А. И.* Проблема перевода в герменевтическом освещении // Вопросы литературы. 2014. № 3. С. 133.

3. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высшая школа, 1990. С. 46.
4. *Львовская З. Д.* Теоретические проблемы перевода. М.: Высшая школа, 1985.
5. *Швейцер А. Д.* Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988.
6. *Cercel L.* Übersetzungshermeneutik. Historische und systematische Grundlegung. St. Ingberd, 2013.
7. *Kußmaul, Paul.* Die Bedeutung des Verstehensprozesses für das Übersetzen // Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Tübingen, 1996. S. 229.
8. *Schäffner Ch., Kelly-Holmes H.* Cultural Functions of Translation. Clevedon: Multilingual Matters, 1995. P. 6.
9. *Steiner G.* After Babel. Aspects of Language and Translation. Oxford, 1975.
10. *Stolze R.* Hermeneutik und Translation, Tübingen, 2003. S. 30.
11. *Van Den Broek R.* Translational Interpretation: A Complex Strategic Game // Translator's Strategies and Creativity. Amsterdam/Philadelphia, 1998. S. 8.
12. *Vermeer H.* Die Welt, in der wir übersetzen. Drei translationalogische Überlegungen zu Realität. Heidelberg: Vergleich und Prozess, 1996. S. 21.
13. *Wilss W.* Übersetzungswissenschaft: Probleme und Methoden. Stuttgart, 1978.

H. В. Зонина

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРИЕМ «ПЬЕСА В ПЬЕСЕ» В АНГЛИЙСКОЙ ДРАМЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVII В.

N. V. Zonina

Saint Petersburg State University

“A PLAY-WITHIN-A-PLAY” TECHNIQUE IN THE ENGLISH DRAMA OF THE EARLY 17 CENTURY

Abstract. *The article regards a dramatic plot technique “play-within-a-play” in the English drama of the early Stuart period. Touching on the evolution in forms and functions of the technique since the Elizabethan times, the article focuses on its significance for the playwrights of the early 17th century to convey the key ideas and deep meaning of the main play through “the inner play”.*

Художественный прием «пьеса в пьесе» получил широкое распространение в английской драматургии конца XVI — начала XVII в. [6]. Суть этого приема состоит во включении вставной «внутренней»

пьесы в материал основной «внешней» пьесы, создавая эффект мета-театральности драмы [8]. Смысловая нагрузка приема «пьесы в пьесе» менялась с эволюцией драмы.

Драматурги английского Возрождения активно использовали прием «пьеса в пьесе» в качестве декоративного элемента, усиливающего внешнюю театральность и развлекательность пьесы, примером чего являются комедии Шекспира конца XVI в. Совсем иная роль «пьесы в пьесе» отводится в шекспировских драмах начала XVII в. Крушение ренессансного мироощущения и осознание его несоответствия с реальностью отразились в его пьесах и в характере художественных приемов, включая прием «пьеса в пьесе», который теряет декоративно-развлекательный характер. Классическим примером этого является «внутренняя» пьеса «Убийство Гонзаго» в «Гамлете» [3]: «внутренняя» пьеса в трагедии уже не декоративно-развлекательный элемент, а важный компонент развития всего сюжета «внешней» пьесы, способствуя разоблачению злодейского убийства законного короля его братом Клавдием, совершенного во «внешней» пьесе, а также осмыслению и толкованию происходящего в основной пьесе.

Английская драма начала XVII в. с его глубокими потрясениями, обнажившими совсем не прекрасную реальную действительность, какой ее воспевала драма Возрождения, включилась в эту безрадостную реальность с тем, чтобы, держа «зеркало перед природой» [5], показывать соплеменникам реальный мир, все «уродство века» с его изъятиями и болезнями, зрелище которых отвратило бы общество от зла и пороков.

Неотъемлемой составляющей пьес первых трех десятилетий XVII в., самых кризисных в истории Англии, завершившихся гражданской войной и свержением монархии, стал прием «пьеса в пьесе», который приобретает в это время серьезную идейно-социальную направленность. Блестящим примером использования такого социально ориентированного приема в драматургии в этот период является комедия Р. Брума «Антиподы» (1637) [4], действие которой происходит в современном драматургу Лондоне. Город только начал оправляться после страшной эпидемии чумы 1636–1637 гг., унесшей жизни более 10 тысяч жителей, однако драматурга, всегда откликавшегося на самые злободневные проблемы, волнует другой опасный недуг, поразивший в те годы не только лондонцев, но и все английское общество — имя

ему «безумие». Недуг принял уже хронический и прогрессирующий характер, внося хаос и анархию в жизнь страны. В комедии автор делает попытку диагностировать, осмыслить болезнь общества, осмыслить ее и предложить лечение. Серьезная роль в решении этой задачи в комедии отводится приему «пьеса в пьесе», который отличается многоуровневой архитектоникой и определяет всю структуру «внешней» пьесы, являясь ее ядром и ареной действия.

Главный герой пьесы — молодой человек 25 лет по имени Перегрин. Внешне его жизнь весьма благополучна: он рос в любви и достатке, получил хорошее образование, женился по любви. Однако его ничего не радует, он пребывает в посточной меланхолии, потеряв всякий интерес к жизни, к окружающим его людям, грезя только о дальних странах и неведомых мирах. Виной всему, по мнению его отца, являются книги о путешествиях: «он с детства сутки, ночи напролет ... за книгами такими проводил, чтоб унести в фантазиях своих в заморские края» [4]. Озабоченные состоянием Перегрин, близкие обращаются за помощью к доктору Хьюболлу. Диагноз доктора: умственное расстройство. Он предлагает действенный, довольно оригинальный метод лечения: искусственно создать мир, о котором бредит Перегрин, и пребывание в котором неминуемо вызовет у него отторжение этого мира, способствуя его выздоровлению.

Итак, во «внешнюю» пьесу вводится «внутренняя» пьеса. Доктор, пригласив комедиантов, ставит спектакль «Антиподы», изображающий тот загадочный мир, о котором грезит Перегрин и который уводит его от реальной жизни. Обещая пациенту увлекательное путешествие, доктор подсыпает ему снотворное. Очнувшись через час, он оказывается в незнакомой обстановке: врач и родные убеждают его, что они после длительного путешествия прибыли в неизвестную страну, расположенную на оборотной стороне Земли прямо под Англией, т. е. в Анти-Англию, и остановились в ее столице Анти-Лондоне [1]. Знакомясь с ее жителями, они поражены их сходством с англичанами как видом, так и языком и религией. Однако вскоре они понимают, что это сходство лишь внешнее: их обычаи, манеры, стиль жизни совсем не похожи на английские. В стране антиподов все перевернуто вверх ногами: «простолюдины управляет магистратом, жены командуют мужьями, родители подчиняются детям, а хозяева слугам. Мужчины заняты только сплетнями, а жен-

щины охотой. Старики женятся на девах, старухи берут в мужья мальчиков. А все их поэты и актеры — пуритане...» [4]. Ситуация в социально-экономической и духовно-нравственной сферах не лучше: законники не защищают законы и интересы граждан, а сами грабят их. Священники занимаются ростовщичеством, придворные своими манерами и языком напоминают лондонских извозчиков, а король, забыв о своем долге и обязательствах перед страной и законами, распустил парламент и установил в стране деспотию [1]. Перегрин принимает инсценировку «внутренней» пьесы за действительность и, столкнувшись с абсурдом, хаосом и беззаконием перевернутого мира с его антикультурой, антипорядком, антизаконами и антиморалью, отвергает эту иллюзорную реальность «внутренней» пьесы и здоровым с радостью возвращается из «странствия» домой, в истинную реальность основной пьесы.

Действие «внутренней» пьесы органично переплетается с интригой «внешней» пьесы — автор искусно манипулирует всеми персонажами основной пьесы, которые, как выясняется, также больны, допуская их по очереди к участию в «игре». В конечном итоге с помощью «пьесотерапии» полностью излечиваются все действующие лица пьесы. Безусловно, «Антимир», изображенный во «внутренней» пьесе, вызывал у современников драматурга однозначные ассоциации с английской реальностью. Автор надеялся, что так же как и герои его комедии которые через отрицание хаоса, зла, и абсурда антиподного общества победили свои недуги, так и пациенты «доктора Брума» — зрители театра и все английское общество исцелятся и от своей «болезни», осознав губительное влияние «антиподного» состояния, в котором находится их страна. Завершается комедия еще одной «пьесой в пьесе» — «Маской о здоровом смысле», символизирующей собой неизбежную победу здоровых сил над больными. Таким образом, герменевтический круг [2] принятия, понимания и осознания идеи автора, переданной адресату посредством приема «пьеса в пьесе», замыкается.

Обобщая материал, на примере анализа одной из пьес того периода, можно утверждать, что прием «пьесы в пьесе» в английской драме первой половины XVII в. на разных уровнях: композиционном, фабульном и метафорическом, выполнял важную роль в интерпретации и передаче значимого идейно-социального посыла, вложенного автором в основную пьесу.

Литература

1. Зонина Н. В. «Мир вверх ногами» а английской драме времен правления Карла I. Проблемы современной науки и образования № 3(45). Москва, 2016. С. 102–106
2. Ляпушкина Е. И. Введение в литературную герменевтику. Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. 96 с.
3. Шекспир У. Гамлет. Полн. собр. соч. в 8 т. Т. 6. М., 1960. С. 80–84.
4. Brome R. The Antipodes / Ed. by Ann Haarker. University of Nebraska Press. Lincoln, 1966. 130 с.
5. Jonson B. The Alchemist. Prologue // Project of Gutenberg. <http://www.gutenberg.org>
6. Fischer G., Greiner B. The Play within the Play: Scholarly Perspectives // The Play within the Play: The Performance of Meta-Theatre and Self-Reflection, edn. First. Rodopi Press, Amsterdam, 2007. Pp. 11–16.
7. Kaufmann R. J. Richard Brome: Caroline Playwright. Columbia University Press, 1961. 208 p.
8. Wilson J. D. The Fortunes of Falstaff. Cambridge, 1979. P. 42.

Н. В. Иванова, К. И. Немцева

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

АЛЛЮЗИИ НА МИР ПРИРОДЫ В РОМАНЕ ХАВЬЕРА СЕРКАСА «ЦАРЬ ТЕНЕЙ»

N. V. Ivanova, K. I. Nemtseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

ALLUSIONS TO THE WORLD OF NATURE IN THE NOVEL “LORD OF ALL THE DEAD” BY JAVIER CERCAS

Abstract. *The article examines the role of the author’s allusions to the world of nature while describing events of Spanish Civil War in the novel by Javier Cercas “Lord of All the Dead”. The special attention is paid to the psychological and emotional functions of nature images in revealing the general content of the novel.*

Тема гражданской войны является одной из ключевых в творчестве современного испанского писателя Хавьера Серкаса [4]. К событиям 1936–1939 гг. автор обращался дважды: его роман «Солдаты Саламина»

(Soldados de Salamina, 2001) стал «культурным феноменом начала 2000-х» [2] и ознаменовал появление нового испанского романа о гражданской войне, а роман «Царь теней» (El monarca de las sombras, 2017) вызвал неоднозначную реакцию как критики, так и публики. С одной стороны, отмечалась эмоциональная близость автора рассматриваемой теме, его открытость и уязвимость [7], а с другой — писателя упрекали в предвзятом отношении к прошлому [6] и попытках обелить фашизм [5].

В основу романа «Царь теней» легла история двоюродного деда писателя, «официального героя семьи» [4: 11] — Мануэля Мены, принявшего участие в гражданской войне на стороне франкистов («не на той стороне!»), как неоднократно подчеркивает автор [4: 129, 270]) и погибшего в девятнадцать лет в битве на реке Эбро.

Однако семейная история становится лишь предлогом для того, чтобы поднять ряд острейших вопросов, таких как принятие себя и своего прошлого, отношение к событиям гражданской войны в современной Испании, поиск путей примирения, которое так и не было окончательно достигнуто.

Говоря о событиях гражданской войны, а также о своем отношении к ним, автор использует широкую палитру художественных средств, в которой особое место занимают аллюзии на мир природы, выполняющие психологическую функцию и составляющие часть «пейзажа души» [3: 112–113] автора и его героев, т. к. в художественном тексте «определенные состояния природы так или иначе соотносятся с теми или иными человеческими чувствами и переживаниями» [1: 81]. Таким образом, Серкас прибегает к аллюзиям на мир природы для того, чтобы ярче, рельефнее передать восприятие войны своими персонажами, вызвать у читателя определенные ассоциации с трагическими событиями 1936–1939 гг. и тем самым отразить в романе собственное восприятие гражданской войны как катастрофы, которая сродни разбушевавшейся природной стихии.

Так, описывая краткое пребывание Мануэля Мены дома перед отправкой на фронт, автор делает акцент на ощущении ненормальности происходящего и предчувствии катастрофы: *...algo anómalo sucedía en el aire o en el cielo — como si las nubes hubieran cubierto bruscamente el sol y hubiera cambiado el color de la tarde, provocando un anochecer prematuro o un presagio lumínico de cataclismo* [4: 117]. — «...что-то

странное (досл. — ненормальное) чувствовалось в воздухе и на небе: будто тучи внезапно закрыли солнце, и стало темно, словно раньше времени наступила ночь, и отсутствие света стало неким предвестником катастрофы».

Характерна сцена, когда племянник Мануэля Мены Алехандро спрашивает его про багряный закат: *¿Eso es la guerra, verdad, tío?* [4: 118]. — «Это война, да, дядя?» Учитывая разгар военных действий, такая ассоциация для мальчика первична, но Мануэль отвечает: *No <...>. Es la aurora boreal* [4: 118]. — «Нет, <...>. Это северное сияние». Для взрослого, прекрасно осознающего всю неприглядность войны, такой ответ — способ хотя бы на какое-то время уберечь ребенка от ужаса происходящего.

О войне как о катастрофе, стихийном бедствии говорят и те персонажи романа, которые были свидетелями тех событий: *...tuve la impresión de que [El Pelaor] hablaba de la guerra como si hubiera sido una catástrofe natural. <...> Así hablan de la guerra muchos viejos que la vivieron, sobre todo en los pueblos* [4: 120]. — «...мне показалось, что он [Стригаль] говорил о войне как о стихийном бедствии. <...> Многие пережившие войну старики описывают ее именно так, особенно в деревнях».

Отмеченное выше ощущение надвигающейся катастрофы сопровождается ощущением отсутствия тепла. Солнце из благодатного символа жизни и радости становится безразличным, холодным свидетелем разворачивающейся трагедии. Обращаясь к свидетельствам очевидцев об одном из сражений гражданской войны, автор подчеркивает: *... en otro se atisban cadáveres jovencísimos tendidos sobre la nieve sucia y revuelta; en otro se vislumbra el sol helado de junio en el inmenso cielo sin nubes* [4: 207]. — «...кто-то вспоминал трупы молодых солдат, лежавшие в грязном снежном месиве, а кто-то — холодное июньское солнце на бескрайнем чистом небе».

Ощущение холода усиливается фиксацией автора на деталях зимнего пейзажа — *un camino enterrado en la nieve; la blancura intacta del campo; el cielo de color tiza* [4: 140] (дорога, затерявшаяся в снегу; девственная белизна поля; небо, белое, как мел) — и смыкается с ощущением одиночества — *el campo nevado y desierto; vertiginosa blancura sin nadie* [4: 141] (пустынное и заснеженное поле; головокружительная белизна одиночества). Аллюзией на смерть выступает в тексте образ снега, который, словно саван, укрывает

солдат, идущих на гибель: ...*Manuel Mena* <...> *comprendió que durante la noche había caído otra tormenta y que la nieve nocturna arrojaba a los soldados y la impedimenta de su unidad como una sábana impoluta* [4: 141] — «...Мануэль Мена <...> понял, что ночью опять была метель и ночной снег накрыл солдат и обозы их подразделения, словно белоснежный саван».

В описании военных действий, сражений Серкас также использует аллюзии на мир природы, продолжая сравнение войны со стихией: *ráfagas* (порыв ветра) используется для обозначения шквального пулеметного огня (*ráfagas de ametralladoras* [4: 144]); *diluvio* (поток/потоп) — при описании бомбардировки (*diluvio de bombas* [4: 208]), а *tormenta* (буря/гроза) — для обозначения яростного огня, буквально выжегшего все вокруг (*la furiosa tormenta de fuego* [4: 224]).

Таким образом, аллюзии на мир природы, к которым прибегает Х. Серкас в романе «Царь теней», представляют собой эмоциональную оценку событий гражданской войны в Испании — и автором, и некоторыми его персонажами — как трагедии, чего-то ненормального, нарушающего естественный ход событий. Его оценка военных событий является очень сильной с художественной точки зрения, т. к. направлена не на рациональное, а на образное восприятие. Стилистическая роль аллюзий на мир природы в выражении идейного содержания романа способствует раскрытию эмоционально-психологического подтекста произведения.

Литература

1. *Есин А. Б.* Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 248 с.
2. *Пугарева Т.* «Испанцы недавно осознали, что более 30 000 жертв Гражданской войны лежит до сих пор в расстрельных ямах» (интервью с Л. Оррильо). URL: <https://www.colta.ru/articles/mosty/21786-ispantsy-nedavno-osoznali-chto-bolee-30-000-zhertv-grazhdanskoy-voyny-lezhat-do-sih-por-v-rasstrelnyh-yamah> (дата обращения: 03.07.2021).
3. *Эткинд Е. Г.* Семинарий по французской стилистике: учебное пособие: в 2 т. Т. II. Поэзия. М.: Либроком, 2009. 248 с.
4. *Cercas J.* El monarca de las sombras. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U., 2019. 284 p.
5. *Espinosa Maestre F.* Javier Cercas blanquea de nuevo el fascismo. 15 de marzo 2017. URL: https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/javier-cercas-mundo-egoficcio_n_129_3522200.html (дата обращения: 07.07.2021).

6. *Faber S.* La vergüenza de Javier Cercas. URL: <https://www.lamarea.com/2017/03/21/la-verguenza-javier-cercas/> (дата обращения: 07.07.2021).
7. *Guzmán I.* Javier Cercas cierra su periplo por la Guerra Civil. 16 de noviembre de 2017. URL: <https://www.elcomercio.com/tendencias/javiercercas-periplo-guerracivil-literatura-espana.html> (дата обращения: 06.07.2021).

Н. Ф. Щербак

Санкт-Петербургский государственный университет

ПЬЕСЫ ШЕКСПИРА «ЗИМНЯЯ СКАЗКА» И «БУРЯ»: ОПТИКА ПОСТМОДЕРНИЗМА И МЕТАМОДЕРНИЗМА

N. F. Shcherbak

Saint Petersburg State University

THE NOTION OF TIME IN THE PLAYS BY WILLIAM SHAKESPEARE: POST-MODERN AND META-MODERN DIMENSIONS

Abstract. *The purpose of this research is to study the implementation of the “TIME” concept in the works by W. Shakespeare with the use of meta-modernist optics. The concept of “TIME” is realized in the meaning of “clock”, can be used in a metonymical sense, which makes it meta-modern. The role of “time” can be played by a hero, or a choir. In the Tempest time becomes the main “core” of the narrative, referring to different space-time coordinates, similar to the use characteristic of the 21st century narrative. Time also plays a meta-textual role.*

Творчество Шекспира и концепт “TIME” в его творчестве изучались неоднократно [1]. В области лингвистических учений понятием «время» и пространственно-временными системами также занимались многие исследователи. Посвящали свои работы времени и его составляющим многие авторы, исследовательские работы Ю. М. Лотмана, Б. А. Успенского, С. В. Лавровой, Е. В. Падучевой, Рональда Лангакера нацелены не только на изучение понятия «время», но на анализ пространственно-временных координат в тексте. Так, Е. В. Падучева рассматривает «нарративную проекцию» [2], а Ю. М. Лотман пишет о механизмах создания пространственно-временных систем [3: 175–178]. Традиция имеет

постмодернистскую историю, восходит к работам Жерара Женетта и Жилия Делеза, изучает неоднородность текста, его модусы, залог и другие характеристики.

В данном исследовании акцент сделан не только на структурно-семантическом анализе текстов Шекспира, но принималось во внимание, соответственно, постмодернистская трактовка (включение юмора, сарказма, применение принципа «исключения», отсутствие однородной иерархии в текстах, метатекстовая составляющая). Произведения Шекспира рассматривались сквозь более современную, метамодернистскую оптику, которая подразумевает такие принципы, как «сжатие» [4; 5], «осцилляция», «мерцание» [6]. В общем и целом, для исследования было важно учение о трех эпистемах [7: 25–29], которое позволило говорить о возможном применении оптики постмодернизма и метамодернизма.

По теории Мишеля Фуко об эпистемах, в Елизаветинскую эпоху, как и в эпоху Ренессанса, «слова» и «вещи» находились в «одной системе координат», в то время как в более поздние эпохи (начиная с XIX в.) «слова» и «вещи» разделились, язык создал свою собственную систему [7: 32]. Вывод, который был сделан в отношении данного исследования, заключается в том, что творчество Шекспира можно разделить, с одной стороны, на произведения, в которых «время» реализуется благодаря метафорическому переносу (реализуется одна из более ранних эпистем: «слова» и «вещи» находятся в одной системе координат), и, с другой стороны, на более поздние произведения (пьеса «Буря» и «Зимняя сказка», представленные в данной статье), в которых «время» актуализируется не в качестве объекта, или действующего лица, а имеет функции. При этом время реализуется в значениях, характерных для произведений авторов более поздних эпох. Время являет собой примеры пространственно-временных систем произведений XXI в., как они изучаются в работах лингвистов и литературоведов [см.: 2; 3].

Рассмотрим примеры из одной из более поздних пьес Шекспира «Зимняя сказка» (*The Winter's Tale, 1611*). Наиболее интересным для анализа становится четвертый акт пьесы «Зимняя сказка», в котором «время», персонифицированное в хор, «появляется» на сцене. Хор произносит следующий монолог:

Enter Time, the Chorus. Time. I, that please some, try all, both joy and terror / Of good and bad, that makes and unfolds error, / Now take upon me, in the name of Time, / To use my wings. Impute it not a crime / To me or my swift passage that I slide (*The Winter's Tale*, IV. 1.1–21)

«Время» является не только персонифицируемым актором, роль которого исполняется действующим лицом, но реализуется в тексте посредством лексем, которые произносят несколько актеров. Они произносят реплики «хором» (реализовано в тексте как ремарка *enter time, the chorus*: «входит время изображающее хор»). Эксплицитна и очевидна реализация «третьей эпистемы» Мишеля Фуко (постмодернизм), в которой текст («слова о времени») фактически становятся самостоятельной системой координат, определенной «точкой отсчета» пространственно-временной системы всей пьесы. «Время» персонифицируется в хор, становится текстом, замыкается на собственной системе координат.

В пьесе «Зимняя сказка» понятие “TIME” актуализируется в значении «вечность». Нечто, имеющее «божественное или дьявольское происхождение», нечто, что не имеет ни начала, ни конца. В данном случае наглядно демонстрируется и метамодернистский принцип «сжатия» или «осцилляции»: хор как будто бы вмещает в себя все силы, превращаясь в точку (в тексте *Time. I, that please some, try all, both joy and terror / Of good and bad, that makes and unfolds error, Now take upon me, in the name of Time, / To use my wings. Impute it not a crime To me or my swift passage that I slide*: «Я — время», «Я вселяю ужас», «Я — добро и зло», «Я — счастье и горе», «Я порожаю и караю грех»).

В другой пьесе Шекспира «Буря» концепт “TIME” представлен иным образом (*The Tempest, 1611*), но снова демонстрирует принципы, характерные для постмодернизма и метамодернизма. Рассмотрим фрагмент, в котором главный герой Просперо рассуждает о времени:

The hour's now come; / The very minute bids thee ope thine ear; / Obey and be attentive. / Canst thou remember / A time before we came unto this cell? / I do not think thou canst, for then thou wast not / Out three years old (*The Tempest*, I. 2).

Озвучивается тот факт, что «настало» время, т. е. пришло то важное мгновение, — вспомнить нечто имеющее значение (в тексте — *The hour's now come; The very minute bids thee ope thine ear; Obey and be attentive*: «Но пробил час — внимай моим речам. / Когда в пещере

поселились мы, / Тебе едва исполнилось три года, / И ты, наверное, не можешь вспомнить. / О том, что было прежде»). “TIME” в данном случае реализуется как способное «сжаться до мгновения», «сконцентрировав в себе всю историю»: яркий пример метамодернистской стратегии.

Далее Просперо произносит следующие слова:

Thou hadst, and more, Miranda. / But how is it / That this lives in thy mind? / What seest thou else backward and abysm of time: abyss of the past. / In the dark backward and abysm of time? / If thou remember'st aught ere thou camest here, / How thou camest here thou mayst (*The Tempest*, I. 2).

“TIME” в данном случае реализуется эксплицитно в значении «бездна» (в тексте: *abysm of time*), «темнота» (в тексте: *in the dark backward*). «Время» выполняет еще и референциальную функцию. О нем говорится как о «точке в прошлом» (в тексте: *twelve year since*). «Время», таким образом, приобретает способность соотноситься с определенным периодом в жизни любого человека (экзофорическая референция, которая соотносится с событиями вне пьесы). Снова реализуется принцип, характерный для мета-модернизма и его стратегий. В тексте создается пространственно-временная система координат, которая «колеблется» между «реальным» в «воображаемом».

Важным фактом при анализе «Бури» становится тот факт, что «время» в пьесе выполняет метатекстуальную функцию, т. е. «говорит о самом себе».

Итак, «время» в творчестве Шекспира можно рассматривать сквозь постмодернистскую и метамодернистскую оптику. Концепт “TIME” в творчестве Шекспира реализуется в прямом и метафорическом значении «вечность», «бездна», «высшие силы», «опасность», «мечь». Время может быть реализовано как «хор актеров», имеющих несколько собственных «точек» или «зон» пространственно-временных субсистем, демонстрируя мета-модернистские принципы. Время может иметь референциальную функцию, соотноситься с определенным временным отрезком истории или периодов жизни персонажей. Оказиональное употребление прошедших времен, нестандартное варьирование предложных фраз позволяет идентифицировать нестабильность и флюидность пространственно-временных субсистем в тексте.

Литература

1. *Персинина А. С.* Концепт «время» и образные средства его выражения в сонетах У. Шекспира. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
2. *Падучева Е. В.* Игра со временем в первой главе романа Набокова «Пнин» // Язык. Личность. Текст: сб. ст. к 70-летию Т. М. Николаевой. М.: Языки славянских культур, 2005. С. 916–931.
3. *Лотман Ю. М.* Культура и взрыв. М.: Издательство «Гнозис», 1992. 272 с.
4. *Vermeulen T., van den Akker R.* Notes on Metamodernism // Journal of Aesthetics and Culture. Vol. 2, November 2010. P. 1–14.
5. *Гройс Б.* О новом. Опыт экономики культуры. М.: Ad Marginem Press, 2015.
6. *Хрущева Н.* Метамоде́рнизм в музыке и вокруг нее. М.: Рипол-классик, 2020.
7. *Foucault M.* Order of Things. An Archeology of the Human Sciences. London: Vintage, 1994.

Источники

1. *Shakespeare W.* The Winter's Tale. Cambridge: CUP, 2004.
2. *Shakespeare W.* The Tempest. London: Signet classics, 2010.

НОВЫЕ ПОНЯТИЯ И НОВЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ И ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

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

О. А. Березина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОДНОСОСТАВНЫХ ИМЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

О. А. Berezina

Herzen State Pedagogical University of Russia

THE FUNCTIONAL POTENTIAL OF ONE-MEMBER NOMINATIVE SENTENCES IN FICTION

Abstract. *One-member nominative sentences rarely become an object of scholarly linguistic analysis. Bearing in mind cognitive linguistics fundamental issue that various sentence structure schemata are meaningful, such a study proves topical. These schemata reflect conceptualization and categorization mechanisms. In fiction the type of the sentence under study performs a number of functions deemed as profiling a particular segment of the environment described. The article aims at studying one of the instances — the rhematic function of the structures under study.*

Различные структурные типы предложений в аспекте их функционального потенциала в тексте редко становятся объектом лингвистических исследований. В этом плане в фокусе научного интереса оказывались только два типа сентенциональных структур — классические

двусоставные модели и безличные предложения. В частности, по поводу канонических двусоставных структур писал В. В. Касевич, указывая, что данный тип структуры доминантно используется в текстах с целью фигурировать определённые ситуации, описываемые в тексте. Подобная фигуризация акцентирует внимание читателя на базовых сегментах в описании, как бы создавая «скелет» повествования. Порядок следования таких структур отражает порядок следования описываемых ситуаций, хронологию разворачивания событий в повествовании [2: 28]. Безличные предложения выполняют в тексте иную функцию. Будучи средством объективации концептуальной области (“setting” в канонической модели события по Р. Лангаккеру), предложения данного структурного типа часто используются в зачине произведения (его структурно обособленного фрагмента/при введении новых обстоятельств или героев и под.), создавая фон/базу для описываемых в последующем повествовании событий (об этом см. подробнее в: [1]). Односоставные именные (субстантивные, назывные) предложения крайне редко попадали и попадают в фокус лингвистических исследований, в общем, и в рассматриваемом аспекте, в частности. Однако принимая во внимание положение когнитивной лингвистики о том, что любая конфигурация конструкции синтаксического уровня обладает значением, представляется перспективным исследование семантического своеобразия и функционального потенциала пропозициональных конструкций любой конфигурации, поскольку такого рода значения отражают маршруты когнитивной деятельности носителей языка в концептуализации и категоризации окружающего мира.

В художественном тексте односоставные именные предложения выполняют ряд функций, которые можно классифицировать в двух планах — рематизация или тематизация определенного сегмента концептуализируемого события. В данной статье будут рассмотрены различные случаи рематизирующего функционирования рассматриваемого типа синтаксических структур.

1. *And then the station — unforgettable — with the sight of the jaunty little train shuffling away and those hideous children waving from the windows* [Mansfield].

В приведенном примере односоставное именное предложение выступает в функции средства рематизации определенного параметра наблюдаемого положения дел, а именно, указывая на место прибытия героев

произведения (station), содержит также характеристику этого места как воспринимаемые и оцениваемые главной героиней параметры (*unforgettable — with the sight of the jaunty little train shuffling away and those hideous children waving from the windows*). Также обращает на себя внимание тот факт, что во всех исследованных примерах этого типа описываются ситуации/события, перцептивно наблюдаемые когнитивным субъектом. В данной функции односоставные именные предложения также часто отражают оценочную семантику (пример 2), а также выполняют функцию уточнения, или сужения фокуса внимания (пример 3).

2. *“For heaven’s sake don’t give them anything. ... Horrid little monkeys! Now they’ll follow us all the way....”* [Mansfield].

3. *In their hands they carried flowers — any kind of flowers — grabbed by the head, and these they offered, running beside the carriage. Lilac, faded lilac, greeny-white snowballs, one arum lily, a handful of hyacinths* [Mansfield].

В текстах художественных произведений односоставные именные предложения также используются для описаний различного рода (при введении героя, описании погодных условий, натур- и артефактов и под.) для создания статически целостного образа описываемого объекта, как правило, при первичном введении описываемого объекта в повествование.

4. *A blue suit, a velour hat, some brown shoes, three pairs of socks with two holes in them, four shirts only a little grayed at the cuffs, two black-and-white ties, six collars, not two new, some handkerchiefs, two vests beautifully thick, two pairs of pants, and brown overcoat with a belt and just two or three nice little stains* [Galsworthy].

В данном примере (4) с помощью ряда односоставных именных предложений создается целостный наглядно-чувственный образ — описываемые объекты (артефакты) представлены как зрительно-воспринимаемые. Образ, будучи статичным (как воспринимаемая единовременно картина), все же создает динамическое (лаконичное) описание, на уровне структуры характеризуемое синтаксической компрессией. Линейность разворачивания описания не позволяет в полной мере создать одномоментно воспринимаемый образ, однако последовательность односоставных именных предложений решает эту задачу в художественном описании.

Большинство контекстов такого рода (цепочки односоставных номинативных предложений) отражают наблюдаемость описываемого

в модусе зрительной перцепции. Однако возможны описания наблюдаемого в иных перцептивных модусах. В следующем примере описывается ситуация, наблюдаемая в аудитивном ракурсе.

5. *No sound of train or car or airplane, no human sound, no sound of any four-footed thing; just birds' songs, and those indistinguishable and a little far — a long meandering tune wide above the grass* [Galsworthy].

В приведенном фрагменте (пример 5) также наблюдается сдвиг в прагматической перспективе, или в статусе наблюдателя как прагматического фактора (от автора — к герою).

Таким образом, отказ от концепции «неполноценности» так называемых неканонических (то есть не двусоставных) сентенциальных структур, признание их ценности в коммуникативном плане, а также всестороннее изучение семантического своеобразия и функционального потенциала различных типов пропозициональных структур изолированно и в сравнительно-сопоставительном аспекте позволит выявить закономерности в процессах концептуализации феноменов событийной природы во всём их многообразии, и исследования в данном направлении представляются перспективными.

Литература

1. Березина О. А. Функциональный потенциал безличных предложений в актуализации общей конфигурации ментальной репрезентации события // Исследования языка и современное гуманитарное знание. Т. 3. № 2. СПб., 2021. — С. 129–137.
2. Касевич В. Б. Субъектность и объектность: проблемы семантики // Теория функциональной грамматики. Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность / Неопределенность: коллективная монография. СПб.: Наука, 1992. С. 5–29.

Д. О. Бестужева

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ ЭПИСТЕМИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

ON THE ISSUE OF THE MEANS OF EXPRESSING EPISTEMIC MODALITY IN MODERN FRENCH

Abstract. *The report is devoted to the study of the means expressing epistemic modality. The focus is on utterances containing linguistic means which can express both epistemic and evidential meanings at the same time. The analysis of the language material is aimed at determining the boundaries of the studied categories and the class of the considered mixed language markers.*

При изучении средств выражения эпистемической модальности во французском языке не всегда легко определить границы класса данных модальных средств, поскольку некоторые из них несут в себе, помимо собственно эпистемических значений, семантику эвиденциальности.

Трудность разграничения категорий эпистемической модальности и эвиденциальности связана, во-первых, с тем, что данные категории имеют ряд общих черт. Обе категории относятся к знаниям говорящего о мире. Эвиденциальность указывает на характер доказательства, на которое ссылается говорящий, осуществляя эпистемическую оценку, т. е. оценку достоверности содержания высказывания. Кроме того, обе данные категории выражаются в предложении факультативно.

Во-вторых, эвиденциальность может оказывать влияние на эпистемическую квалификацию сообщаемого. Источник сведений, передаваемых говорящим, может определять вероятностную оценку события. Представление говорящим сообщаемой им информации как более или менее достоверной и вероятной может быть обусловлено такими факторами, как тип эвиденциальности (прямая, чувственная или косвенная: инференциальная или кватативная) и авторитетность источника [7]. Так, как отмечает Дж. Нуйтс, суждение, подкрепленное конкретными цифрами, кажется более убедительным, чем основанное на размышлениях или ощущениях говорящего [5]. Информация, полученная «из вторых рук» (косвенная кватативная эвиденциальность), как правило, считается менее достоверной, чем информация, полученная говорящим непосредственно с помощью органов чувств (пря-

мая, сенсорная эвиденциальность), если только источник не воспринимается как надежный.

Вышесказанное дает основания одним лингвистам (Barbet, 2012; Cornillie, 2009; Chafe, 1986; Hyland, 1998; Palmer, 1986 и др.) рассматривать эвиденциальность как подкатегорию эпистемической модальности, а другим (Willet, 1988; Bybee, 1994) — относить эпистемическую модальность к области эвиденциальности.

Многие лингвисты указывают на то, что две рассматриваемые категории имеют область пересечения, называя данное явление «эвиденциально-эпистемический синкретизм» (*evidential-epistemic syncretism*), или «частичное перекрывание» (англ. *overlapping*, фр. *chevauchement*) (De Haan, 2001; Squartini, 2004; Nuyts, 2001 и др.). Также в лингвистической литературе выделяются маркеры, выражающие одновременно эпистемическую модальность и эвиденциальность — «смешанные» (*marqueurs mixtes*) [4] или «бикатегориальные» маркеры (*marqueurs bicatégoriels, marqueurs évidentiomodaux*) [7].

Тем не менее, на наш взгляд, необходимо принимать во внимание концептуальное различие изучаемых категорий. Эпистемическая модальность выражает оценку говорящего достоверности пропозиционального содержания высказывания с точки зрения знаний говорящего о нем [1]. Категория эвиденциальности же указывает на «источник, из которого говорящий почерпнул сообщаемые им знания, а также при помощи каких средств ему это удалось» [2]. Данное указание не предполагает прямого выражения какой-либо эпистемической оценки относительно достоверности сообщаемого. Как отмечает Ф. де Хаан, маркеры эвиденциальности указывают на информацию, на основании которой строится высказывание, но никак его не интерпретируют [3].

Во французском языке к смешанным маркерам относят инференциальные маркеры, выражающие умозаключения говорящего относительно сообщаемого, такие как модальные глаголы *devoir* и *pouvoir*, конструкции с предикатами умозаключения (*Il me semble que, conclure, cela prouve/montre/indique que, il s'ensuit de là que, il apparaît que, il s'avère que* и др.), модальные наречия (*apparemment, visiblement, manifestement*), союз *donc* (в значении «следовательно»), некоторые репортажные маркеры (на лексическом уровне, такие глаголы, как *dire, annoncer* и т. д., глаголы чувственного восприятия *voir, entendre,*

репортативные конструкции *il paraît*; глагольные формы *conditionnel* и *futur simple* — на грамматическом уровне).

Однако не во всех приведенных языковых средствах легко удается выявить модальное значение. Например, выражения *il paraît*, *il semble (que)* указывают на то, что говорящий не был или не является прямым свидетелем сообщаемого и основывает свое высказывание на своих ощущениях, размышлениях или на информации, полученной от третьих лиц (например, на слухах). Вместе с тем говорящий использует данные средства, чтобы подчеркнуть неуверенность в достоверности сообщаемого факта и/или снять с себя ответственность за возможное его несоответствие действительности. В свою очередь, как отмечает Т. Е. Вольд, сложно определить, какое эпистемическое значение выражают, например, репортативные конструкции такие, как *selon x*, *d'après x*, *x dit que* [6]. Так, маркер *selon x* может использоваться для снятия ответственности за достоверность сообщаемого, однако в отличие от *il paraît* не всегда выражает неуверенность в его достоверности. Пример *Selon Marie, Jean a joué au football hier soir* может интерпретироваться по-разному в зависимости от контекста, но вне контекста в этом высказывании нет ничего, что бы непосредственно указывало на оценку истинности пропозиционального содержания высказывания. Говорящий не высказывается относительно достоверности сведений, а лишь указывает на источник информации. Конечно, возможно представить ситуацию, где *selon x* указывает на степень уверенности в сообщаемом факте, степень его вероятности. Например, если на фразу *Selon Marie, Jean a joué au football hier soir*, произносимую говорящим, собеседник отвечает: *Marie ne fait que mentir!*, информация воспринимается как недостоверная, так как источник информации считается ненадежным (по мнению собеседника), в то время как эксплицитный лингвистический показатель этой недостоверности отсутствует.

Эпистемическое значение других смешанных маркеров, таких как глаголы чувственного восприятия *voir* и *entendre* (*J'ai vu Jean jouer au football*; *J'ai entendu Marie crier*), более очевидно, чем *selon x*. Содержание высказывания, вводимое *j'ai vu*, как правило, воспринимается как достоверное, и, следовательно, данная конструкция указывает на уверенность говорящего и высокую степень вероятности сообщаемого факта. Однако данные маркеры так же, как *selon x*, не содержат эксплицитного указания на степень достоверности сообщаемого.

Для того чтобы избежать размытия границ понятия эпистемической модальности и модальности в целом, в нашем исследовании мы относим к эпистемическим маркерам только те смешенные маркеры, которые содержат эксплицитное выражение степени уверенности говорящего / вероятности сообщаемого факта. К таким средствам мы относим модальные глаголы *devoir* и *pouvoir*, конструкции с глаголами *paraître* и *sembler* (*il paraît (que)*, *il (me) semble (que)* и др.), глагольные формы условного наклонения (*conditionnel*), будущее простое (*futur simple*).

Литература

1. Швец В. М. Усвоение ребенком эпистемической модальности: дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2004. 162 с.
2. Корду Е. Е. О связи грамматических значений оценки достоверности и источника информации (на материале французского языка) // Теоретические проблемы функциональной грамматики. СПб.: Наука, 2001. С. 203–206.
3. Haan de F. Evidentiality and Epistemic Modality. Setting boundaries // Southwest Journal of Linguistics. 1999. Vol. 18(1). P. 83–101.
4. Kronning H. Modalité et évidentialité // Birkelund, M., G. Boysen & P. Kjærsgaard (éds.). 2003. P. 131–152.
5. Nuyts J. Epistemic Modality, Language and Conceptualization: A Cognitive-Pragmatic Perspective. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam, 2001. 428 p.
6. Vold E. Modalité épistémiquet discours scientifique. Une étude contrastive des modalisateurs épistémiques dans des articles de français, norvégiens et anglais, en linguistique et médecine, Thèse de doctorat, Université de Bergen, 2008. 332 p.
7. Willet Th. A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of evidentiality // Studies in Language. Amsterdam: John Benjamins, 1988. Vol. 12, № 1. P. 51–97.

И. В. Богуславская

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ НАЧИНАТЕЛЬНОГО СПОСОБА ДЕЙСТВИЯ В ДРЕВНЕВЕРХНЕНЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

REPRESENTATION OF THE BEGINNING ASPECT OF A SITUATION IN OLD HIGH GERMAN

Abstract. *The purpose of the issue is to describe specific means of marking the beginning stage of a situation in the Old High German. The author considers telicity and aspects of stage in particular as a semantic category expressed by a complex of language means.*

Важнейшими компонентами семантической категории аспектуальности являются предельность/непредельность действия (П/НП) и достигнутость/недостигнутость предела (ДП/НДП), входящие в субкатегорию лимитативности [4: 45–62]. Аспектуальные значения реализуются в немецком языке разноуровневыми средствами выражения значений ДП и НДП. Поскольку немецкий язык относится к безвидовым языкам, в нем, в отличие, например, от славянских языков, в том числе и русского языка, функционально-семантическое поле аспектуальности не имеет явно выраженной доминанты. В связи с этим одну из ведущих ролей в выражении аспектуальных значений играет акциональность, т. е. способы действия (СД).

Способы действия не имеют общего значения и состоят из совокупности самых разнообразных частных акциональных значений, не вошедших в категории П/НП и ДП/НДП. Исследуемый в данной статье начинательный СД относится к фазовым, характеризующим количественный характер протекания действия [2: 52]. Значение фазы является неотъемлемой принадлежностью любого действия реальной действительности, включающего фазу начала, середины (процесса) и конца. Существует мнение, что содержанием значений ДП/НДП являются именно фазы описываемых действий и процессов. Соответственно фаза начала передается средствами выражения действий со значением ДП, т. е. является начинательной предельностью [1: 51].

Обычно считается, что СД присущи самой лексеме, т. е. являются семантической категорией, определяющей группировку глаголов по сходству выражаемых ими типов протекания действия во времени [4: 66]. Однако следует заметить, что в немецком языке широко распространено контекстуальное выражение различных акциональных

оттенков. В таком случае является вполне оправданным при изучении того или иного способа действия не ограничиваться лишь рассмотрением соответствующего класса глаголов. Гораздо более интересным и перспективным представляется вовлечение в исследование всего комплекса разноуровневых языковых средств, служащих для выражения присущих тому или иному способу действия акциональных оттенков на дискурсивном уровне.

Целесообразность применения такого подхода к изучению начинательности в немецком языке вытекает и из обосновываемой В. П. Недялковым типологической значимости особенностей в использовании отдельных средств выражения данного СД различными языками. Немецкий язык называется среди языков, в которых начинательное значение зачастую контекстно обусловлено [4: 184].

Учитывая изменения грамматического строя немецкого языка, происходившие на протяжении его исторического развития, весьма интересным оказывается изучение средств выражения начинательности в древневерхненемецком языке.

Согласно исследованиям Л. К. Хакимовой, для древневерхненемецкого языка характерно выражение значения ДП при помощи префиксации простых глаголов [5: 209–211]. При этом разграничение фаз начала и конца представляет собой часто неразрешимую проблему. С. В. Смирницкая отмечает способность глагола одновременно реализовывать значения как количественных, так и качественных СД. Автор также подчеркивает роль контекста в определении того СД, который доминирует в данном конкретном употреблении. При этом качественная характеристика признается присущей самому действию, количественные же СД, включая фазисные, автор рассматривает как более универсальные, выражающие внешние характеристики [3: 11].

Проведенный нами анализ древневерхненемецких текстов показал, что более или менее четкое выявление акциональной характеристики действия возможно лишь с учетом контекста. Так, например, весьма распространенным средством выражения мутативного значения являются бивербальные конструкции, содержащие финитную форму предельного по своей семантике глагола *werdan* и причастие.

Во временном плане прошлого такая аналитическая конструкция с причастием II обозначает несколько акциональных оттенков: II гла-

гол *werdan* передает мутативное значение, причастие же имеет также семантику ДП и при этом выражает значение результативности состояния, ср:

Thanan do Zacharias *uuard gitruobit* thaz sehenti <...> (Tatian 2,4) [6].

Относительно причастия здесь невозможно четко сказать, является ли оно формой простого глагола *truoben* или префигированного (и, согласно выводам Л. К. Хакимовой, выражающего изначально значение ДП) глагола *gitruoben*.

Будучи перенесенной в план будущего, эта древневерхненемецкая конструкция выражает те же самые акциональные значения, при этом само темпоральное значение является имплицитным, ср:

<...> *minen uuortun, thi u thar gifultu uuerdent* in iro ziti (Tatian 2,9) [6].

Кроме причастия II в состав конструкции с глаголом *werdan* может входить и причастие I. Такое изменение состава вызывает и изменение диапазона выражаемых акциональных оттенков. Так, II глагол *werdan* по-прежнему выражает фазу наступления некоего состояния, причастие же, благодаря своей НП семантике, привносит значение состояния с явным оттенком длительности пребывания в этом состоянии, ср.:

Inti nu *uuirdist* du *suigenti* inti ni maht sprehhan <...> (Tatian 2,9) [6].

Как показывает наш краткий обзор, древневерхненемецкий язык обладал особой системой акциональных средств грамматического уровня для выражения начинательного СД, причем в современном немецком языке данные средства либо стали аграмматичными, либо претерпели переосмысление, что требует дальнейшего сопоставительно-диахронического изучения.

Литература

1. Балин Б. М., Бурмистрова Л. А. и др. Сравнительная аспектология русского и немецкого языков. Калинин: КГУ, 1979. 86 с.
2. Мыркин В. Я. Трудные вопросы немецкой аспектологии и темпорологии. Архангельск: Помор. гос. пед. ун-т, 1993. 135 с.
3. Смирницкая С. В. Аспектологические значения глагольных префиксальных образований в древневерхненемецком языке // Труды по германистике и истории языкознания. СПб.: Наука, 2002. С. 7–11.

4. Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис / отв. ред. А. В. Бондарко. М.: Едиториал УРСС, 2003. 352 с.
5. *Хакимова Л. К.* Акциональные значения глаголов процесса и состояния в древневерхненемецком языке // Грамматические категории в разносистемных языках. М., 1985. С. 207–213.
6. *Tatian. Lateinisch und altdeutsch mit ausführlichem Glossar / Hrsg. von E. Sievers.* 2. Aufl. Paderborn, 1892. Режим доступа: <http://titus.uni-frankfurt.de/texte/etcs/germ/ahd/tatian/tatia.htm> (дата обращения: 03.12.2021).

М. А. Кириченко, О. А. Хуторецкая
Санкт-Петербургский государственный университет

ЗЕВГМАТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ КАК МЕХАНИЗМ СОЗДАНИЯ ИРОНИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ (на материале французского языка)

М. А. Kirichenko, O. A. Khutoretskaya
Saint Petersburg University

ZEUGMA AS ENGINE OF IRONIC SPEECH ACT (a case study of French language)

Abstract. *As the title implies the article addresses the subject of ironic speech acts. The purpose of the article is to analyze the study of zeugma as engine of ironic speech acts. It should be noted about one feature: decoding by receiver is easier than in case of other figures of speech.*

Среди разнообразных средств выражения иронической оценки особое место занимает зевгма. Несмотря на то что иронические высказывания, где ирония создается с помощью зевгматических конструкций, составляют лишь малую часть всех возможных способов выражения данного вида комического, несправедливо было бы обойти ее стороной.

Эта конструкция привлекает к себе внимание многих исследователей именно в качестве средства создания комического эффекта: по мнению О. А. Астафьевой и Т. А. Колосковой, частота употребления зевгматических конструкций как средства создания комического эффекта значительно повысилась [1].

В последние годы появилось много работ, посвященных изучению зевгмы как авторского стилистического приема, приема создания комического, но понятие юмора очень широко, поэтому в данной работе мы хотим рассмотреть функционирование зевгматических конструкций как механизма создания иронического эффекта.

Из всего разнообразия определений этой конструкции мы придерживаемся определения Э. М. Береговской, в котором наиболее точно сформулирован механизм создания комического эффекта. Таким образом, под зевгмой мы понимаем синтаксическую конструкцию, «которая состоит из ядерного слова и зависящих от него однородных членов предложения, равноценных грамматически, но семантически разноплановых, вследствие чего в многозначном ядерном слове одновременно актуализируются минимум два разных значения или смысловых оттенка» [2: 55–56].

Разноплановость понятий выражается в следующих оппозициях: «конкретное — абстрактное», «одушевленное — неодушевленное», «образное — необразное», но возможны и другие оппозиции.

В приведенном ниже высказывании мы увидим пример иронии, выраженной зевгмой: *Il croyait, je n'ose dire à la providence, mais bien du moins à son étoile, et qu'un certain bonheur lui était dû tout comme l'air aux poumons qui le respirent* [3: 138]. Персонаж романа Андрэ Жида «Фальшивомонетки» Бернар ведет беззаботную жизнь, упрек в этом легкомыслии и можно усмотреть в данном примере. Здесь на первое место выходит синтаксическая оппозиция, однако и здесь, вероятно, можно, говорить о скрытой негативной оценке образа жизни Бернара со стороны рассказчика.

Другой пример более очевидного иронического высказывания ярко иллюстрирует возможность декодирования такого высказывания без знания контекста: *Qu'on le veuille ou non et à toutes choses égales, il vaut mieux s'enfoncer dans la nuit qu'un clou dans la fesse droite* [4]. Это высказывание принадлежит французскому актеру и юмористу Пьеру Даку, и здесь очевидно несоответствие двух ситуаций с точки зрения прагматики: ситуации речи и референтной ситуации. Эта оппозиция «поэтическое — вульгарное» является главным средством иронии в данном высказывании. Однако, безусловно, анализируя механизмы построения иронического эффекта, мы видим, что здесь

одна фигура наслаивается на другую: здесь фигурирует и полисемия (разные значения глагола), на которой строится дополнительный комический эффект.

Другой пример, где ирония выражается с помощью зевгмы, это оппозиция абстрактного понятия и предмета из мира вещей.

Августа, сплетничая, замолкает на самом важном: *Charlotte: Plutôt quoi? Arrêtez de faire des mystères, Augusta, le suspens vous va comme vos chapeaux* [4: 97].

Благодаря «соседству» двух таких абсолютно разноплановых понятий, как «шляпки» и «напряженная таинственность», и достигается эффект иронии: адресат легко может декодировать негативную оценку личности, причем здесь эта оценка направлена и на внешние, и на внутренние качества Шарлотты. И здесь истинный смысл высказывания декодируется без дополнительных знаний о ситуации.

Зевматические конструкции создают яркий, иронический эффект, очевидный для участников коммуникации. Нарушение сочетаемости — очень мощное стилистическое средство оценки в целом и скрытой негативной оценки в частности.

Зевгма представляет собой механизм создания иронии, минимально обусловленный ситуацией речевого общения: ирония свободно декодируется в рамках одного речевого хода или одного обмена репликами.

Минимальная опора на ситуацию высказывания, как правило, выводится из самого высказывания. Это отличительная особенность зевгмы в качестве средства создания иронии, так как подавляющее большинство механизмов создания иронии требуют от адресата высказывания общих с говорящим пресуппозиций для верного декодирования истинного смысла высказывания.

Литература

1. Астафьева О. А., Колоскова Т. А. Зевгма как средство создания комического (на материале коротких анекдотов) // Наука и образование: современные тренды. Вып. IX: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24845335> (дата обращения: 15.11.2021).
2. Береговская Э. М. Экспрессивный синтаксис: Учебное пособие к спецкурсу. Смоленск: Изд-во Смолен. гос. пед. ин-та, 1984. 92 с.
3. Gide A. Les faux-monnayeurs. Folioplus Classiques: édition électronique, 2012. 350 с.
4. <https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/46052> (дата обращения: 19.10.2021).

С. В. Мухин, Д. А. Ефремова
Московский государственный институт
международных отношений МИД РФ

ОБРАЗ ЛОВУШКИ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ ВЕСПАСИАНОВОЙ ПСАЛТИРИ

S. V. Mukhin, D. A. Efremova
Moscow State Institute of International Relations
of the Foreign Ministry of Russia

THE IMAGE OF A SNARE IN THE PHRASEOLOGY OF THE VESPASIAN PSALTER

Abstract. *The research focuses on studying the semantic and stylistic peculiarities of the idioms with the component *ziren* (snare) in the 9th century Anglo-Saxon gloss of the Vespasian Psalter. Being early loan-translations from Latin, the idioms demonstrate a considerable phrase-building potential of the lexeme *ziren*, which metaphorically verbalizes the concept SNARE and creates the image of a person hunted down into trouble. Most often the idioms with that image have the capacity to express negative evaluation.*

В изучении фразеологии древних языков исследователь, как правило, оказывается ограничен в выборе материала. Для фразеологии древнеанглийского языка неопенимым источником выступают библейские тексты. Нами рассматривается в редакции Г. Свита [6] рукопись *MS Cotton Vespasian A I*, созданная в первой половине VIII в., которая является первой псалтирью Древней Англии. Древнеанглийские глоссы к латинскому тексту, написанные во второй четверти IX в., делают этот памятник письменности самой ранней английской версией псалтири. Появление подстрочника, очевидно, было вызвано необходимостью обеспечить максимально точное и буквальное понимание священного текста носителями древнеанглийского языка. Вместе с тем это обусловило использование фразеологического калькирования как основного и практически единственного способа передачи ветхозаветной фразеологии переводчиками Кентерберийского скриптория — предполагаемыми создателями глосс. Благодаря наличию единых культурных концептов в большинстве семиотических областей концептосферы культуры была создана и поддерживалась непрерывная

фразеологическая традиция в древнеиудейской, латинской и англосаксонской культурных общностях.

Для истории английского языка и фразеологии большой интерес представляют ранние фразеологические кальки, буквально передающие значение и структуру латинских оригинальных словосочетаний. Данное исследование ставит своей целью рассмотрение функционально-семантических характеристик фразеологических калек Веспасиановой псалтыри, созданных на основе образа ловушки, с использованием методов компонентного и контекстуального анализа, семантико-стилистической интерпретации и приема соотнесения компонентов фразеологизмов со знаками различных семиотических областей культуры.

Для библейских текстов характерна воспроизводимость образов, лежащих в основе фразеологических единиц (ФЕ) [4: 110–111]. Фразеологический образ понимается как наглядное представление, «картинка», на фоне которой воспринимается целостное значение фразеологизма, как обобщенно-переносное, как метафорический или метонимический дериват, возникающий в результате переосмысления первоначального смысла словесного комплекса-прототипа [3]. Один из самых распространенных в Библии семантических типов ФЕ — это артефактизмы, в составе которых присутствует субстантивный компонент с предметно-вещественным значением. В рамках настоящего исследования рассматриваются ФЕ с компонентом *ziren* (н.-англ. *snare*, лат. *laqueus*) — *сеть, силок, тенета, петля, ловушка, западня*. Новоанглийские значения приводятся по словарю древнеанглийского языка Bosworth-Toller [5].

Анализ контекстов, в которых присутствуют словосочетания с существительным *ziren*, позволяет говорить о том, что данная лексема выступает фразеобразующим компонентом для целого ряда образных идиом, в основе которых лежит макрометафорическая концептуальная модель — глубинное основание образа [1: 11]: ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ЗЛОНАМЕРЕННЫМИ И ПРАВЕДНЫМИ ЛЮДЬМИ — ЭТО ОХОТА. В рамках этой модели охотничья снасть, называемая лексемой *ziren*, предстает как символ опасности и гибели:

sar helle ymbsaldon me forecwomon me zere ne deaðes (Ps. 17: 6 (здесь и далее для рукописи *Vespasian Psalter* используется условное обозначение Ps.)) —

муки ада окружили меня, встретили меня сети смертные [2].

В данном контексте словосочетание *zere ne deades* (букв. *силки смерти*) символизирует саму смерть.

ezan mine aa to dryhtne forðon he aluced of zirene foet mine (Ps. 24: 15) —

очи мои — всегда ко Господу, ибо Он извлечёт из сети ноги мои [2].

Глагольная ФЕ *alucan of zirene foet* основана на метафоре, изображающей духовное спасение как физическое действие — освобождение (*alucan* — н.-англ. *withdraw*, лат. *evellere*) ног из капкана. Фразеологическое значение словосочетания — спастись от беды, от смертельной опасности. Аналогичный образ присутствует и в другом контексте:

zirene zearwadon fotum minum (Ps. 56: 7) —

сеть приготовили ногам моим [2].

Отношения между честными, праведными людьми и злонамеренными грешниками уподоблены охоте, на которой первые — это добыча, а вторые — охотники. Схожий образ создается в следующем контексте:

utaledes mec of zere ne disse ða zedezladon mec (Ps. 30: 4) —

выведешь меня из этой сети, которую скрыли для меня [2].

В контексте сема скрытости, входящая составной частью в семантическую структуру существительного *ziren* (силок, капкан), эксплицитно усиливается глаголом *zedizlian* (н.-англ. *conceal, hide, cover*; лат. *occulere*). Скрытость опасности предполагает ее неожиданность. В некоторых случаях сема скрытости явно выражается глагольным компонентом самой ФЕ, как в следующем примере:

trymedun him word yfel fleotun ðæt hie ahydden zirene (Ps. 63: 6) —

укрепились в злом намерении, сговорились скрытно поставить силки [2].

У глагола *ahydan* (н.-англ. *hide*, лат. *abscondere*) сема скрытости выступает архисемой.

Как можно видеть, во всех приведенных примерах коннотативные характеристики фразеологизмов обуславливают их употребление в качестве средств негативной оценки. Обратное является редким исключением:

ðu zeleddes usic in zere ne ðu settes zeswencednisse in bece urum (Ps. 65: 11) —

ввёл нас в сеть, возложил скорби на плечи наши [2].

В данном контексте в образе охотника, загоняющего дичь в силки, выступает Бог, испытывающий людей трудностями, чтобы укрепить их в вере. В данном случае о негативной оценке речи не идет.

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы: 1) образ ловушки в Псалтире воспроизводится; 2) лексема *ziren*, вербализующая концепт ЛОВУШКА, обладает значительным фразообразовательным потенциалом, поскольку она входит составным компонентом в состав ряда идиоматических словосочетаний; 3) идиомы, объединенные образом ловушки, характеризуются преимущественно негативной оценочностью, что обусловлено наличием такого составляющего их концептуального содержания, как ЛОВУШКА — ЭТО ОПАСНОСТЬ И ГИБЕЛЬ.

Литература

1. *Зыкова И. В.* Роль концептосферы культуры в формировании фразеологизмов как культурно-языковых знаков: дис. ... докт. филол. наук. М., 2014. 510 с.
2. Полный православный молитвослов. Псалтирь. URL: <https://www.molitvoslov.com/text262.htm> (дата обращения: 21.11.2021).
3. *Солодуб Ю. П.* Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект лингвистического исследования // *Филологические науки*. 1990. № 6. С. 55–65.
4. *Федуленкова Т. Н.* Характеристика прототипов библейской фразеологии и способы их преобразования в языковые единицы // *Язык и культура*. 2019. № 46. С. 108–120.
5. Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary Online. URL: <https://bosworthtoller.com/> (дата обращения: 21.11.2021).
6. *The Oldest English Texts*. Sweet H. (ed). London, 1885. 668 p.

Ю. В. Овсейчик

*Минский государственный лингвистический университет,
Белоруссия*

ФРАНЦУЗСКИЕ СОЧИНТЕЛЬНЫЕ СОЮЗЫ И ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ В ДИАХРОНИИ: КОРПУСНЫЕ ДАННЫЕ

FRENCH COORDINATORS AND THEIR FUNCTIONAL EQUIVALENTS IN DIACHRONY: CORPUS DATA

Abstract. *The comparison results of the quantitative characteristics of French coordinators and their functional equivalents from the 11th to the 21st centuries based on the data of the National Corpus Frantext are presented in order to identify the dynamics of their change during the French language history. A tendency has been established to maintain the frequency superiority of coordinators, which is accompanied by a gradual reduction in the gap between the use of coordinators and their functional equivalents.*

Традиционно признается, что слов, выполняющих связующую, реляционную, функцию, гораздо больше, чем собственно союзов. Мы различаем французские ядерные связующие единицы, собственно сочинительные союзы: *et, ou, ni, mais, car, donc, or*, так называемые “*conjonction classiques*”, или “*des conjonctions de coordination proprement dites*” [7: 318], и периферийные связующие единицы, “*conjonctions occasionnelles*” [2: 357], функциональные эквиваленты сочинительных союзов [1: 221].

Семь современных сочинительных союзов восходят к латинским единицам (*et* < *et*, *ni* < *neq*, *ou* < *aut*, *car* < *quare*, *or* < *hac hora*, *mais* < *magis*, *donc* < *dum*) [6] и функционируют в роли реляторов начиная с IX–X вв. Они являются первообразными, или первичными, “*héréditaires*”, в терминологии Ф. Брюно [3: 715], союзами и противопоставлены остальным единицам, так называемым непервообразным, или производным “*extrinsèques*” [3: 716].

В ходе обобщения данных академических грамматик [7; 8], лексикографических и этимологических источников [4; 6; 9] установлено 46 неоднородных единиц (наречия, предложные группы, причастия и т. д.), которые в определенных синтагматических условиях проявляют свои специфические конъюнктивные свойства в зависимости от типа обозначаемых отношений. Из них 19 единиц являются функциональными эквивалентами союза *et* и обозначают соединительные отношения (*enfin, de même (que)* и т. д.), 5 функциональных эквивалентов разделительного союза *ou* (*ou bien, soit... soit* и т. д.), 13 —

противительного союза *mais* (*cependant, au contraire* и т. д.) и 9 каузальных единиц (*en effet, alors* и т. д.). Неравномерное появление перечисленных единиц в роли связующих фиксируется с середины XI в. (*puis*, 1050 г.) и продолжается по настоящее время (*et/ou, c'est à dire, à savoir* и т. д.)

Объединение в один класс неоднородных единиц на основании общности их семантико-синтаксической функции вызывает необходимость сопоставить количественные характеристики (частотность) ядерных сочинительных союзов и их функциональных эквивалентов с XI по XXI в. с целью выявления динамики их употребительности в ходе исторического развития французского языка.

Источником материала для диахронического количественного анализа послужили данные пяти подкорпусов Национального корпуса французского языка Frantext [5], которые включают разножанровые тексты XI–XXI вв.: тесты 1101–1299 гг. (2 829 657 словоупотреблений), тексты 1300–1549 гг. (11 244 215 словоупотреблений), тексты 1550–1799 гг. (43 635 170 словоупотреблений), тексты 1800–1979 гг. (149 764 941 словоупотребление), тексты 1980-х гг. — н. в. (41 729 482 словоупотребления).

Количественный анализ вхождений ядерных сочинительных союзов проводится методом сплошной выборки с учетом снятой омонимии. При подсчете вхождений функциональных эквивалентов сочинительных союзов учитываются индивидуальные дистрибутивные свойства полифункциональных единиц. Частотность исследуемых единиц определяется относительно общего количества словоупотреблений в подкорпусах в процентах.

В результате сопоставления полученных данных устанавливается следующее. Сохраняющееся частотное превосходство ядерных сочинительных союзов во всех подкорпусах сопровождается существенным (более чем десятикратным) постепенным сокращением разрыва между употребительностью сочинительных союзов и их функциональных эквивалентов с 3,41 % vs. 0,102 % до 0,83 % vs. 0,314 % в подкорпусах соответственно. Выявленная тенденция имеет двунаправленный характер: с одной стороны, четырехкратное сокращение количества употреблений сочинительных союзов в современном французском языке с 3,41 до 0,86 % и, с другой стороны, трехкратный рост употребительности их функциональных эквивалентов с 0,1 до

0,31 % относительно количества всех словоупотреблений по подкорпусам соответственно.

Динамика употребительности соединительных, противительных, разделительных и каузальных связующих единиц имеет собственную траекторию в диахронии, демонстрируя как увеличение, так и уменьшение количественных показателей с разной степенью интенсивности в разные исторические периоды. Существенные изменения происходят в период классического языка в связи с постепенным упорядочением грамматических норм и активным развитием подчинительной связи.

Так, относительно других единиц союз *et* в первых трех подкорпусах характеризуется высокой частотностью (2,73, 1,04 и 0,72 % соответственно). В подкорпусах старофранцузского языка и современного наблюдаются существенные изменения в сегментации континуума сочинительной связи посредством сочинительных союзов. Для первого подкорпуса характерно низкая частотность для разделительного, противительного и каузальных союзов (0,26, 0,18, 0,23 % соответственно), в то время как в четвертом и пятом подкорпусах фиксируется одинаковая частотность союзов *et*, *ou* и *mais* (0,21 и 0,25 % соответственно для каждого союза в четвертом и пятом подкорпусах). Каузальные сочинительные союзы *car*, *donc*, *or* сохраняют статус малоупотребительных единиц с постепенным уменьшением частотности до 0,09 %.

Между тем частные проявления общей тенденции для функциональных эквивалентов сочинительных союзов имеют как общие с союзами черты (количественное преобладание соединительных функциональных эквивалентов сохраняется во всех подкорпусах с незначительными колебаниями в пределах 0,09–0,14 %), так и отличные (низкая частотность разделительных функциональных эквивалентов с несущественными колебаниями частотности 0,003–0,017 % по подкорпусам; значительный скачок употребительности каузальных (до 0,6 %) и противительных (до 0,43 %) связующих единиц во втором и третьем периодах соответственно с последующим выравниванием).

Частные проявления общей тенденции к сокращению употребительности сочинительных союзов отражают возрастающую потребность в номинации и дифференциации разнообразных отношений

между внеязыковыми объектами в ходе развития познавательной деятельности говорящих, свидетельствуя, с одной стороны, о значимости определенного типа отношений для говорящих и, с другой стороны, о недостаточной смысловой конкретизованности первообразных единиц, их неоднозначности в определенных контекстах. Полагаем, что неравномерное появление функциональных эквивалентов сочинительных союзов и колебания их употребительности в ходе развития языка являются «индикаторами» существенных диахронических изменений качественных характеристик сочинительных союзов.

Литература

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000. 832 с.
2. Antoine G. La coordination en français. 2 vol., Paris: d'Artrey, 1958–1962. 1092 p.
3. Brunot F. La pensée et la Langue: méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français. 3-ème éd. Paris: Masson et cie, 1936. 1002 p.
4. Centre National des ressources textuelles et lexicales. URL: <http://www.cnrtl.fr/> (дата обращения: 17.10.2021).
5. Frantext. URL: <http://www.frantext.fr> (дата обращения: 01.10.2021).
6. Godefroy F. Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous les dialectes du IXe au XVe siècle. Paris, 1881–1902. 10 vol. URL: <http://micmap.org/multidic/> <https://doi.org/10.3406/lfr.2004.6783> (дата обращения: 14.08.2021).
7. Grevisse M. Le bon usage. Grammaire française. Paris: Duculot, 2018. 1762 p.
8. Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. Grammaire méthodique du français. Paris: P. U. F., 2016. 1168 p.
9. Trésor de la Langue Française. URL: <http://atilf.atilf.fr/tlf> (дата обращения: 15.10.2021).

В. Г. Савва

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

**ОТ PRO-DROP К NON PRO-DROP,
ИЛИ ОТ СТАРОФРАНЦУЗСКОГО ГЛАГОЛА-
ПРЕДЛОЖЕНИЯ К ГЛАГОЛУ-СЛОВУ**

FROM PRO-DROP TO NON PRO-DROP, OR FROM OLD FRENCH VERBAL SENTENCE TO VERBAL WORD

Abstract. *The article describes the transition of the old pro-drop language to the modern non pro-drop language. While studying cases of non-use of pronouns in modern French, it was found that such omissions are considered as non-normative. However, until the XVI century subjective pronouns were omitted in most cases. The emergence of the obligatory personal subjective pronoun is explained by various linguistic factors, as well as within the framework of G. Guillaume's theory of psychosystematics.*

В 80-е годы XX в. генеративист Н. Хомский вводит в лингвистику понятие pro-drop (pronoun-dropping), под которым понимается опущение личного субъектного местоимения [5]. С появлением параметра pro-drop лингвисты начали выделять типологические группы языков с опущенным субъектным местоимением (pro-drop languages) и противопоставлять им языки, которые не допускают опущения местоименного подлежащего (non pro-drop languages). Современный французский язык, в отличие от других романских языков, является языком non pro-drop (П. Ларриве, С. Прево, М. Циммерман, Д. Лиман) [6]. Парадоксальным является тот факт, что вплоть до XVI в., когда порядок слов не был функционально значимым, во французском языке довольно часто встречались случаи опущения субъектных местоимений в пре- и постпозиции к глаголу, например:

A sei apelet ses filz e les dous reis (Roland). — Il appelle à lui ses fils et les deux rois [4: 180].

В старофранцузском предложении мы видим, во-первых, нарушение прямого порядка слов: косвенное дополнение, сказуемое, прямое дополнение; во-вторых, неупотребление субъектного местоимения при личной форме глагола *apelet*. Рассмотрим спряжение старофранцузского глагола *apeler* и современного французского глагола *appeler* в настоящем времени индикатива:

**Парадигма спряжения старофранцузского
и современного французского глагола**

| | | <i>Apelet</i> (старофр. яз.) | <i>Appeler</i> (совр. фр. яз.) |
|--------|------|------------------------------|--------------------------------|
| ед. ч. | 1 л. | <i>apel</i> | <i>j'appelle</i> |
| | 2 л. | <i>apeles</i> | <i>tu appelles</i> |
| | 3 л. | <i>apelet</i> | <i>il appelle</i> |
| мн. ч. | 1 л. | <i>apelons</i> | <i>nous appelons</i> |
| | 2 л. | <i>apelez</i> | <i>vous appelez</i> |
| | 3 л. | <i>apelent</i> | <i>ils appellent</i> |

Из таблицы 1 видно, что глагольные флексии старофранцузского языка несинкретичны, поскольку каждое окончание выражает определенное грамматическое лицо. Как следствие, в старо- и среднефранцузский периоды говорящий и пишущий не считают необходимым каждый раз прибегать к использованию субъектных местоимений ввиду имеющейся информации о лице и числе в глагольном окончании. Напротив, в современном французском языке дистинктивными являются лишь 1-е и 2-е л. мн. ч., все остальные формы абсолютно созвучны, поэтому нуждаются в опоре в виде личного субъектного местоимения. Несмотря на то что словоформы *appelons* и *appelez* несинкретичны, как только мы лишаем их местоимений *nous* и *vous*, они переходят из разряда изъявительного наклонения в повелительное: *Appelons!* и *Appelez!*

Данной точки зрения придерживаются многие зарубежные лингвисты (П. Ларриве, С. Прево, П. К. Офер, С. Полетто), объясняя вынесение грамматического лица из глагольной флексии в приглагольное личное субъектное местоимение потерей дистинктивной функции глагольной флексии, упрощением парадигмы глагольного спряжения, и как следствие, заменой синтетического строя французского языка аналитическим [6].

Но М. Адамс, А. Симоненко, Б. Краббе утверждают, что между процессами закрепления за субъектным местоимением приглагольной позиции и становления среднефранцузских глагольных флексий синкретичными, т. е. не смыслоразличительными в плане выражения грамматического лица, нет прямой связи, поскольку описан-

ные процессы происходили в разное историческое время — в XII и XVI вв. [7].

Однако нужно понимать, что глагольная флексия подвергалась медленному разрушению с XIII по конец XIV в., так же как и появление обязательных субъектных местоимений происходило постепенно, их употребление вплоть до XVI в. было хаотичным и непоследовательным.

Следовательно, в дальнейших попытках объяснить переход от одной системы (*pro-drop*) к другой (*non pro-drop*) мы не будем отвергать такой фактор, как развитие аналитизма французского языка, который представляет прогрессивное движение от синтетического слова к аналитическому. Как указывает Л. А. Становая, в синтетическом слове лексема и граммема образуют единое слово; граммема следует за лексемой. В аналитическом же слове лексема и граммема образуют разные слова; граммема вынесена за пределы слова и предшествует лексеме [3: 27]:

Таблица 2

Синтетические и аналитические формы

| Синтетическое слово (1 словоформа) | | Аналитическое слово (2 словоформы) | |
|---------------------------------------|------------|---------------------------------------|----------------|
| Лексема | Граммема | Граммема | Лексема |
| <i>apel-</i> | <i>-et</i> | <i>il</i> | <i>appelle</i> |

Итак, изменение флективного слова (*apelet*) на аналитическое (*il appelle*) объясняется фонетическим разрушением флексии, которое влечет за собой сокращение слова до состояния лексемы, а также десемантизацию неполнозначных слов до состояния грамлемы [3: 28].

След за Л. А. Становой обозначим синтетическую глагольную форму (*apelet*) словом-предложением, т. к. глагол не нуждается в опоре в виде личного субъектного местоимения, а словоформу *appelle* — глаголом-словом, т. к. последнему необходима аналитическая опора, выражающая грамматическое лицо. Получается, чтобы старофранцузский глагол перестал быть словом-предложением, необходимо вынести грамматическое лицо, содержащееся в глагольной флексии *-et* [3: 28].

Наконец, обратимся к теории Г. Гийома о речезыковой деятельности, которая поможет объяснить превращение старофранцузского глагола-предложения в глагол-слово и, как следствие, появление личного субъектного местоимения и переход французского языка из разряда *pro-drop* в *non pro-drop*. Речезыковая деятельность обладает внутренней хронологией, которая включает в себя: 1) начальную фазу потенции, в ходе которой словообразующие элементы переходят в слова; 2) конечную фазу реализации, которая идет от слова к фразе, т. е. от потенциальной единицы к реализованной. В отличие от слов, уже имеющих в нашем сознании, фразу необходимо построить в речезыковой деятельности [1: 85].

Получается, для того чтобы глагол-слово *appelle*, принадлежащее уровню языка, стало сказуемым — членом предложения, необходима опора в виде субъектного местоимения. Таким образом, личное местоимение выполняет роль знака-носителя (виртуального знака) для перехода глагола потенциального как единицы языка в сказуемое как часть фразы, единицы речи [2: 26].

Литература

1. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / общ. ред., послесл. и коммент. Л. М. Скрединой. М.: Прогресс, 1992. 224 с.
2. Скредина Л. М. Школа Гийома: психосистематика: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению 540300 «Филологическое образование». М.: Высшая школа, 2009. 366 с.
3. Становая Л. А. Особенности аналитического и синтетического развития французского языка // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2020. № 198. С. 26–35.
4. Anglade G. Grammaire élémentaire de l'ancien français (5^e édition). Paris, 1934. 292 p.
5. Chomsky N. Lectures on Government and Binding // The Pisa Lectures. Berlin; New York. 1993. P. 1–61.
6. Larrivée P. Contribution à un bilan méthodologique de la syntaxe de l'émergence diachronique du sujet obligatoire en français: le paramètre du sujet nul et le statut des clitiques // L'Information grammaticale. 2002. P. 8–16.
7. Simonenko A., Crabbé B., Prévost S. Agreement syncretisation and the loss of null subjects: Quantificational models for Medieval French // Language Variation and change. 2019. № 31 (3). P. 275–301.

В. В. Третьякова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

**КОНСТРУКЦИЯ, МОДЕЛЬ ИЛИ ФОРМУЛА?
О ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ ВОПРОСИТЕЛЬНОГО
ПРЕДЛОЖЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

V. V. Tretyakova

Herzen State Pedagogical University of Russia

**CONSTRUCTION, MODEL OR FORMULA?
ON THE GRAMMATICAL BASIS OF AN INTERROGATIVE
PROPOSITION IN FRENCH**

Abstract. *The article intends to define the mechanism of adding the structure of the proposition, in terms of structural and communicative syntax. I. P. Rasspov studies the communicative and constructive-syntactic aspect of the sentence. It provides a theoretical basis for the proposition as a language sign, based on the principle of arbitrariness made by F. de Saussure and this notion was continued in the theory of American descriptive linguistics. The main idea the author based on is the concept of an invariant and the variant model of psychosystematics of G. Guillaume.*

Прежде чем начать анализ, необходимо определить, является ли предложение единицей речи, или оно является единицей языка. Примечателен в этом отношении подход создателя теории психосистематики Г. Гийома, который обосновал неразделимость и неразрывность функционирования речи, речезыковой деятельности и языка. Поместив под знак интеграла язык и речь, он подчеркнул, что все речевые конструкции говорящий берет из языка в качестве готовых элементов, на чем и строит свою речевую деятельность. Таким образом, он не принял теорию Ф. де Соссюра, своего современника, который допускал так называемое вычитание, где речь равна речевой деятельности, без учета языка, языковых единиц.

Принимая положение Г. Гийома о постоянной взаимосвязанности речи и языка, мы имеем в виду, что части речи — существительное, глагол, наречие, прилагательное — в предложении актуализируются до членов предложения — подлежащего, сказуемого, дополнения.

Российские филологи также занимались проблемой синтаксиса. Так, у И. П. Распопова находим, что предложение выступает коммуникативной единицей языка, в которой совмещается грамматическое и актуальное членение [3]. То есть предложение трактуется автором как единство речи и языка, в котором присутствует конструктивная и коммуникативная составляющие. Под конструкцией И. П. Распопов понимает свободно комбинируемые части речи; под коммуникативной составляющей — «коммуникативное задание», которое выражается в актуальном членении, осуществляемом с помощью интонации, порядка слов, которые превращают конструкцию из набора слов, словосочетаний в предложение, фразу.

Мы полагаем важным такое разделение коммуникативного и конструктивного уровней, поскольку оно позволяет определить границу между языковой основой и речевой составляющей при анализе предложения.

Несмотря на то что И. П. Распопов и другие грамматисты часто используют термин «конструкция», значение этого понятия они четко не определяют. Обобщенно читаем — «конструкция... как лексико-грамматический состав предложения, связи между словесных форм» [2: 195]. Между тем понятие конструкции многозначно. Его можно трактовать либо как процесс соединения единиц языка, либо как схему их связи. Иными словами, конструкция — это базисная основа из единиц языка, которые могут быть использованы для создания предложения.

Особый интерес представляет направление структурализма, основанное на теории о произвольности знака Ф. де Соссюра, где означаемое может быть выражено комплексом знаков, а мысленный образ (понятие) не привязаны к конкретному звуковому (акустическому) образу. Именно структурализм определил предложение как единицу речи, а не языка, когда, вслед за Ф. де Соссюром, Ш. Балли формой сообщения мысли назвал предложение. Ш. Балли писал о синтаксической молекуле слова, объединяющей актуализаторы в речи и содержательную часть — семантему.

Позднее представители грамматики конструкций — основоположник Ч. Филлмор и его последователь А. Голдберг — расширили теорию о произвольности знака, предложив связать не просто психический отпечаток и понятие, но выразить понятие комплексом из означающих — составными словами, выражениями. Тогда каждый раз такой

комплекс будет представлять собой конструкцию. Под конструкциями понимаются морфемы, слова, сложные слова, идиомы [6]. Выходит, что конструкции у А. Голдберг имеют вид «слово + слово = конструкция = фраза». Однако ранее мы определили неделимость языковой и коммуникативной составляющей предложения. Конструкция — это часть фразы, не равная ей полностью, а коммуникативные инструменты превращают конструкцию в единицу речи.

Встав на позиции чистоты в дефиниции ключевого понятия, воспользуемся определением, данным в лингвистическом словаре О. С. Ахмановой: «... конструкция — это синтаксическое целое, составленное из языковых единиц» [1]. Оно представляется наиболее удачным для нашего исследования, так как представляет фразу в качестве целого, в основе которого лежит язык.

Учитывая сложность и противоречия в подходах к определению конструктивной составляющей предложения, мы предлагаем ввести понятие модели. Модель есть формальный, наглядный способ представления конструкции. Согласно Л. М. Скрелиной, во французском языке существуют инвариантные и вариативные модели предложения. Так, для французского языка инвариантом выступают модели: SVC и SV, где позиции S, V обязательны и нерелевантны, т. е. на конструктивном уровне существование предложений без существительного невозможно, позиция S всегда заполнена. Позиция C нерелевантна и необязательна, т. е. конструкция может быть усеченной, если мы слышим диалог, устную разговорную речь. В таком случае возникает явление компрессии, характерное для устной диалогической речи [5: 114]. Компрессия позволяет убрать из инварианта даже обязательный элемент. Здесь Л. М. Скрелина демонстрирует модель знака — SV и SVC, где S — подлежащее, V — сказуемое, C — дополнение; вариативность конструкции будет заключаться в изменении порядка следования SV или VS. Конструкция как часть, составляющая предложение, заведомо вариативна.

Известно, что некоторые французские глаголы обладают неполной предикацией и требуют после себя дополнение, другие — полной предикации и могут обходиться без заполнения правой валентности. Для полного анализа правая позиция C оказывается полезной, позволяя понять полную семантику глагола.

Проведенное нами исследование устной разговорной речи с использованием эмпирического материала на основе французских кор-

пусов устной речи (TCOF, CFPP2000 [7, 8]) позволило построить модель представления вопросительных конструкций, которая описывается формулой — $Un + SPr + V + COD/COI + Un$ (например: *mais tu as déjà essayé ou pas?*). Каждый конституент (составляющее слово) имеет свое обозначение [4]: *SPr* — (Sujet Pronominal) личное местоимение в функции подлежащего; *V* — (verb) личный глагол в функции сказуемого; *COI/COD* — *complément d'objet indirect/direct*; *Un* — *unité linguistique* — вариативные единицы языка, буква *n* значит, что количество единиц не регламентировано — наречий, союзов, вопросительных слов может быть много (например: *quel comment vous les définirez ces...?*). Знак сложения «+» означает синтаксическую связь между компонентами. В формуле присутствует константное ядро $SPr + V$. Ядром мы называем ту часть формулы, которая неизменна в разных коммуникативных ситуациях, в отличие от *Un*. В ситуациях диалога устной спонтанной речи только личное местоимение выступает в функции подлежащего. Подлежащим в остальных случаях может быть имя собственное либо существительное. Иногда ядро модели может удваиваться или утраиваться — $(SPr + V)^n$ (например, *mais tu as un support, tu as des cartes, tu as quoi tu as?*). Удвоение маркирует повторяемость связки личного местоимения и глагола в формуле. Оно обусловлено так называемыми гезитациями — трудностями в подборе лексических и синтаксических средств выражения смысла сообщения, которые характерны для устного дискурса неподготовленного общения. Предложенная формула модели вопросительных конструкций позволяет добиться точности в описании и анализе полученных эмпирических данных.

Итак, проведенное нами исследование выявило методологическую сложность в определении понятия «конструкция». Предложено и обосновано введение модели и формулы для представления и описания конструкции как части фразы. Предложение является сложной составной единицей речи, которая представляет собой соединение (но не сумму) слов. Как речевое явление предложение преходяще, т. е. оно исчезает, как только озвучено и как только уходит ситуация, породившая предложение. Конституенты обладают постоянным означаемым и означающим. Использование выявленной нами в ходе исследования формулы моделей вопросительных конструкций является важным, так как представляет реально существующие модели предложений современного французского языка.

Литература

1. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС, 2004 (Калуга: ГУП Облиздат). 571 с.
2. *Распопов И. П., Ломов А. М.* Основы русской грамматики: Морфология и синтаксис. [Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов]. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. 351 с.
3. *Распопов И. П.* Актуальное членение предложения: на материале простого повествования преимущественно в монологической речи / под ред. Д. Г. Киекбаева. 2-е изд. М.: URSS, 2009. 168 с.
4. *Реферовская Е. А.* Философия лингвистики Гюстава Гийома: Курс лекций по языкознанию. 2-е изд. М.: URSS, 2007. 128 с.
5. *Скрелина Л. М.* Введение в исторический синтаксис. Благовещенск, 1987.
6. *Goldberg Adele E.* Constructions: a construction grammar approach to argument structure. Chicago: Univ. of Chicago Press, 2007.
7. Corpus de Français Parlé Parisien. [Электронный ресурс]. URL: www.cfpp2000.univ-paris3.fr (дата обращения: 05.12.2021).
8. Traitement de Corpus Oraux en Français. [Электронный ресурс]. URL: www.orfeo.ortolang.fr/?f%5BnomCorpus%5D%5B%5D=TCOF+%28O%29&locale=en (дата обращения: 05.12.2021).

Е. Ю. Хрисонопуло

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

ВЫРАЖЕНИЕ ОБОБЩЕННО-ЛИЧНОГО ЗНАЧЕНИЯ И ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ АНГЛИЙСКИХ МЕСТОИМЕНИЙ 1-го И 2-го ЛИЦА

Е. Yu. Khrisonopulo

Saint-Petersburg State University of Culture

THE EXPRESSION OF A GENERIC MEANING AND THE OPPOSITION OF ENGLISH FIRST- AND SECOND-PERSON PRONOUNS

Abstract. *The paper presents an analysis of the nature of correlation between the pronoun I and generic you when both are used with reference to the speaker. As evidenced by linguistic data, extracted from literary texts, alternations of the pronouns present a case of the linguistic opposition based on the distinc-*

tions drawn within perceptual and experiential contexts that the pronouns evoke in instances of their use in actual discourse.

Английские личные местоимения рассматриваются в грамматических описаниях как образующие систему языковых единиц, противопоставленных на основании дейктического указания на участников речевого акта (см., например: [1: 83–84; 3: 99–100]). Вместе с тем признается, что в ряде случаев местоимения (в частности, *we*, *you* либо *they*) могут передавать и обобщенно-личную семантику, не соотносимую с конкретной референцией [4: 329–331]. При этом передача обобщенно-личных смыслов рассматривается как функциональное свойство каждого конкретного местоимения, которое не связано с противопоставлениями, обусловленными указаниями на участников речевого события.

В настоящем исследовании ставится цель выявить особенности дифференцированного употребления местоимения *I* и обобщенно-личного *you* в контексте преимущественной референции к говорящему или автору высказывания. Теоретической предпосылкой проводимого в работе анализа послужил дискурсивный подход к семантике местоимений. В основе этого подхода лежат известные исследования Э. Бенвениста, объединенные в разделе «Человек в языке» [2], где подчеркивается тесная взаимосвязь двух участников речевого взаимодействия в рамках «корреляции субъективности». Как показано в работе американского когнитолога Р. Лэнекера [7], подобного рода корреляция происходит в рамках «пространства текущего дискурса» (*current discourse space*), определяемого автором как «ментальное пространство, включающее элементы и отношения, мыслимые как разделяемые говорящим и слушающим в качестве основания для общения в данный момент дискурсивной деятельности» [7: 144]. В нашей работе, посвященной некоторым прагматически маркированным употреблениям местоимения *I* [6], было выделено четыре типа контекста, которые разделяются говорящим и слушающим в типичной ситуации речевого общения: референтный, перцептивный, экспериенциальный и интерактивный. В работе показано, что все эти типы контекста тесно взаимосвязаны и интегрированное указание на них предопределяет функциональные свойства местоимения первого лица. Ниже будет сделан краткий обзор примеров из текстов англоязычной художественной литературы,

которые покажут, какие именно контекстуальные элементы определяют выбор местоимения *I* либо обобщенно-личного *you* в конкретном высказывании.

В любой типичной ситуации речевого события говорящий и слушающий всегда разделяют единое перцептивное пространство, в котором, на первый взгляд, их роли как участников общения четко разделены. Вместе с тем при совместной встречаемости *I* и *you* в диалогической реплике оба местоимения могут служить явной и косвенной отсылкой к лицу говорящего: “*Now that’s loyalty, Stevie Zambuca said. I try and instill that in my men, but I can’t. They’re only as loyal as their wallets are thick. See, you can’t teach loyalty. You can’t instill it. It’s like trying to teach love...*” (D. Lehane). В приведенной диалогической реплике *you* отчасти отсылает к слушателям в силу их реального присутствия в дискурсивно-перцептивном пространстве. Вместе с тем при употреблении *you* говорящий комментирует собственный неудачный опыт обучения людей верности и преданности (*loyalty*). Иначе говоря, в данном фрагменте и *I*, и *you* отсылают к говорящему в высказываниях *I can’t teach loyalty* и *you can’t teach loyalty*. Выбор *you* во втором случае можно объяснить тем, что употребление этого местоимения активирует целостную ситуацию чувственного восприятия (ср. [5]) или упомянутый выше перцептивный контекст дискурсивного пространства, в котором слушающего (*you*) отделяет от говорящего определенная дистанция. В свою очередь, представление о дистанции связано с понятием пространственной перспективы или видением целостного объекта на расстоянии. В анализируемом примере говорящий выбирает местоимение *you* для указания на свой образ как бы со стороны, в результате чего возникает эффект обобщения.

Мысленное дистанцирование, составляющее дискурсивную основу употребления местоимения *you* в перцептивном контексте, сохраняется и в случаях его использования во внутреннем монологе так, как в следующем примере: *If I’d stayed all night, she thought, in the morning when the fog burned off I’d have known how far you could see from the top of the hill* (E. Parsons). Наряду со взглядом на себя со стороны, который иллюстрирует употребление *you* в приведенном примере, обращает на себя внимание и то, что передаваемое при этом обобщенно-

личное значение интегрируется в контрфактивный контекст подчиненной предикации, где *you* является подлежащим. Хотя местоимение *I* здесь также используется в контексте сослагательного наклонения (*if I'd stayed all night*), соответствующая глагольная форма включена в придаточное предложение условия, основанного, в свою очередь, на пресуппозиции фактичности противоположного положения дел (*I did not stay all night*). Такая фактическая пресуппозиция отсутствует в предикации, в которой субъектную позицию занимает обобщенно-личное *you*.

Эксплицитная либо имплицитная (как в вышеприведенном примере) взаимосвязь употребления местоимения *I* с указанием на фактический статус реальности, описываемой в высказывании, обусловлена, как показано в работе [6], спецификой субъективного содержания, которое местоимение имплицитно референцирует в экспериенциальном контексте. Референт *I* — это лицо, которое имеет непосредственный доступ ко всему, что происходит в его эго-пространстве, в результате чего последнее приобретает статус фактичности. Референт местоимения *you* указывает на внеположенное говорящему лицо, субъективный опыт которого может мыслительно конструироваться, а не фактически переживаться. Соответственно, примеры контрастного употребления местоимения *I* и обобщенно-личного *you* выявляют содержательное противопоставление между операцией доступа к индивидуальной фактической реальности (*I*) и процессом конструирования мысленной реальности (*you*): *And taking care of somebody made me feel good. Like discovering you're more than you thought you were* (B. Greene).

Проведенное исследование свидетельствует в пользу того, что дифференцированное употребление местоимений *I* и обобщенно-личного *you* в случае осуществления референции к говорящему является частным случаем языкового противопоставления двух личных местоимений, в основе которого лежит проведение различия между процессами непосредственного указания (*I*) и мысленного дистанцирования (*you*) в перцептивном контексте, с одной стороны, а также между операцией непосредственного доступа к фактической реальности (*I*) и мысленного конструирования реальности (*you*) в экспериенциальном контексте — с другой.

Литература

1. *Бархударов Л. С., Штелинг Д. А.* Грамматика английского языка: Учебник. Изд. стереотип. М.: ЛЕНАНД, 2021. 424 с.
2. *Бенвенист Э.* Человек в языке // Бенвенист Э. Общая лингвистика / пер. с фр.; общ. ред., вступ. ст. и коммент. Ю. С. Степанова. 4-е изд. М.: Либроком, 2010. С. 259–328.
3. *Левицкий Ю. А.* Морфология английского языка: Учебное пособие. Изд. стереотип. М.: ЛКИ, 2016. 136 с.
4. *Biber D., Johansson S., Leech G. et al.* Longman grammar of spoken and written English. Harlow; Essex: Pearson Education Limited, 2007. 1204 p.
5. *Hausendorf H.* Deixis and speech situation revisited: the mechanism of perceived perception // Lenz F. (ed.). Deictic conceptualization of space, time and person. Amsterdam (Philadelphia), 2003. P. 249–269.
6. *Hrisonopulo K.* Beyond reference and designation: on interactive implications of the pronoun *I* in English // *Lodz Papers in Pragmatics*. 2008. № 4.2. P. 277–292.
7. *Langacker R. W.* Discourse in cognitive grammar // *Cognitive Linguistics*. 2001. Vol. 12, № 2. P. 143–188.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА

LINGUO-CULTUROLOGY AND PHRASEOLOGY AS A NATION'S MENTALITY REPRESENTATION

Т. В. Внук

*Минский государственный лингвистический университет,
Белоруссия*

СРЕДОТОЧИЕ ЭМОЦИЙ В МЕЖДОМЕТНЫХ, ЖЕСТОВЫХ И МИМИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

T. V. Vnuk

*Minsk State Linguistic University,
Belarus*

CONCENTRATION OF EMOTIONS IN THE INTERJECTIONAL PHRASEOLOGICAL UNITS AND PHRASEOLOGICAL UNITS OF SIGN AND MIMIC OF THE GERMAN LANGUAGE

Abstract. *The article is devoted to the interjectional phraseological units, as well as phraseological units of sign and mimic of the German language, which can convey human emotions in the best possible way (deeply, intensively, vividly, variously) due to their peculiarities.*

Эмоции — это неотъемлемая составляющая человеческой жизни и человеческой психики. Человек является любящим, страдающим и рефлектирующим свои чувства существом; он способен не только

чувствовать сам, но и воспринимать чувства и эмоции других людей. Эмоции определяют большую часть нашего сознания, наши мыслительные процессы, наши поступки и имеют место во всех сферах человеческой жизни; именно они делают человека человеком [9: 1].

Выражение эмоций может осуществляться неязыковыми средствами (через мимику, жесты, телодвижения и пр.) и средствами языка, в том числе посредством фразеологических единиц. Фразеология включает в себя разнообразные структуры с разной степенью устойчивости, мотивированности, экспрессивности, образности.

Наиболее подходящими для передачи эмоций представляются междометные, жестовые и мимические фразеологические единицы (ФЕ), поскольку в силу своих особенностей, о которых речь пойдет ниже, они способны отражать человеческие эмоции максимально ярко, глубоко и многопланово. Названные группы базируются на «реликтах» первой сигнальной системы: на жестах, телодвижениях, мимике, а также примитивных звуках, ставших позднее междометиями.

Междометия являются примитивной разновидностью человеческой речи и служат для непосредственного выражения эмоций, волеизъявлений и т. д. [4: 224; 5: 33]. Междометные фразеологизмы могут иметь либо не иметь в своем составе междометия. В таких ФЕ они стоят, как правило, в самом начале (например: *Ach, du grüne Neune!* — ‘Вот тебе на!’; *Pfui Teufel!* — ‘Вот здорово! Вот это я понимаю! Чёрт возьми!’; *Na, gute Luft!* — ‘Ну что тут поделаешь!’; *Au Backe!* — ‘Ой, как больно!’) и выполняют функции привлечения внимания адресата и усиления эмоционального воздействия на него. Не имеют в своем составе междометий междометные фразеологизмы: *Du lieber Himmel!* — ‘Боже мой!’ (для выражения удивления, разочарования); *Ei der Daus!* — ‘Вот здорово! Вот это я понимаю!’; *Nur sag bloß!* ‘Так вот оно что!’ (реакция на неприятное известие).

Возможности варьирования эмоционально-оценочного содержания в зависимости от «угла зрения» на ту прототипическую ситуацию, которая лежит в основе фразеологизма [6: 57], в междометных ФЕ становятся еще разнообразнее, поскольку напрямую зависят не только от ситуации, но и от интонации, с которой фразеологизм произносятся. По этой причине междометные ФЕ невозможно «привязать» к одной определенной эмоции (подробнее об этом см. [1]). Так, ФЕ *Ach, du meine Güte!* — ‘Ого! О, Боже мой!’; *Du lieber Himmel!* — ‘Боже

мой! Вот это да!’ в зависимости от контекста и интонации могут выражать и удивление, и разочарование, и страх.

Междометные ФЕ немногочисленны в немецком языке и находятся на периферии фразеологии. По этой причине, несмотря на заложенный в них мощный эмотивный потенциал по сравнению с другими фразеологизмами они мало изучены. Междометные ФЕ могут сопровождаться жестами, телодвижениями, мимикой, которые способны усилить или, наоборот, несколько затушевать значение фразеологизма.

Данные невербальные средства лежат в основе жестовых и мимических ФЕ — дублеров невербального выражения эмоций. Эти психологически значимые позы, жесты, мимические движения могут не являться условными, направленными от говорящего к его адресату («они значат то, что значат», и не больше того), но быть внешними (звуковыми и «цветовыми») проявлениями психологически значимых состояний человека [3: 312]. В этом случае они произвольны, безадресны, безотчетны, спонтанны, поскольку близки к первичному, телесному опыту жизни и к природе: говорящий не в силах справиться со своим состоянием или эмоциями. Например, ФЕ *Fäuste machen* — ‘сжимать кулаки’ отражает реакцию человека на опасность или выражает досаду либо злость, ФЕ *die Hände ringen* — ‘ломать руки’ — сильное горе или волнение, фразеологизм *j-n mit offenen Armen empfangen* — ‘тепло встречать кого-либо’ — радость при встрече с другим человеком, *die Hände über dem Kopf zusammenschlagen* — ‘всплеснуть руками’ — удивление (или в значении ‘схватиться за голову’ — ужас, отчаяние). Жестовые ФЕ могут сопровождаться жестом-прототипом или использоваться без него (однако и в этом случае жест автоматически «всплывает» в памяти участников диалога). Нередко подобные жестовые ФЕ сопровождаются соответствующей мимикой, что усиливает их эмотивность.

Мимические движения лица являются еще одним невербальным средством языка. Согласованность мыслей с выражением лица обусловлена тем анатомическим фактом, что мозг и лицо находятся в одной части тела — голове, и расстояние между ними — минимальное, поэтому любое движение мысли отражается на лице, и, наоборот, принимая какое-то выражение, мы создаем определенный настрой мысли [2: 280]. Примеры мимических ФЕ немецкого языка: *sich an die Lippen beißen* — ‘кусать губы’ (от досады); *die Brauen zusammenziehen* — ‘сурово хмурить брови’; *einen Flunsch ziehen* — ‘сморщить недовольную физиономию’;

die Nase rümpfen — ‘презрительно морщиться, скорчить недовольную мину’; *die Augen aufreißen* — ‘вытаращить глаза (от удивления)’, и др.

Особенностью жестовых и мимических фразеологизмов, позволяющих считать их средоточием эмоций, является сочетание в них следующих трех составляющих: телесного или мимического движения-прототипа, его вербальной формы с первичным (прямым) значением и вторичным (переносным) значением. Кроме того, некоторые жестовые и мимические ФЕ многозначны, что в разы усиливает их эмоциональное воздействие и создает некую загадку, интригу. Эмоции могут быть выражены еще интенсивнее, если жестовый фразеологизм сопровождается соответствующей мимикой, а мимическая ФЕ — соответствующим жестом.

К сожалению, есть все основания полагать, что языковая активность междометных и жестовых фразеологизмов снижается [4: 225; 7: 255]. Это связано прежде всего с исчезновением самих междометий и жестов-прототипов, что объясняется социолингвистическими причинами (ростом больших городов, интернационализацией массовой культуры, изменениями в психологии людей, развитием языка и др.). Мимические движения и мимические фразеологизмы в значительно меньшей степени подвержены исчезновению.

Итак, благодаря таким мощным эмотивам (термин В. И. Шаховского [8: 49]), как междометные, жестовые и мимические фразеологизмы, эмоционально-волевые реакции человека на окружающую действительность выражаются особым образом (ярко, интенсивно, разнообразно, оригинально). Кроме того, эмоционально-окрашенная информация запоминается быстрее, прочнее, чем информация, которая не вызывает эмоций [8: 43].

Литература

1. Внук Т. В. Отражение эмоций в междометных фразеологических единицах (на материале английского и немецкого языков) // Сб. науч. ст. междунар. научно-практ. конф. «Актуальные проблемы переводоведения и лингводидактики в контексте межкультурного взаимодействия» ф-та иностр. языков БГУ, 17–19.09.2021. Брянск: РИСО БГУ, 2021. С. 110–115.
2. Григорьев Б. В. Межкультурные коммуникации. СПб.: Петрополис, 2008. 404 с.
3. Мечковская Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 432 с.
4. Пауль Г. Принципы истории языка. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1960. 500 с.

5. Томаселло М. Истоки человеческого общения. М.: Языки слав. культур, 2011. 328 с.
6. Цоллер В. Н. Эмоционально-оценочная энантиосемия фразеологизмов // Филол. науки. 2000. № 4. С. 56–64.
7. Черданцев Т. З. Итальянская фразеология и итальянцы. М.: ЧеРО, 2000. 304 с.
8. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд. стереотип. М.: ЛИБРИКОН, 2019. 206 с.
9. Schwarz-Friesel M. Sprache und Emotionen. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag, 2007.

О. К. Войку

Санкт-Петербургский государственный университет

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СПОСОБ КОНСТРУИРОВАНИЯ МЕДИАОБРАЗА РОССИИ

O. K. Voiku

Saint Petersburg State University

PHRASEOLOGISMS AS A WAY OF CONSTRUCTING THE MEDIA IMAGE OF RUSSIA

Abstract. *The news media texts of a quality press reflect views on various events taking place around us. One of the ways to attract attention is to represent the “other” in the texts of the media. The use of phraseological units allows us to draw certain conclusions about the impact they have on the formation of the media image of Russia in Latin American countries, in particular, the Dominican Republic and Cuba.*

В наши дни СМИ оказывают все возрастающее влияние на жизнь и деятельность людей во всем мире. Новостные медийные тексты качественной прессы отражают взгляды на различные события, происходящие вокруг нас. Хорошо известно, что средствами массовой коммуникации можно запрограммировать существенные стороны поведения людей, заставить их интересоваться одним или, напротив, не интересоваться другим.

Политический дискурс мгновенно приспособливается к актуальным событиям и новым условиям современности. Поскольку многие

вопросы находятся на стыке журналистики, массовой коммуникации, филологии и имиджологии, представляется необходимым провести анализ средств, которыми авторы статей качественной прессы добиваются внимания и влияния на своих читателей.

Одним из способов привлечения внимания является репрезентация «другого» в текстах СМИ. «Это объясняется во многом медиатизированным характером современной культуры, где медиаобразы становятся факторами, конструирующими “реальность” для медиааудитории, охватившими практически весь земной шар» [4: 5].

Проведенный семантико-стилистический анализ сообщений позволил выявить большую семантическую и стилистическую нагрузку, которая влияет на содержание текстов. Использование фразеологизмов позволяет сделать определенные выводы о том, какое влияние они оказывают на формирование медиаобраза России в странах Латинской Америки, в частности Доминиканы и Кубы.

Были рассмотрены новостные медийные тексты качественной прессы, отобранные в результате обзора авторских статей колумнистов Доминиканы и Кубы.

Заслуживает внимания точка зрения о том, что, действительно, «вопрос о профессиональных компетенциях журналиста-газетчика остается сегодня открытым» [1: 41]. Именно поэтому, возможно, колумнисты иногда прибегают к ярким, но достаточно необычным образам. Часто, с нашей точки зрения, журналисты не проявляют большого интереса к событиям, происходящим в нашей стране, недостаточно и односторонне освещают политическую ситуацию. Тем не менее такие статьи привлекают внимание и вызывают споры.

Следует отметить, что среди доминиканских колумнистов особым образом выделяется Алехандро Эррера. Создавая имидж России на современном этапе, колумнист, в первую очередь, обращается к ключевой фигуре для России — образу президента. В статье “El autócrata líder de la nueva Rusia: Vladimir Putin” — «Самодержавный властитель новой России: Владимир Путин» [6], автор, говоря о бывшем президенте России, Б. Ельцине, употребляет фразеологизм “amante de empuñar el codo” — «любителю выпить, заложить за воротник» — выражение, которое обозначает антиобщественную, социально осуждаемую деятельность. Инвективная лексика, представленная словами и выражениями с ярко выраженной инвективной экспрессией, при-

дает особую смелость и колорит статье. Однако следует отметить, что такое деспективное выражение своего личного мнения в отношении ключевых фигур для любого государства не является характерным для колумнистов.

Яркая метафора появляется, когда далее говорится о назначении Б. Ельциным преемника: “saca el último as en la manga” — «вытаскивает последнего туза из рукава». Термин из карточной игры придает живость сравнению и приближает простого человека к таинству назначения молодого преемника.

Анализ текстов кубинского издательства «Пrensa Латина» (“Prensa Latina”) подтвердил, что почти всегда встречаются «сообщения, превозносящие фигуру В. Путина, отражающие доверие к нему народа и стабильность нации благодаря его лидерству» [2: 18].

Статья кубинского колумниста Родольфо Буэно “¿Por qué Vladimir Putin?” заканчивается фразеологизмом “Amanecerá y veremos” [5] — «Поживем — увидим»; «Будет день, будет пища». Этот фразеологизм трактуется двояко: сомнение в удачном исходе дел или же выражение твердой уверенности в позитивном исходе событий. Материал статьи позволяет сделать вывод, что автор, отвечая на вопрос, полностью уверен в выборе России. Прошлое России объясняет сегодняшний выбор, а завтра будут решаться насущные проблемы. Схема выглядит следующим образом: «вчера — сегодня — завтра».

Проанализированный материал подтвердил справедливое замечание о том, что, «в целом, роль пословиц, поговорок, афоризмов, клише и др. в создании позитивной коммуникации очень велико» [3: 402].

Литература

1. Баранова Е. А. Конвергентная журналистика. Теория и практика: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Е. А. Баранова. М.: Издательство Юрайт, 2019. 269 с. (Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс).
2. Барселей Рамирес Я. Российско-кубинские отношения на современном этапе в отражении информационных агентств «РИА Новости» и «Пrensa Латина»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: РУДН, 2021. 21 с.
3. Ковшиова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры. 2-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 456 с.
4. Шатинская Е. Н. Образ Другого в текстах культуры. М.: КРАСАНД, 2012. 216 с.

5. *Bueno R.* ¿Por qué Vladimir Putin? <https://www.granma.cu/mundo/2018-03-18/por-que-vladimir-putin-18-03-2018-19-03-02> (дата обращения: 21.03.2021).
6. *Herrera A.* El autócrata líder de la nueva Rusia: Vladimir Putin. URL: <https://listindiario.com/la-republica/2020/08/25/632326/el-autocrata-lider-de-la-nueva-rusia-vladimir-putin> (дата обращения: 26.09.2021).

Д. Дракулич-Прийма
Библиотека Российской академии наук

ГЕРОИ КОСОВСКОЙ БИТВЫ В СЕРБСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

D. Drakulich-Priima
Russian Academy of Sciences Library

THE BATTLE OF KOSOVO'S HEROES IN SERBIAN PROVERBS

Abstract. *The article reveals Serbian proverbs with component composition including the names of Prince Lazar Hrebelyanovich and Milosh Obilich, participants in the Serbian-Turkish battle, which took place in 1389 on the Kosovo field. The research is conducted against the background of historical and linguocultural context, which helps reveal the semantics of proverbs.*

Сражение сербов с турками, которое произошло на Видовдан 28 июня 1389 г. на Косовом поле, является самым значимым событием в сербской истории. Сербское войско под предводительством князя Лазаря Хребеляновича, защищая свои территории, сразилось с несколько раз превышающей ее по численности захватнической турецкой армией.

Согласно мнению большинства историков, исход этого кровопролитного сражения остался нерешенным: оба предводителя — и князь Лазар, и султан Мурад погибли, с обеих сторон потери были огромными, но только для одной из сторон — Сербии — последствия косовского сражения имели судьбоносное значение, т. к., потеряв независимость, страна несколько столетий находилась под турецкой оккупацией. Это трагическое событие, предопределившее весь ход дальнейшей сербской истории, стало символом страдания сербского народа. Вместе с тем в коллективном сознании сербского народа Косовская битва воспринимается и как величайшая победа силы духа, воплощенная в христианской

мудрости, которая гласит: «нет больше той любви, как если кто положит душу свою за другие своя» ибо «не в силе Бог, а в правде».

Участники Косовской битвы, воспетые в сербском эпосе, стали героями сербских пословиц и поговорок [1: 413–418]. В работе на историческом фоне впервые анализируются пословицы о двух героях, о которых в известной песне Л. Манасиевича «Занялась заря на Косово» («Са Косова зора свиће») поется:

«Ой, Косово, Косово, земля моя любимая,
Земля славных витязей — Лазаря и Милоша...»

Славный витязь Лазар — это князь Лазар Хребелянович (1329–1389), создавший самое мощное средневековое княжество на территории сербского царства, распавшегося после смерти царя Душана Сильного. Князь Лазар объединил враждовавших между собой сербских вельмож для решающей битвы с турецкими захватчиками. Выйдя на Косово поле защищать «крест честной и свободу золотую», князь Лазарь сделал судьбоносный выбор — он предпочел Царство Небесное царству земному, за что снискал любовь и уважение в народе. После мученической смерти князь Лазарь был причислен к лику святых, день его памяти широко празднуется Сербской Православной Церковью. В эпосе народный стихотворец часто называет Лазаря царем, иногда в уменьшительно-ласкательной форме — *царе Лазо* или просто *Лазо*.

В словаре сербских пословиц, собранных Вуком Караджичем, зафиксированы две единицы, в компонентный состав которых входит имя князя Лазаря именно в народной форме *Лазо*. Первая из них — *да је ћело мени добро бити, не би Лазо на Косову (ни) погинуо* [2: 50] — дословно переводится так: «если бы счастье было на моей стороне, Лазо (князь Лазарь Хребелянович) (и) не погиб бы на Косовом поле». Пословица говорит о том, что личное горе, несчастье, неудачи кого-либо соизмеряются со всеобщим народным горем — мученической кончиной всенародно любимого сербского князя Лазаря. Если бы Лазарь не был убит, если бы не было косовской трагедии и личное счастье/несчастье кого-либо воспринималось бы по-другому, т. е. кто-либо был бы более счастливым, более везучим.

Семантически близко к этой пословице стоит и другая: *јао ти је, још како је Лазо на Косову погинуо*» [2: 110], которая дословно

переводится следующим образом: «да горе-то еще с тех пор, как Лазо на Косово погиб». Краткий комментарий, которым В. С. Караджич сопроводил это народное изречение, поясняет, в каких ситуациях пословица употребляется: «говорят в ответ прежде всего тому, кто, жалуясь на турецкую тиранию, произносит — ‘горе, беда’» [2: 110]. После освобождения Сербии от османского ига объяснение «турецкая тирания» потеряло свою актуальность и может восприниматься как любая «тирания», любое тяжелое, бедственное положение страны.

С именем второго славного витязя — Милоша Обилича — связана пословица *Два лоша избише Милоша*, также зафиксированная В. С. Караджичем [2: 56]. Пословица дословно переводится так: «двое плохих (парней) убили Милоша». Глагол *избити* — ‘избить, побить кого-либо’ здесь использован в одном из устаревших значений — ‘убить’ [3: Т. 2, 359], в современном сербском языке пословица употребляется и с глаголом *убити*: *два лоша убише Милоша*. Значение пословицы лежит на поверхности и объясняется так: двое, даже если они физически более слабы, могут победить (убить) Милоша (т. е. очень сильного). Пословица строится на рифме и ассоциируется именно с Милошем Обиличем, героем Косовской битвы, о силе и храбрости которого в сербском эпосе слагались различные легенды. По одной из них «юнака» вырастила кобыла, поэтому в некоторых песнях он упоминается как Милош Кобилич или Кобилович. Под такой фамилией о нем пишут и в исторических источниках [4: 198]. Этимологически фамилия Обилич происходит от устаревшей формы прилагательного *обил* (*обилан*) — ‘исключительно физический развитый, крупный, большой, сильный’ [3: Т. 3, 854]. В комментариях к пословице *обила мајка родила обила јунака* (досл. «сильная мать родила сильного героя») В. С. Караджич приводит развернутое предание о Милоше Обиличе, суть которого сводится к следующему: охотясь как-то на горе Цер, сербский царь Душан Сильный заметил, как в одном месте в лесу ветки деревьев опускаются до самой земли, а потом поднимаются очень высоко. Приблизившись, царь увидел маленького мальчика, который, лежа на спине, спит под этим деревом — ветки опускались и поднимались от силы его дыхания. Удивившись, царь попытался вытащить топор, который мальчик воткнул в лежащее рядом бревно, но ни у царя, ни у кого-либо из его воевод не хватило сил этого сделать. Разбудив мальчика и узнав, что его зовут Милош, царь захотел познакомиться с его роди-

телями. С легкостью вытащив одной рукой топор и закинув его на плечо, мальчик повел царя и его свиту в деревню. Прибыв в село, царь увидел мать мальчика — очень крупную женщину, месившую хлеб, и воскликнул: «Действительно, у такой сильной матери сын должен быть таким богатырем!» [5: 228–229]. Согласно эпосу, накануне Косовской битвы Милош, которого заподозрили в измене, поклялся князю Лазарю в своей преданности. Под предлогом, что хочет перейти на сторону турок, он сумел пробраться к султану и убить его. За это турки обезглавили Милоша. Его подвиг стал неотъемлемой частью косовского мифа, его имя — символом смелости и верности.

Отметим, что у пословицы *два лоша избихше Милоша* есть синонимы, которые также построены на рифмованном противопоставлении: *без друштва нема јунаштва* (досл.: «без дружины нет геройства») [5: 11] и *јача су двојица, него сам Радојица* (досл.: «сильнее двое, чем сам Радойица») [5: 111]. Во втором случае речь идет о герое сербского эпоса, гайдуке Малом Радойице, храбро выдержавшем страшные пытки и сбежавшем из турецкого плена. Эти сербские пословицы имеют русские аналоги — *один в поле не воин, двое — одному рать, против двоих одному не устоять*.

Поиск контекстов употребления проанализированных пословиц с компонентом *Лазо* в Национальном корпусе сербского языка не дал положительных результатов, в то время как пословица *два лоша избихше Милоша* активно используется в художественной литературе и публицистике. Выделенный нами первый случай употребления датируется 1833 г. и является аналогом перевода немецкой синонимичной пословицы на сербский язык [6: 77]. В современной литературе встречаются как прямые употребления пословицы («Стара је истина, да „два лоша избихше Милоша”». Та истина вреди не само у суровој борби народа оружјем, него и мирној свакидашњој утакмици на свима пољима привредног и културног рада» [7]), так и авторские преобразования. Например, «Два лоша и много Милоша» — заголовок газетной статьи о двух политиках, предавших сербские национальные интересы [8].

Литература

1. Дракулич-Прийма Д. Фразеологические единицы из сербского эпоса и их перевод на русский язык // Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты): Международная

- научно-практическая конференция 17–19 марта 2006 г. М.: ООО «Издательство “Эллис”», 2006. 800 с.
2. *Караџић В. С.* Народне српске пословице и друге различне, као оне у обичај узете ријечи. Цетиње, 1836. 362 с.
 3. Речник српскохрватскога књижевног језика. Нови Сад: Матица српска; Загреб: Матица хрватска, 1967–1976. Т. 1–6.
 4. *Сувајић Б.* Јунаци и маске. Београд: Чигоја штампа, 2005. 331 с.
 5. *Караџић В. С.* Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи. Беч, 1849. 362 с.
 6. Сербскій лѣтопис: за 1833 годину, частица трећа. У Будиму: Писмени крал. Всеучилища Пештанскогъ, 1833. 165 с.
 7. https://sr.wikiquote.org/wiki/Милан_Јовановић_Батут (дата обраћања: 08.09.2021).
 8. <http://srbinaokup.info/?p=49065> (дата обраћања: 08.09.2021).

А. В. Журавлева

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

АРХИТЕКТУРНЫЕ ТЕРМИНЫ В ИТАЛЬЯНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

A. V. Zhuravleva

Lomonosov Moscow State University

ARCHITECTURAL TERMS IN ITALIAN PHRASEOLOGY

Abstract. *This article focuses on Italian phraseological units incorporating architectural terminology, as illustrated by examples from journalism. These phraseological units are seen as a reflection of the mentality of Italians.*

Итальянский язык по праву называют языком искусства. Из итальянского языка в другие языки пришли многочисленные термины, связанные с музыкой, живописью и архитектурой, но и сами итальянцы используют лексику из данных семантических полей в разговорном языке в непрямом значении для описания разнообразных явлений.

Общее количество отобранных для анализа лексических единиц составило около 80, однако в данной статье будут затронуты лишь некоторые примеры наиболее частотных терминов.

Источниками данной работы являются словари Zanichelli, Treccani, Zingarelli; электронные и печатные издания таких итальянских газет, как Espresso, Repubblica, Corriere, новостные порталы разных городов Италии с 2014 по 2019 г., итальянский словарь молодежного жаргона Инноченти.

Некоторые из выражений имеют универсальный характер и встречаются в других языках, некоторые составляют своеобразие итальянского языка и культуры.

Рассмотрим несколько примеров из фразеологии с термином *castello* — ‘замок’.

Castello di carte (дословно «замок из карт») — ‘карточный домик’. Это выражение используется для обозначения очень хрупкой конструкции, которая может рухнуть в любой момент, или для определения какой-либо ситуации, которая может потерпеть неудачу при малейшем непредвиденном обстоятельстве. Этот фразеологизм используется, хотя и редко, в отношении чего-то обманчивого, что выдается за реальное.

Castello di menzogne, di bugie (дословно «замок лжи»). Это выражение используется для обозначения серии обманов, когда одна ложь следует за другой. Итальянцем это напоминает каменную кладку замка, где один камень стоит на другом. Данное выражение встречается наиболее часто в итальянских СМИ, особенно в разоблачительных заголовках, для создания эмоционального эффекта. Приведем небольшую выборку: *Vieni avanti, Marino! crolla il castello di bugie dell'ex sindaco e l'affare spese s'ingrossa: il conto arriva a 15mila euro* — ‘Вперед, Марино! Разоблачение бывшего мэра, стоимость сделки растет: счет приближается к 15 тысячам евро’ [Il Corriere della Sera, Roma, 2016]; *La Buona Scuola? E' un castello di bugie* — ‘Хорошая школа? Это вранье!’ [Il Quotidiano della Scuola, 2016]; *Il castello di bugie di Argo 1* — ‘Постоянный обман Argo 1’ [Il Corriere di Ticino, 2018]; *Europa, castello di bugie!* — ‘Европа — это сплошное вранье!’ [La Stampa, 2019].

Far castelli in aria (дословно «строить замки в воздухе»). Строить очень амбициозные, но недостижимые планы, проекты. Кроме того, используется в значении обманывать себя, став заложником своих фантазий. Любопытно была обыграна фамилия одной из итальянских политиков Laura Castelli в заголовке статьи в Corriere della Sera за 3 июня 2018 г.: *Castelli in aria per la quasi ministra*. Такие случаи представляют особую трудность для перевода.

Синонимом данного выражения выступает фразеологизм *far castelli in Spagna* (дословно «строить замки в Испании»). Во времена арабского завоевания Пиренейского полуострова Испания казалась неким мифическим местом, полным чудес, но в то же время чем-то очень далеким и недостижимым. Поговорка имеет французское происхождение и встречается уже в «Романе о Розе» (XIII в.). В конце 1600 г. в «Письмах» Мадам де Севинье появляется следующее высказывание: «Достаточно поехать в Испанию, чтобы избавиться от желания строить замки».

Вышеперечисленные значения встречаются в СМИ чаще всего для критики политиков и их деятельности.

В разговорной речи *mettere in castello* (дословно «положить в замок») — шутовское высказывание. Используется в значении «съесть что-либо».

Castello di burattini (дословно «кукольный замок») — так говорят о жалком, убогом здании.

В сленге молодежи из итальянского региона Эмилия-Романья слово *castello* означает косяк, или джойнт, — самокрутка или папироса с марихуаной, изготовленная из специальной папиросной бумаги: “Così, in Emilia Romagna, scopriamo che lo „spinello“ viene indicato con almeno una decina di termini(…) castello (spinello di grandi dimensioni fatto incollando due cartine)” [4]

Cattedrale nel deserto (дословно «собор в пустыне») — в публицистике и политике термин, придуманный политиком Луиджи Стурцо в 1958 г. для обозначения крупных и дорогостоящих промышленных предприятий, экономически нецелесообразных. В современных СМИ можно найти пример заголовка из новостного портала г. Перуджи, который описывает строительство ветки железной дороги, как дорогостоящий масштабный проект: “La bretella Pierantonio — Umbertide, una incompiuta cattedrale nel deserto?” Интересно, что в этом же сообщении используется еще одно выражение, которое опосредованно связано с архитектурой: *l'opera faraonica* «проект фараона»: намек на строительство пирамид, которые в конечном итоге использовались для мертвых, а не для живых.

Cattedrali del consumo (дословно «соборы потребления») — термин восходит к одноименному названию итальянского перевода книги американского социолога Джорджа Ритцера, но вошел в повседневную речь итальянцев и в обиход итальянских журналистов в ироничном значении. Используется для обозначения крупных торговых центров,

привычных мест отдыха и свободного времяпрепровождения растущих масс потребителей.

Стоит отметить, что итальянские архитектурные термины, употребляемые в устойчивых выражениях, часто связаны с постройкой сакрального назначения, как вышеприведенный термин «собор».

Этот принцип будет соблюдаться и в выборе терминов, обозначающих части архитектурного сооружения. Например, в публицистике *cupola* (купол) — термин, которым обозначается высший руководящий орган мафии или некий совет преступной организации, собирающийся в экстренных ситуациях. В некоторых контекстах данный термин может переводиться как русский жаргонизм «крыша». Возьмем несколько заголовков: *Mafia, decapitata la nuova Cupola: tra i 46 arresti anche Settimo Mineo* (Il Mattino, декабрь 2018 г.); *A Palermo arrestato l'erede di Riina. Nella mafia torna la regola della "Cupola"* (Corriere della Sera, март 2019); *Mafia, il ritorno degli Inzerillo. Gli incontri con il capo della Cupola Settimo Mineo* (Palermo. it, 19 декабря 2018 г.).

Arco (арка) — в политике обычно используется как термин, означающий политическое пространство, занимаемое партией или коалицией партий, например: *l'arco della maggioranza* (дословно «арка большинства»); *l'arco delle sinistre* (дословно «арка левых»).

В данной работе были рассмотрены лишь некоторые примеры, связанные с архитектурой, но они дают возможность понять, что специальные термины, входя в повседневный обиход итальянцев, приобретали дополнительные значения, иногда являющиеся частью игры слов и составляющие сложные для перевода лексические единицы. Чаще всего лексемы с архитектурным термином встречаются в области политики, но также в молодежном и даже криминальном жаргоне. Ряд терминов обозначают целые архитектурные сооружения (*castello, cattedrale*) или их части (*arco, cupola*). Архитектурные сооружения сакрального назначения в повседневно-публицистическом контексте приобретают дексакрализованный ироничный характер.

Литература

1. *Capra, Benucci, Rondinelli, Vuelta Garcia*: Fraseologia, paremiologia e lessicografia, 2018.
2. Castelli in aria per la quasi ministra di Aldo Grasso 03.06.2018. Corriere della sera. URL: https://www.corriere.it/padiglione-italia-grasso/18_giugno_02/castelli-aria-la-quasi-ministra-padiglione-italia-aldo-grasso-c548d77c-668e-11e8-a1d6-396872be4e4c.shtml (дата обращения: 05.12.2021).

3. Dizionario dei modi di dire. Edizione online tratta da: Dizionario dei Modi di Dire della lingua italiana, HOEPLI URL: <http://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/> (дата обращения: 06.12.2021).
4. *Innocenti P.* Il linguaggio della droga tra i giovani. SIPaD — Società Italiana Patologia da Dipendenza, 2016.
5. *Lo Zingarelli:* vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli, Mario Cannella e Beata Lazzarini (a cura di), Bologna: Zanichelli, 2016.
6. Статья журнала Repubblica. Palermo. От 05.12.2018. URL: https://palermo.repubblica.it/cronaca/2018/12/05/news/mafia_il_ritorno_degli_inzerillo_gli_incontri_con_il_capo_della_cupola-213420723/ (дата обращения: 07.12.2021).

A. A. Загидуллина

Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, Казахстан

К. К. Дуйсекова

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Казахстан

ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

A. A. Zagidullina

Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Kazakhstan

K. K. Duisekova

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

FIGURATIVE AND SYMBOLIC PECULIARITIES OF PHRASEOLOGICAL CONSTRUCTIONS

Abstract. *At the present time the most promising study of phraseological units takes place within the framework of cognitive phraseology. The current article considers one of the directions of the process of phrasemosemiosis which is based on the figurative-symbolic perception of reality. The author presents the types of images and symbols used in phraseological units, analyzes examples of similar phraseological units found in the Russian and French languages. Correlation of traditional and innovative approaches to the study of phraseological units is analyzed.*

Интерес к фразеологическим единицам является постоянным и обоснованным, поскольку именно эти конструкции связаны с общим фондом экспрессивных средств языка, они хорошо выполняют прагма-коммуникативные задачи, обладая дискурсивной динамикой, способствуют развитию языковой системы, а также являются доказательным материалом для когнитивных и лингвокультурологических исследований.

Для формирования фразеологизмов важным является приоритет реальности, актуализация прототипического, национального и социального, богатство языковых средств, а также образно-символическое восприятие мира. Слияние лексической и фразеологической систем отражают в отношении друг к другу глубокий рационализм в устройстве, развитии и функционировании человеческого языка, благодаря чему язык оказывается в состоянии удовлетворить любые гносеологические, когнитивно-прагматические, номинативные, коммуникативные потребности [6: 201].

Традиционно понятие фразеологической единицы определяется на основе признаков структурно-семантической устойчивости, когда присутствует невыводимость общего значения устойчивого сочетания из суммы значений лексических компонентов. В соответствии с терминологией В. В. Виноградова, выделяют фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания [2].

Образ во фразеологических сращениях не прозрачен и порой даже не ощущается как таковой. Лингвисты называют такие выражения «идиомы» от греческого прилагательного «идиос» — «странный», «непонятный» — *Je donne ma langue au chat* (сдаюсь, не знаю ответа, дословно — *отдаю свой язык кошке*).

Для фразеологических единств характерны отдельные черты образа — *Avoir la langue liée* (держат язык за зубами).

Образу фразеологических сочетаний свойственна смысловая ясность и завершенность — *Se noyer dans une goutte (un ver, un bol)* (утонуть в капле, в стакане, в чашке. Упасть / свалиться с луны / с неба).

Фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания могут иметь символический характер — *Casser sa pipe* (умереть; ему море по колено).

В естественных языках есть случаи иконичности, представленные идиомами. Идиома как икона — это сложный феномен, соединяющий два типа мотивации: обязательной лексической демотивации, с одной

стороны, и прагматической ремотивации — с другой. Стабильность формы и лексикализованное содержание гарантируют коллективное знание/понимание идиом. Особо отмечается наличие символического начала в иконе. Иконические коннотации идиомы помогают интеллектуальному осмыслению и рождению символа — *Taper dans le mille* (попасть в яблочко). Применяя идиомы, язык использует их иконический и символический смыслы [9: 41–51].

Определяя образ, В. Г. Гак исходит из семантической двуплановости образных единиц, что позволяет выявить механизм возникновения языкового образа, когда в основе образности лежит совмещенное видение двух картин, одна из которых создает образное (переносное) значение слова (или выражения), а другая соответствует его буквальному (исходному) значению [3: 101]. Необходимо отметить, что подобное определение не подходит для фразеологизмов, у которых не прослеживается логическая связь между исходным и переносным значением, например: *Manger les pissenlits par les racines* (умереть — дословно: *есть корни одуванчиков*). Фразеологизмы такого рода можно назвать иллюзорно-символическими. В данном случае происходит двойная актуализация образа, наблюдается присутствие образа в образе. Во многих языках можно встретить фразеологизмы, у которых отсутствует прямое (конкретное) значение, так как основой для них послужила нереальная, воображаемая ситуация — *Aller dîner avec les anges* (отправиться на тот свет, дословно: *пойти пообедать к ангелам*). Подобные фразеологизмы возникли не в результате метафорического переосмысления свободных словосочетаний, а сложились в языке непосредственно с образным значением, минуя этап свободного употребления.

Важнейшим источником возникновения образов и символов является взаимодействие человека с объективным миром, его познавательная деятельность. Человек познает и воссоздает мир сознательно, целенаправленно, основываясь на своих ощущениях, на своем миропонимании, на коллективном и индивидуальном опыте, и это отражается в его родном языке. В результате у каждого этноса вырабатывается своя образно-символическая система, которую он пытается упорядочить, классифицировать и сохранить, можно предположить, что — это универсальная потребность любого этноса [4: 119]. В основе значительного количества фразеологизмов лежат слова, обозначающие названия предметов обихода и окружающего мира: животных,

птиц, растений, явлений природы, частей тела, основных занятий человека. Многие слова такого рода становятся универсальными символами, они обладают символизмом в разных языках и являются основой для образования фразеологизмов. Однако источником при формировании идиоматического значения фразеологизмов является не значение слов-компонентов (прямое или переносное), а связанные с ними фреймы и сценарии — знания о типичных ситуациях, образцах и способах поведения [5: 177].

У фразеологизмов, включающих в свой состав метафору, метонимию или сравнения, доминирует образное представление. Однако необходимо отметить, что именно фразеологизмам свойственна особая образность, трансформирующаяся в символические высказывания — *Porter de l'eau à la mer* (вносить ничтожный вклад в большое дело, дословно — *лить воду в колодец*).

Фразеологизмы являют собой наиболее сложные концептуальные образования, представляя непростой когнитивный организм в виде определенно структурированных пакетов информации. В них закреплены лингвокультурологические модели, детерминирующие лингвистическое поведение общечеловеческое и этническое. В связи с этим перспективными и экспланаторными являются исследования, позволяющие осмыслить механизм фраземосемиозиса [1]. Фразеологическая модель обладает очень большим функционально-креативным потенциалом и может быть использована в дискурсах самого разного типа [7: 144]. Особый интерес представляют окказиональные, дискурсивные фразеологизмы, в которых отображаются прежде всего социальные и аксиологические аспекты современной жизни. Используя одни и те же матрицы, известные фразеологизмы приобретают новое смысловое звучание. Так появился «Словарь русских ковидных антипословиц-карантинок», авторами которого являются В. М. Мокиенко и Х. Вальтер [8: 432–487]. Подобный словарь является лучшим подтверждением неисчерпаемой силы такого процесса, как фраземосемиозис. А вновь возникающие фразеологические конструкции будут и далее использовать новые образы и символы современного мира.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Идиоматический «камертон» когнитивно-прагматического регистра в языковой картине мира // Фразеология в языковой картине мира:

- когнитивно-прагматические регистры: сборник научных трудов по итогам 4-й Междунар. науч. конф. по когнитивной фразеологии (г. Белгород, 26–27 марта 2019 года) / Н. Ф. Алефиренко, Е. Г. Озерова, К. К. Стебунова и др. Белгород: ООО «Эпицентр», 2019. С. 9–15.
2. Бельчиков Ю. А. Академик В. В. Виноградов (1895–1969): традиции и новаторство в науке о русском языке. М.: Высшая школа, 2004. 190 с.
 3. Гак В. Г. Языковые преобразования. М.: ЯРК, 1998. 763 с.
 4. Дуйсекова К. К. Фразеологическая картина мира французского и казахского языков в компаративном аспекте Алматы: Эверо, 2020. 296 с.
 5. Загидуллина А. А. Символы и образы: онтология и функционирование (на материале французского языка). Алматы: Принт, 2010. 292 с.
 6. Исабеков С. Е. Основы когнитивной лингвистики. Астана, 2010. 199 с.
 7. Кунанбаева С. С. Концептологические основы когнитивной лингвистики в становлении полиязычной личности. Учебное пособие. Алматы: Полилингва, 2017. 263 с.
 8. Макиенко В. М., Вальтер Х. Словарь русского языка коронавирусной эпохи. Институт лингвистических исследований РАН. СПб., 2021. С. 432–487.
 9. Gréciano G. Le figement lexical // Cahiers de praxématique. 2003. № 82. P. 41–51.

Е. А. Константинова

Санкт-Петербургский государственный университет

СТИХИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ТВОРЧЕСТВЕ ЦЗЭН ГОФАНЯ (1811–1872)

Е. А. Konstantinova

Saint Petersburg State University

POEMS IN THE LITERARY WORKS OF ZENG GOFAN (1811–1872)

Abstract. *The article considers a review of the written heritage Zeng Guofan. The literary work of Zeng Guofan reflects the stages of development in the philosophical-aesthetic and political life in China (XIX). His written heritage includes letters, poems, reports, orders, military notes.*

Стихи в китайской литературной традиции занимали всегда значительное место. Одним из древнейших письменных памятников как раз является «Канон песен» (ши цзин), датируемый XI–VI вв. до н. э.

и приписываемый еще Конфуцию. Расцвет поэтического творчества приходится на периоды династий Тан (618–907) и Сун (960–1279). Знание наизусть канонической литературы долгое время требовалось для сдачи экзамена на чиновничью должность. Существенный вклад в развитие литературы внесла тунчэнская школа, значительный вклад в которую внес Цзэн Гофань (1811–1872) легендарная фигура не только для общественно-политической жизни Китая, но и для развития философской и литературной традиции [1: 209]. Цзэн Гофань больше известен как подавитель Тайпинского восстания, однако его заслуги как литератора, писателя известны по большей части только в Китае. Однако он является автором различных жанров и активным деятелем в философско-литературной деятельности тунченской школы.

Тунчэнцы признавали за Цзэн Гофанем роль лидера, который через литературное творчество выражал не только свой взгляд на морально-этические стандарты эпохи, но и свое отношение к внешним связям и взаимодействиям времени. Богатое письменное наследие служит источником его общественных, философских и социальных воззрений. Произведения, которые написал Цзэн Гофань разнообразны и по стилям, и по жанрам. Мыслитель использовал не только «официально-деловой стиль (доклады, письма), но и научный (комментарии к философским произведениям), и публицистический (жизнеописания), а также художественный (стихи, проза) стили» [2: 108]. Жанры также были представлены широко: начиная от песен и стихов, заканчивая жизнеописаниями и докладами императору».

По мнению Цзэн Гофана, литература играет знаковую роль в формировании и становлении человека как личности: «На мой взгляд, если стремиться к постижению канонических текстов и исторических сочинений, то необходимо изучать значения и принципы, тогда устремления будут согласованными. Поэтому в изучении канонических текстов нужно придерживаться одного текста, в изучении исторических сочинений нужно углубляться в одну эпоху, если заниматься каноническими текстами и историческими сочинениями, тогда необходимо сосредоточиться на значениях и принципах. Что касается книг помимо канонов и исторических сочинений, то существует бесчисленное множество философских трактатов разных школ. Если стремиться изучать их, то следует остановиться на собрании произведений одного автора, не нужно читать вразброд» [3: 125]. Цзэн Гофань во всех своих рас-

суждения приводит значительное количество разнообразных примеров: «...если заучивать сборник Хань Юя (韩昌黎), то его работы будут и стоять перед глазами, и звучать в ушах, поэтому может сложиться мнение, будто во всей земле нет никаких других книг. Если еще не изучено до конца собрание одного мыслителя, ни в коем случае не нужно перескакивать на другое собрание, в этом также состоит суть метода о том, как придерживаться самого существенного» [3: 125].

Цзэн Гофань обладал высшей ученой степенью и входил в состав академии Ханьлинь, поэтому рекомендовал изучать своим современникам канонические тексты, исторические анналы. Если чьи-то стремления направлены на получение ученой степени на чиновничьем экзамене, тогда ему необходимо изучать Четверокнижие, экзаменационные оды древних поэтов. Сам Цзэн Гофань также любил стихи не только читать, но и писать:

Занимаясь стихосложением, каждый человек идет по своему пути, личные воззрения с трудом [можно] [превратить в] общую теорию. Я не обладаю иными методами преподавания поэзии моим ученикам, однако следует читать совместные сборники, а не избранные произведения, чтобы не приглушить индивидуальность, что особенно важно [в поэзии] [3: 112].

Цзэн Гофань напрямую связывал чтение и изучение литературы с формированием характера и личности человека:

[Следует] читать больше древней литературы, регулярно заниматься стихосложением и каллиграфией, чтобы воспитывать [в себе] характер, тогда [от этого] всю жизнь будет неиссякаемая польза.

Цзэн Гофань выделил четыре занятия, которым должен уделять внимание ежедневно каждый благовоспитанный человек: «чтение (кань 看), заучивание наизусть (ду 读), написание текстов (се 写), создание поэзии (цзо 作)» [4: 48]. Что касается чтения, то необходимо читать классические каноны, такие как «Исторические записки», «Документы Хань», «Канон перемен» «Избранное из Чжоуских перемен» и др. Что касается заучивания наизусть, то необходимо изучать канонические тексты, например: «Четверокнижие», «Канон стихов», «Канон документов». Кроме того, Цзэн Гофань особое внимание уделял такому аспекту, как чтение книг вслух: «Если не читать их громко, то можно не понять их величественного духа, если же не прочитать их негромко, то можно не обнаружить их бездонной прелести. Если взять

для сравнения богатую семью, то чтение книг будет подобно занятию торговлей вне дома, это дает большую выгоду, а заучивание же наизусть будет подобно тщательному сбережению семейного имущества внутри дома без опрометчивых растрат. А если взять для сравнения военного специалиста во время сражения, то чтение книг будет подобно штурму городов и захвату новых земель, а заучивание наизусть будет подобно рытью траншей, укреплению лагеря и обороне своих позиций» [3: 126].

Особый трепет Цзэн Гофань испытывал к поэзии и сам писал в этом жанре, в его литературном творчестве насчитывается более пяти тысяч стихов (*shi* 詩).

«Однако, по моему мнению, изучение сборников разных поэтов уступает изучению собрания работ одного автора. Я увлекаюсь пятисловными стихами и в этом случае разучиваю “Литературный сборник”; семисловными стихами, и тогда я разучиваю собрание работ Хань Юя; пятисловными уставными стихами, и тогда заучиваю собрание поэзии Ду Фу; из семисловных уставных стихов я также больше всего люблю поэзию Ду Фу. Хуже всего у меня получаются семисловные уставные стихи, в остальных жанрах я имею определенные успехи» [3: 114].

Таким образом, Цзэн Гофань уделяет особое внимание поэтическому жанру и рекомендует своим современникам самосовершенствоваться через чтение книг и написание произведений различных жанров.

Литература

1. Константинова Е. А. Роль Цзэн Гофаня в деятельности литературно-философской тунчэнской школы / Е. А. Константинова // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 209–218. DOI 10.21146/0042-8744-2021-9-209-218
2. Константинова Е. А. Обзор письменного наследия Цзэн Гофаня (1811–1872) / Е. А. Константинова // *Asiatica: Труды по философии и культурам Востока*. 2019. Т. 13, № 1. С. 108–114.
3. *Цзэн Гофань. 曾國翻語錄* Цзэн Гофань юйлу [Записи речей Цзэн Гофаня]. Хухото: Издательство Внутренней Монголии, 2008. С. 110–125.
4. Васильева Е. А. Философские и общественно-политические взгляды Цзэн Гофаня (1811–1872): специальность 09.00.13 «Философская антропология, философия культуры»: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Васильева Екатерина Александровна. Санкт-Петербург, 2009. 137 с.

А. Б. Копчук
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

ЧТО ТАКОЕ «ДИГИЛЕКТ»? К ДИСКУССИИ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЯЗЫКА ИНТЕРНЕТА

L. B. Kopchuk
Herzen State Pedagogical University of Russia

WHAT IS “DIGILECT”? TO THE DISCUSSION ABOUT THE FEATURES OF THE INTERNET-LANGUAGE

Abstract. *The report discusses the question of the existence of a special Internet-language and the legitimacy of the term “digilect” to denote this phenomenon. The author supports the use of this term in a narrower sense, namely, in relation to the written form of communication of young people in German-speaking Switzerland.*

В 2019 г. всемирная паутина отметила 30-летие своего существования. Но и по прошествии еще двух лет лингвисты не прекращают дискуссию о влиянии компьютерно опосредованной коммуникации на язык и о существовании особенного языка интернета. В бурно развивающейся интернет-лингвистике, родоначальником которой считается английский ученый Дэвид Кристал, еще в начале XXI в. было заявлено о появлении новой специфической языковой разновидности цифровой коммуникации, для обозначения которой предлагались термины *Netspeak* [2], *Cyberslang* [1] или *Websprache* [5]. В российском научном дискурсе весьма широкое распространение получил термин «интернет-сленг». Постепенно, однако, исследователи пришли к относительному консенсусу в вопросе о неомогенности коммуникативных практик и невозможности существования «однородного языка, типичного для интернет-общения» [4: 91]. Большинство лингвистов единодушны во мнении, что якобы специфичные для интернета языковые особенности встречаются и в других сферах коммуникации, и что эти особенности могут использоваться только в зависимости от ситуации и коммуникантов. При этом разнообразные жанры интернет-коммуникации значительно различаются с точки зрения языковых характеристик, стилистических средств и структуры текста.

Тем не менее попытки объединить то, что часто называют феноменом использования языка в интернете, под всеобъемлющим термином продолжают. В 2017 г. увидела свет книга венгерской исследовательницы Агнеш Вешелешки (Ágnes Veszelski) под названием “Digilect. The Impact of Infocommunication Technology on Language”, в которой дигилект определяется как «новая языковая разновидность со специфическими особенностями, не характерными для общения посредством других средств» (“Digilect is a new language variety with specific features that are not characteristic to communication transmitted by other mediums”) [6: 23]. К «специфическим для Интернета признакам» автор относит характерные для данной сферы неологизмы, аббревиатуры, семантическую деривацию, гибридные формы устного и письменного общения, лингвокреативность, т. е. средства, использование которых не ограничивается только интернет-дискурсом. Одной из самых ярких особенностей цифрового общения принято считать использование эмодзи (смайликов), позволяющих компенсировать отсутствие невербальных средств выражения чувств, эмоций и намерений коммуникантов. Однако и в этом отношении наметились изменения, обусловленные тем, что поколение Z — «зумеров», т. е. молодых людей, родившихся после 1996 г., ищет новые способы выражения эмоций, считая смайлики скучными, пресными и неискренними. Кроме того, уходят в прошлое сокращения, прежде всего акронимы по типу “*Wm?*” вместо “*Was machst du?*”, которыми ранее изобиловали SMS. В то же время все большую актуальность приобретают в цифровой коммуникации мультимодальные средства, позволяющие точнее имитировать реальное общение и обогатить его новыми выразительными возможностями.

Особенности, которые имеют в виду сторонники специального языка интернета, отражают тот факт, что в цифровой коммуникации, прежде всего в частной переписке в мессенджерах, используются средства, характерные для устного общения с его спонтанностью, небрежностью, эмоциональностью и экспрессивностью. Именно стремление как можно скорее, т. е. со скоростью устной речи, передать сообщение собеседнику вызывает те явления, которые оцениваются многими консервативными лингвистами как упадок и угроза языку. Преобразование реального общения в цифровой аналог приводит к использованию разговорного и/или диалектного стиля

письма, далекого от норм письменного стандарта, к постоянному применению нижнего регистра, к полному отсутствию или ошибочной пунктуации, к многочисленным апокопам (*lern* вместо *lerne*, *frag* вместо *frage*, *nich* вместо *nicht*), синкопам (*ham* вместо *haben*), стяжениям (*gabs* вместо *gab es*, *blicks* вместо *blick es*, *wars* вместо *war es*), редуциям (*sehn* вместо *sehen*), энклитикам (*haste* вместо *hast du*), инфлективам (*beneid: dich beneid*, *flüster: ins Ohr flüster*). Однако перечисленные явления не препятствуют общению и воспринимаются коммуникантами как издержки письменной реализации устного диалога. Такое письменное взаимодействие не требует дополнительных знаний и компетенций, кроме умения пользоваться гаджетами, которое можно считать врожденной способностью современных «цифровых аборигенов» (“digital natives”), т. е. людей, выросших в интернете.

Разноуровневые языковые средства, обеспечивающие замену устного общения письменным, тесно взаимодействуют с разнообразными компенсаторными средствами и приемами, помогающими воспроизвести паралингвистический контекст в условиях компьютерно-опосредованной коммуникации. Исследования, проводившиеся на материале разных языков, показывают, что знаковые и графические средства компенсации, такие как прописные буквы, дубликация букв и знаков препинания, графическая передача просодических явлений, эмодзи, носят универсальный характер, и их можно рассматривать как проявление интернациональных тенденций в цифровой коммуникации.

Таким образом, языковые особенности, которые обнаруживаются в письменной цифровой коммуникации, обусловлены ее гибридным устно-письменным характером, т. е. письменной реализацией устного общения, и не нуждаются в специальном термине. При этом, однако, необходимо подчеркнуть, что вопрос о существовании особого языка интернет-общения не является сугубо терминологическим. Он напрямую связан с концептуально важным вопросом о влиянии дигитализации повседневной жизни на человеческое общение и на язык.

Более убедительным представляется применение термина «дигилект» для обозначения письменной формы коммуникации молодежи

в немецкоязычной Швейцарии. Лингвисты из Цюрихского университета, которые ввели это термин в научный обиход [3], обращают внимание на то, что «молодые люди никогда не писали так много, как сегодня», а поскольку их устная коммуникация осуществляется исключительно на диалекте, то и общение в социальных сетях и в мессенджерах требует письменно оформленного диалекта (“*verschriftete Mundart*”). Для многих молодых людей дигилект, который представляет собой креативное смешение германошвейцарских диалектов и английского языка, — это важная составляющая повседневной жизни, способная оказывать влияние на устное диалектное общение.

Использование такого дигилекта как основной языковой разновидности цифровой повседневной письменной коммуникации приводит в немецкоязычной Швейцарии к изменению характера диглоссии и к новой языковой ситуации, при которой *медиаальная* диглоссия уступает место *ситуативной* диглоссии. В более широком контексте масштабы распространения диалектного письменного общения и гибридных устно-письменных языковых форм требуют пересмотра устаревшей модели обусловленности письменного общения ситуацией коммуникативной дистанции, а устного общения — ситуацией коммуникативной близости.

Литература

1. *Abel J.* Cyberslang. Die Sprache des Internet von A bis Z. München: Beck, 1999. 115 S.
2. *Crystal D.* Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.
3. Dialekt als Digilekt — Mundartschreibung im Internet. URL: <https://www.srf.ch/audio/schnabelweid/dialekt-als-digilekt-mundartschreibung-im-internet?id=11477329> (дата обращения: 10.11.2021).
4. *Marx K., Weidacher G.* Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (narr studienbücher), Tübingen: Narr, 2014. 236 S.
5. *Siever T., Schlobinski P., Runkehl J.* Websprache. net. Sprache und Kommunikation im Internet (Linguistik — Impulse & Tendenzen 10). Berlin, Boston: De Gruyter. 2005. 331 S.
6. *Veszelski, Ágnes.* Digilect. The Impact of Infocommunication Technology on Language (Knowledge and Information). Berlin & Boston: de Gruyter, 2017. 356 p.

М. М. Кривоногова

*Санкт-Петербургский национальный исследовательский
академический университет им. Ж. И. Алфёрова РАН*

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ РЕГИОНАЛИЗМЫ
ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ОСТРОВОВ
СЕН-ПЬЕР И МИКЕЛОН**

М. М. Krivonogova

*Alferov Saint Petersburg National Research Academic University
of the Russian Academy of Sciences*

**PHRASEOLOGICAL REGIONALISMS IN THE FRENCH
LANGUAGE OF SAINT PIERRE AND MIQUELON**

Abstract. *The french language of Saint-Pierre and Miquelon has around 100 phraseological units that are not employed in the language of the metropolis. Their features are associated with the specific nature and the inhabitants' life. These phraseological units also have a regionally marked vocabulary.*

Архипелаг Сен-Пьер и Микелон (СПМ), расположенный в Атлантическом океане недалеко от Ньюфаундленда, — это последняя территория колонии Новая Франция, которая до сих пор остается в составе французского государства в статусе заморского сообщества (*collectivité d'outre-mer*). Язык местных жителей, являющихся потомками французских рыбаков и акадийских переселенцев, отличается целым рядом особенностей, которые были зафиксированы в опубликованном в 1990 г. дифференциальном словаре *Dictionnaire des régionalismes de Saint-Pierre et Miquelon*. Наряду с лексическими регионализмами в словаре отмечено около 100 региональных фразеологических единиц (ФЕ), которые на данный момент не употребляются в языке Франции. Именно эти фразеологизмы стали предметом данного исследования.

Специфика ФЕ СПМ обусловлена прежде всего экстралингвистическими факторами.

Так, суровый климат данного региона нашел свое отражение в значении ФЕ *bérets basques* и *plumes d'oie*, которые обозначают крупные хлопья снега, уподобляя их баскским беретам или гусиным перьям. Сильную метель называют *poudrin de choquette*, сравнивая ее завывание с дребезгом катящейся консервной банки.

Богатую пищу для создания ФЕ дает близость океана и связанная с ним рыбная ловля (в недавнем прошлом промысел трески был основным занятием жителей). Так, ФЕ *se tenir à petite/grande eau* указывает, на какой глубине держится рыба, а ФЕ *marée de cabane* обозначает день, когда из-за плохой погоды нельзя выйти в море. Связь с океаном прослеживается и во внутренней форме ряда ФЕ. Например, ФЕ *avoir un tour dans son cable* (болеть, быть при смерти) и *filer son cable par le bout* (умереть) построены на сравнении жизни человека с корабельным канатом. А в ФЕ *avoir besoin de monter sur le slip* больной человек уподобляется кораблю, который пора поставить на ремонт в сухой док. Шутливое выражение *la mer baisse* основано на сходстве между лысиной человека и морским берегом, обнажившимся при отливе. О худом человеке можно сказать *il n'a plus que la ralingue*, сравнив его таким образом с порванной сетью, от которой остался только ликтрос. Если же человек жадно ест, то его сравнивают с чайками, которых всегда много на морском берегу, что нашло свое отражение в ФЕ *manger comme un goeland*.

Специфика ФЕ СПМ проявляется также в их компонентном составе, что непосредственно связано с особенностями лексики французского языка СПМ, в которой сохранились слова, являющиеся во Франции диалектными или устаревшими. Так, выражение *avoir la main croche* (красть) содержит прилагательное *croche* (кривой), уже вышедшее из употребления во Франции. ФЕ *une saquée de charbon* (пьянка) включает компонент *saquée* (содержимое мешка), который встречается в западных диалектах Франции. В ряде случаев мы имеем дело с семантическими регионализмами, пришедшими из языка французских рыбаков, занимавшихся промыслом трески у берегов Ньюфаундленда. Например, жителей островка Пе-аух-Марин в шутку называют *mangeurs de raquettes*, при этом компонент *raquettes* вовсе не означает снегоступы, как во Франции или Канаде, а имеет значение «хребет трески». Компонент *marée* в составе ФЕ *Faire marée* (отправиться на встречу со своей девушкой) следует понимать как «выход рыбака в море», а не как «прилив».

Ряд региональных ФЕ СПМ являются вариантами французских ФЕ. Так, в выражениях *finir en queue du rat* (закончиться ничем) и *faire les cent dix-neuf coups* (вести разгульный образ жизни) наблюдается замена компонента аналогичных французских ФЕ лексемой

из той же лексико-семантической группы. Данные варианты существовали ранее во французских диалектах и сохранились в языке СПМ. Другие варианты образовались уже в языке СПМ. Например, ФЕ *en avoir par-dessus les cheveux* возникла в результате метонимической замены именного компонента *tête*.

Вместе с тем значительная часть региональных ФЕ является неологизмами, в которых не прослеживается связь с французскими ФЕ.

Литература

1. *Brasseur P., Chauveau J.-P.* Dictionnaire des régionalismes de Saint-Pierre et Miquelon. Tübingen: Niemeyer, 1990.

Л. Н. Мушчинина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ОБ ИСТОЧНИКАХ И СЕМАНТИКЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРАВИЛА DIVIDE ET IMPERA

L. N. Mushchinina

Herzen State Pedagogical University of Russia

ABOUT ORIGIN AND SEMANTICS OF THE POLITICAL RULE DIVIDE ET IMPERA

Abstract. *The slogan “divide et impera” does not have an indisputable author: We have shown that this antient rule has not only political and military meaning but also a foundation of cognition. The antient augures applied this rule for interpretation of divination procedure.*

Главная особенность латинского выражения “divide et impera” состоит в том, что в корпусе латинских текстов классического периода оно отсутствует. В наше время не известно ни точное имя его создателя, ни сфера его употребления в древности (если предположить, что оно уже существовало в античности).

Согласно традиции эта фраза возникла уже в Новое время. Ее самое раннее официальное употребление в виде *divide et regnes / Diviser pour*

regner («разделяй чтобы властвовать») приписывается французскому королю Людовику XI (1423–1483) (П. Мериме. Хроника царствования Карла IX). Иногда первенство в упоминании этого выражения относят к итальянскому политику и дипломату Николо Макиавелли (1469–1527), который приводит его на итальянском языке: *che tu hai in governo, divide* («то, чем ты управляешь, разделяй») (размышление о I декаде Т. Ливия, III, XXVII).

На английском языке в форме *divide and rule* впервые употреблено в 1605 г. у Джефера Холла (английский епископ, писатель-сатирик и моралист). Латинское же выражение *divide et impera* впервые приведено в 1612 г. у итальянского автора Трояно Боккалини в его сатире *Raggagli di Parnaso* — «Известия с Парнаса».

Если рассматривать эту формулировку исключительно как девиз или принцип государственной власти, который используют в качестве метода управления, к которому прибегают более слабые государства для управления более обширными и сильными с целью их порабощения или подчинения, то становится ясно, что негласно к такому принципу обращалась не только Римская империя, но и другие государства, существовавшие задолго до нее. Этот принцип без его формулировки воплощал в жизнь своими завоеваниями Филипп Македонский (359–336 гг. до н. э.), хотя изобретение этой формулы ему бездоказательно приписывает поэт Г. Гейне. Этот же постулат характеризовал завоевательную политику Г. Ю. Цезаря, которому также приписывают изобретение формулы *divide et impera*, однако Цезарь не изобрел этот принцип, а успешно его реализовал. При завоевании Галлии Цезарь сталкивал интересы отдельных германских племен, при этом одних он наделял привилегиями и брал на службу, а другими пренебрегал. Главе свевско-гарудского союза Ариовисту по приказу Цезаря сенат в 59 г. до н. э. дал титул «правителя и друга римского народа». Но уже в 58 г. до н. э. Цезарь разбил войско Ариовиста, потому что тот как начальник германцев начал притеснять налогами галльское племя секванов (Comm. de bello Gall. I 35–37, 40–44) [2].

Divide et impera как девиз внешней политики Древнего Рима использовался им и позднее для управления многими регионами Римской империи, разделяя и ссоря их друг с другом. Например, Иосиф Флавий сообщает о римском наместнике Габинии, разделившем еврейское

население на пять конвенций и сталкивавшим их между собой (Bell. Jud. I, 169–170) [6].

Этот принцип, однако, мог иметь место не только в римской политике. Можно предположить, что его становление уходит корнями в глубокую древность и имеет отношение к деятельности римских жрецов авгуров. Их роль была связана с дивинацией, т. е. с гаданиями, посредством которых определялась воля божества относительно каких-либо очень важных в жизни римлян событий, которые должны были произойти в будущем. Предсказаниям авгуров доверял в древности сенат. Цицерон сообщает, что авгуры имели право роспуска народных собраний (Leg. II. 21) [5], право отмены принятых законов, без них не принималось ни одно решение римских магистратов (Cic. Leg. II. 12–31) [5]. Содержание их гаданий было многосложным: это были гадания по полету птиц, по удару молнии и т. д. [1], но главным было наблюдение за звездами. Место их наблюдений, которые велись с полуночи до рассвета, находилось на Капитолийском холме и называлось *auguraculum*; о результатах авгур докладывал сенату уже на следующее утро. Небо для авгура в этом гадании было священным местом, небесным храмом (*templum*). Как сообщает Варрон (LL. VII. 7) [4], авгур во время дивинации виртуально делил авгурским жезлом небесный свод при помощи двух условных перпендикулярных линий на четыре части, обозначающих стороны света, причем левая часть считалась благоприятной: *Caelum ... dictum templum ... ejus templi partes quattuor dicuntur, sinistra ab oriente, dextra ab occasu, antica ad meridiem, postica ad septentrionem*. Затем авгур изучал небесные явления, происходящие в этих условно разделенных частях неба, каждую из которых он мог еще разделить на три или четыре части для более детального их изучения. В итоге рассмотрения и изучения полученных данных авгур мог сделать окончательный вывод о божественном знамении.

Дионисий Галикарнасский (III. 70.3) [7] сообщает о подобном расследовании, проведенном авгуром на земле: чтобы найти в винограднике самую крупную гроздь винограда и пожертвовать ее Юпитеру, авгур жезлом делит виноградник на части, следя при этом за движением птиц и деля виноградник на всё более мелкие части, что и приводит его к крупной грозди. Приведенный эпизод часто считают моделью, применимой к анализу судебного расследования, когда путем деления целого на части определяется искомый объект и в результате

торжествует истина, т. е. принцип *divide et impera* может выступать не в политическом или военном значении, а в смысле способа познания или способа исследования.

Еще определеннее о необычном значении «разделяй и властвуй» говорится в трактате Цицерона “*Topica*” (X. 40), где он пишет о доказательствах, которые удобно сформулировать, вычлняя части из целого: *commode etiam tractatur haec argumentatio, quae ex genere sumitur, cum ex toto parte sequare* — «доказательство, которое извлекается из вида, бывает удобным и действенным, когда выделяешь из целого части». Считается, что деятельность авгуров издревле была связана с пифагорейским учением (Cic. Top. II. 6) [3]. Вполне допустимо, что способ познания действительности путем анализа (разделения) и синтеза, т. е. сведения воедино всех аналитических данных с дальнейшим выводом сформировали авгуры, возможно, под влиянием учения Пифагора.

Таким образом, принцип “*Divide et impera*”, сформулированный в Новое время как принцип власти и завоевательной политики, в архаическом Риме мог также иметь отношение к формированию аналитическо-синтетического способа познания и изучения мира, получившего системное развитие в Новое время.

Литература

1. Кофанов Л. Л. Коллегия авгуров // Жреческие коллегии в Раннем Риме. М.: Наука, 2001. 328 с.
2. C. Iulii Caesaris, Commentarii de bello Gallico. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1913. 518 p.
3. Cicero’s *Topica*, ed. by T. Reinhardt. Oxford Classical Monographs, 2003. 435 p.
4. M. Terenti Varronis De lingua Latina quae supersunt; recensuerunt Georgius Goetz et Fridericus Schoell Varronis librorum fragmenta; accedunt grammaticorum. B. G. Teubner: Lipsiae, 1910. 344 p.
5. M. Tulli Ciceronis, De re publica, De legibus, Cato maior de senectute, Laelius de amicitia. Recognovit et instruxit J. G. F. Powell. Oxford University Press, 2006. 390 p.
6. Opera by Iosephus Flavius; Niese Benedictus. Berolini : Weidmann, 1887. 408 p.
7. The Roman antiquities of Dionysius of Halicarnassus, with an English translation by Earnest Cary, Ph. D., on the basis of the version of Edward Spelman. Harvard university press: Cambridge, 1937. 554 p.

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

ORIENTAL LANGUAGES STUDYING AND TEACHING ISSUES

А. Ден, И. С. Романова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ВИРТУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (из опыта обучения иероглифическим средствам обучающихся корееведов)

A. Den, I. S. Romanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

THE INTERACTIVE TOOLS OF THE VIRTUALIZATION OF THE LEARNING PROCESS (on the base of the teaching hieroglyphics the students, which study Korean)

Abstract. *The article provides a thorough analysis of the MOODLE system of additional education, as well as interactive tools integrated into the system. The authors consider the advantages and disadvantages of each of the learning tools. The results of the research presented in the article are based on the experience of practical application of interactive tools in the process of teaching hieroglyphics, considering the specifics of teaching hieroglyphics to the students of Korean studies at Herzen University.*

В РГПУ им. А. И. Герцена уже сложившаяся традиция преподавания корейскому языку по специальности 45.03.02 «Лингвистика» включает в обязательном порядке изучение определенного объема

иероглифов. Обучение иероглифическим средствам обучающихся корееведов в рамках дисциплины «Иностранный язык» осуществляется на первом году обучения в объеме 72 академических часа. Такой объем учебной нагрузки по дисциплине привел к необходимости в оптимизации процесса обучения данному аспекту. Аттестация по дисциплине проводится на основе усвоенного обучающимися учебного материала, а именно 250 иероглифов по разным лексическим темам, входящим в учебный план.

Целью преподавателей иероглифики является формирование прочного иероглифического навыка в должной степени, т. к. в процессе дальнейшего изучения корейского языка иероглифический навык способствует оптимизации усвоения нового лексического материала, семантизации языковых лексических средств.

В ситуации глобальной цифровизации использование разнообразных интерактивных средств оптимизирует изучение иероглифов, дает возможность выбрать индивидуальный маршрут обучения. Далее в статье предлагается подробный анализ преимуществ и недостатков использования интерактивных инструментов в процессе изучения иероглифических средств на материале полученного опыта использования программ, поддерживаемых СДО MOODLE, а именно H5P, LearningApps и Quizizz.

Т а б л и ц а

| П/п, название | Преимущества | Недостатки |
|---|---|--|
| 1. Система дистанционного обучения MOODLE | <ul style="list-style-type: none"> — интуитивный интерфейс; — адаптивный дизайн; — автоматизированная система подсчета баллов; — мониторинг действий обучающегося; — доступность; — возможность асинхронного обучения; — хранилище материалов и интернет-ресурсов по курсу | <ul style="list-style-type: none"> — серверы платформы не предусмотрены для пользования большим количеством пользователей; — возможность размещения файлов объемом не более 5 Мб; — ограниченное количество сторонних ресурсов для интеграции (определенные ресурсы отображаются некорректно: из-за отсутствия синхронизации с самой платформой, мониторинг действий студента невозможен) |

| П/п, название | Преимущества | Недостатки |
|---|---|---|
| 2. H5P — конструктор интерактивного контента | <ul style="list-style-type: none"> — интуитивный интерфейс; — приятный современный дизайн; — разнообразие заданий; — встроен в СДО MOODLE, не требует дополнительной регистрации (баллы отображаются автоматически) | <ul style="list-style-type: none"> — слабая система распознавания речи, в частности корейского языка; — для оптимального использования новых версий необходимо обновление ПО; — сбой в работе СДО MOODLE отражается на работе контента |
| 3. LearningApps — бесплатный сервис для создания обучающих игр и игровых упражнений | <ul style="list-style-type: none"> — интуитивный интерфейс; — разнообразие интерактивных заданий; — красочный дизайн; — интеграция в СДО MOODLE; — независим от СДО; — минимальные требования ПО; — возможность просмотра и использование готовых заданий на сайте; — для выполнения заданий регистрация не требуется | <ul style="list-style-type: none"> — для правильной интеграции программы и отображения баллов обучающихся в MOODLE необходимо освоить функцию «пакет SCORM»; — определенные виды заданий не предусмотрены для восточных языков, (например «найди слова», «собери слово»); — многоступенчатая процедура встраивания задания в СДО MOODLE (размещение задания на дифференциацию) |
| 4. Quizizz — ресурс для создания викторин для синхронного и асинхронного обучения | <ul style="list-style-type: none"> — возможность контроля сформированности навыков в большой учебной группе обучающихся; — не требуется регистрация; бесплатное использование основного функционала; — возможность настройки интерфейса под себя; фиксация и мгновенный анализ результатов; — формирование соревновательного духа у обучающихся | <ul style="list-style-type: none"> — наличие высокоскоростного стабильного интернета от каждого участника и от ведущего; — устройства должны быть нового поколения; — невозможность отменить выбранный ответ; — ведущему лучше проводить викторины с компьютера во избежание сбоя в работе |

Проведенное исследование, основанное на опыте преподавания иероглифики, позволяет не только оптимизировать процесс обучения данному аспекту, но и учитывать особенности использования интерактивных инструментов, встроенных в СДО MOODLE.

Литература

1. Киселевич А. В. Сервис LearningApps.org инструкция по работе // Филиал БГТУ «Полоцкий государственный лесной колледж». URL: https://pglk.belstu.by/wp-content/uploads/1_4.pdf (дата обращения: 07.12.2021).
2. Сравнение сервисов для учебных викторин: Kahoot и Quizizz // Expert.ИТМО. 2020. URL: http://expert.itmo.ru/kahoot_and_quizizz (дата обращения: 07.12.2021).

Д. Д. Дондоков

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ СОБЫТИЙ ЛЕТА 2021 ГОДА В КИТАЙСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (на материале постов в WeChat)

D. D. Dondokov

Herzen State Pedagogical University of Russia

REPRESENTATION OF THE KEY EVENTS OF SUMMER 2021 IN CHINESE INTERNET DISCOURSE (based on the material of WeChat posts)

Abstract. *The paper introduces the key events of summer 2021 for the Chinese society represented in Chinese Internet discourse. These events include the Tokyo Olympics, launch of Shenshou-12 manned spacecraft, Henan floods and 100th anniversary of the Chinese Communist Party. The research is based on the material of Wechat posts published by Chinese L1 speakers.*

Материалом исследования послужили публикации в «Моментях» (朋友圈) китайского мессенджера Wechat (微信), опубликованные летом 2021 г. В отобранных нами постах отражаются следующие события:

а) Олимпийские игры.

SX разместила в «Моментях» пост с коротким текстом “黄皮肤” и прикрепила короткое видео о победе китайского спортсмена на Олимпийских играх в Токио, внизу также был добавлен комментарий:

(1) 中国田径史上第一位跑进奥运会男子百米决赛的运动员。 — ‘Первый в истории китайской легкой атлетики спортсмен, вышедший в финал стометровки у мужчин на Олимпийских играх’.

Олимпийская тематика продолжается и в следующем посте SX, который является реакцией на короткую видеонюсность с заголовком “快乐奥运！来自12万人口的基里巴斯共和国举重选手失误后欢乐起舞” — ‘Весёлая Олимпиада! Тяжелоатлет из 120-тысячной Республики Кирибати после совершения ошибки начал радостно плясать’:

(2) 这才是奥运精神 👍，太欢乐了！ — ‘Вот это олимпийский дух, так радостно!’.

б) Запуск пилотируемого космического корабля «Шэньчжоу-12».

Один из постов SX посвящен запуску пилотируемого космического корабля «Шэньчжоу-12»:

(3) 今天早上看了神州十二号载人飞船发射的直播。有些感慨！相信一艘载人飞船的成功发射一定承载了无数人的付出和心血。向三位宇航员和那些默默无闻的航天工作者致敬！ — ‘Сегодня утром смотрела прямую трансляцию запуска пилотируемого космического корабля «Шэньчжоу-12». Немного в раздумьях! Верю, что успешный запуск пилотируемого космического корабля определенно стал возможен благодаря усилиям несметного количества людей. Стоит дать дань уважения трем космонавтам и тем работникам космической отрасли, чьи имена не называются!’.

в) Наводнение в провинции Хэнань.

В июле 2021 г. в провинции Хэнань КНР случилось разрушительное наводнение, это стихийное бедствие нашло отражение в постах китайских пользователей Wechat, например:

(4) LL : 河南加油！“集体主义和利他精神，是刻在中国人骨子里的东西。” — ‘Хэнань, вперёд! «Коллективизм и альтруизм в крови китайцев»’.

В приведенном выше примере LL использована цитата, которая по данным интернет-источников является первой фразой в фильме о пандемии 《中国医生》 — ‘Китайские врачи’. В этой цитате вербализуется одна из характеристик китайского общества и один из ключевых концептов китайской лингвокультуры 集体主义 — ‘коллективизм’.

Лаконичная поддержка Хэнаня наблюдается в посте XX, который является реакцией на новость “河南遭遇罕见特大暴雨，面对洪灾个

人如何自救” — ‘В Хэнане прошел невиданный сильный ливень, как каждому спасать себя при наводнении’:

(5) **XX** : 河南加油! — ‘Хэнань, вперёд!’

Тема наводнения раскрывается и в посте DXL, который является реакцией на видео “北大教授: 洪涝的惊人真相!” — ‘Профессор Пекинского университета: поразительная правда о наводнениях’:

(6) **DXL** : 很感动, 值得看。曾经在群力湿地公园登高望远, 当时只觉得这个公园别有意趣, 原来设计理念在此。 — ‘Растрогана, стоит посмотреть. Как-то стояла на высоте и смотрела вдаль в парке водноболотных угодий Цюньли, тогда подумала, что этот парк очень интересный, оказывается, концепция проектирования в этом’.

г) 100-летие КПК.

Анализируемая выше языковая личность SX, делясь новостью: “习近平在中共中央政治局第三十次集体学习时强调 加强和改进国际传播工作 展示真实立体全面的中国” — ‘Си Цзиньпин во время 30 коллективной учебной сессии Политического бюро Центрального комитета Коммунистической партии Китая заявил, что необходимо укреплять и развивать работу по транслированию за рубеж, показывать настоящий, трехмерный Китай со всех сторон’, добавила:

(7) 加强和改进国际传播工作

讲好中国故事, 传播好中国声音, 展示真实、立体、全面的中国 — ‘Укреплять и развивать работу по транслированию за рубеж. Рассказывать хорошие истории о Китае, транслировать хорошие китайские взгляды, показывать настоящий, трехмерный Китай со всех сторон’.

Если некоторые пользователи публиковали посты, в которых находил свое языковое воплощение речевой акт поздравления, поводом которого служит юбилей КПК, в рамках своей профессиональной деятельности, то остальные пользователи Wechat поздравляли Компартию без привязки к работе:

(8) **XX** : 此生无悔入华夏, 生生愿在种花家。 — ‘Не жалею, что родилась в Китае в этой жизни, надеюсь, что в следующей жизни перерожусь в Китае’.

Последний пример является цитатой из китайского мультфильма 《那年那兔那些事儿》 — ‘Тот год, те зайцы, те дела’, в этом примере под “种花” *чжунхуа* — ‘сеять цветы’ — подразумевается близкое по звучанию слово “中华” *Чжунхуа* ‘Китай’.

Пользователь SXY посвятил юбилею партии две публикации:
(9) #建党100周年
唱支山歌给党听，祝祖国繁荣富强！
‘#100-летие со дня основания партии’，
‘Спою партии народную песню, желаю Родине процветания и могущества’.

(10) #永远跟党走

(на картинке в публикации): 我的党龄7年

我是中国共产党党员SXY

我在黑龙江向党报道！

‘#Навеки с партией

Я в партии 7 лет

Я член КПК SXY

Я вступил в партию в Хэйлунцзяне!’.

В примере (9) использована строчка и название известной песни
《唱支山歌给党听》— ‘Спою песню партии’.

Из анализируемого материала видно, что ключевые события лета 2021 г. в жизни китайского социума находят свое отражение в интернет-дискурсе, в частности в публикациях носителей китайской лингвокультуры в Wechat.

T. V. Иоффе

Омский государственный педагогический университет

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВИНО» В ПОЭЗИИ ТАО ЮАНЬ-МИНА

T. V. Ioffe

Omsk State Pedagogical University

REPRESENTATION OF THE CONCEPT “WINE” IN THE POETRY OF TAO YUAN-MING

Abstract. *In this article, the artistic concept of “wine” is examined at the linguistic and mental levels of the cycle of poems by Tao Yuan-ming “20 Songs of Imbibing Wine”. The component structure of the concept “wine” includes*

nominative, functional, individually evaluative and productive-objective components, each of them carries explicit or implicit information that reflects the author's vision of the world. It was also determined that this concept has a diverse expressive structure.

Тао Юань-мин был первым поэтом в истории литературы Китая, в чьем творчестве значительное место, а точнее — шестую часть, занимает цикл из 20 стихотворений «За вином» в переводе Л. З. Эйдлина [3: 119–156]. По мнению Е. А. Серебрякова и др., вино в поэзии Тао Юань-мина предстает «и в своей материальной ипостаси, и как поэтическое иносказание» [2: 30], отражающее естественность в поступках, возвышенное восприятие действительности, эмоциональный подъем и вдохновение, которые, возможно даровались поэту именно под воздействием вина. Своеобразная картина мира, отраженная в творчестве поэта через спиртное, позволяет рассматривать последнее как авторский концепт, который вслед за И. С. Головановой понимается нами как «функционирующая в художественном тексте смысло-содержащая единица сознания, получившая выражение в знаке и обладающая устойчивой сетью ассоциаций, значимых для носителей данной культуры» [1: 8].

В цикле стихов «За вином» Тао Юань-мина данный концепт реализуется через следующие ядерный и периферийные компоненты:

Номинативный (ядерный) компонент. В творчестве Тао Юань-мина концепт «вино» имеет смысловую структуру, включающую прямые, косвенные и метафорические номинации: алкогольный напиток 酒 *цзю* (6 раз), напиток в общем смысле 饮 *инь* (4 раза), состояние опьянения 醉 *цзуй* (6 раз), сосуд с горлышком 壺 *ху* (4 раза), кружка 杯 *бэй* (1 раз), «соус из кувшина» 壺漿 *хуцзян* (1 раз), «панацея от всех бед» 忘忧物 *ванью* (1 раз). Синхронический и контекстуальный анализы показали, что в результате метафорических и метонимических переносов, олицетворения и других стилистических приемов данные понятия оказываются синонимичными и репрезентуют концепт «вино» в исследуемом цикле стихов.

Периферийные компоненты концепта «вино» конкретизируют ядерный на трех уровнях:

1. **Функциональный.** Для Тао Юань-мина вино:

а) является источником творческого вдохновения. Например, в предисловии к циклу «За вином» Тао Юань-мин пишет, что 既醉之

后, 辄题数句自娱 — «лишь опьянев, я тут же писал несколько строк и наслаждался этим» (здесь и далее перевод примеров в синхронии выполнен автором статьи Т. В. Иоффе);

б) является источником наслаждения. Описывая результаты частых возлияний, автор использует такие обороты, как 日夕欢 — «днем и ночью наслаждаться», 心远地自偏 — «душа вдаль улетит, а земля из-под ног уйдет», 共欢此饮 — «вместе насладимся этим напитком», 啸傲 — «петь и наслаждаться собой»;

в) является источником эстетических образов: 秋菊有佳色, 泛此忘忧物 — «опускал в этот чудо-напиток лепестки прекрасной осенней хризантемы», 提壶抚寒柯, 远望时复为 — «подвесил кувшин на зимнюю ветку без листьев и все время гляжу на нее, находясь вдалеке»;

г) помогает уйти от мирской суеты: 远我遗世情 — «уносит меня подальше от бренного мира», 吾生梦幻间, 何事继尘羈 — «наша жизнь протекает среди снов и иллюзий, зачем же удерживать ее пыльной уздой», 复得此生 — «вновь обрести эту жизнь», 无车马喧 — «нет шума повозок и стука копыт»;

д) раздвигает жизненные горизонты: 规规一何愚 — «всегда трезвый человек ограничен и глуп»;

е) помогает избавиться от горя, проблем и сомнений: 载醪祛所惑 — «с вином приходил все сомнения изгнать», 欲辨已忘言 — «хотелось сказать, но забыл уж слова»;

ж) помогает избежать одиночества, облегчает взаимопонимание: 故人赏我趣, 挈壶相与至 — «старинным друзьям нравится моя интересная жизнь, приходят они и приносят вино», 寄言酣中客 — «я обращаюсь к тем, кто уже хмельной», 壶浆远见候 — «с вином, что в кувшине, издалека пришел навестить».

2. *Индивидуально-оценочный.* Описывая вино, Тао Юань-мин использует лексику возвышенного стиля, повышая значимость вина до жертвенного, а значит божественного напитка: 一樽酒 «жертвенная чаша вина». В стихах Тао Юань-мин пьет знаменитые вина (名酒), обладающие глубоким вкусом (酒中有深味), но высшую оценку вину поэт создает метафорически, называя его 忘忧物, что в буквальном смысле означает «вещество, которое хоронит печали». Высокая лексика, используемая автором для описания вина, создает иллюзию элитарности, которая явно противоречит простому образу жизни, который Тао Юань-мин вел после своего «возвращения к садам и полям».

3. *Результативно-целевой*. Как следует из стихов цикла «За вином», употребление спиртного Тао Юань-мином не ограничивалось дегустацией вкуса, а имело целью достичь состояния опьянения, в котором язык и душа поэта вырывались на свободу. Это подтверждается следующими примерами: 忽焉复醉 — «внезапно быстро хмелел», 一觴虽独进, 杯尽壶自倾 — «опустеет бокал, так кувшин сам собой наклонится», 数斟已复醉 — «много раз разливая, мы снова уже пьяны», 若复不快饮, 空负头上巾 — «если вдруг не напьюсь с наслаждением, то виновен я буду даже перед платком». Так как обильные возлияния как в одиночестве, так и с друзьями, соседями были важной стороной жизни Тао Юань-мина (独尽 — «в одиночестве выпить до дна», 一觴虽独进 — «в одиночестве выпить кубок вина», 共欢此饮 — «вместе радоваться этому напитку») и со временем полностью отгородили поэта от мирской жизни (有酒不肯饮 — «есть вино, но не пьют», 醒醉还相笑, 发言各不领 — «трезвый и пьяный друг над другом смеются и не понимают, что каждый из них говорит»), поэтому употребление спиртного не рассматривается поэтом как порочное или пагубное пристрастие.

Таким образом, в цикле стихов Тао Юань-мина «За вином» концепт «вино» получил индивидуальные особенности выражения как на ядерном, так и на периферийном уровнях, обладает только положительной коннотацией и отражает авторскую картину мира, сформированную на фоне отшельнического образа жизни поэта.

Литература

1. Голованова И. С. Художественный концепт «вино» в русской поэзии XVIII века (30–90-е гг. XVIII в.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007. 18 с. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/154039/0-768086.pdf?sequence=-1> (дата обращения: 26.01.2022).
2. Серебряков Е. А., Родионов А. А., Родионова О. П. Справочник по истории литературы Китая (XII в. до н. э. — начало XXI в.). М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. 336 с.
3. Тао Юань-мин. Стихотворения / пер. с кит. Л. Эйлина. М.: Художественная литература, 1972. 238 с.
4. 陶渊明. 饮酒二十首 / Тао Юань-мин. Иньцзю эрши шоу. URL: <https://baike.baidu.com/item/%E9%A5%AE%E9%85%92%E4%BA%8C%E5%8D%81%E9%A6%96/6428675> (дата обращения: 06.12.2021).

Ким Хван

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

**К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ
НЕПРАВИЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ
КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕЛОГА 는/은**

Kim Hwan

Herzen State Pedagogical University of Russia

**ON THE ISSUE OF PREVENTING MISTAKE
OF THE KOREAN LANGUAGE LEARNERS
IN USING THE POSTPOSITION 는/은**

Abstract. *One of the mistakes, that Korean language learners very often make, can be found in their use of the postposition 는/은. It is necessary for teachers of the Korean language to provide students with the correct information about it at the very beginning of learning.*

На обучение иностранному языку родной язык оказывает и отрицательное, и положительное влияние. Обучение иностранному языку сопровождается интерференцией родного языка, и обучающийся зачастую не может освободиться от структурных особенностей его родного языка, когда говорит или пишет на иностранном языке. Вместе с тем нельзя даже представить себе обучение иностранному языку при отсутствии родного языка. Именно родной язык как средство мышления помогает человеку составить предложения на изучаемом языке. До того, как уровень иностранного языка до определенной степени повысится и обучающийся начнет хотя бы частично думать на иностранном языке, он практически каждый раз, когда говорит или пишет на иностранном языке, переводит на иностранный язык свои мысли, формулируемые на его родном языке.

В процессе обучения иностранному языку, пусть медленно и постепенно, но формируется языковая личность обучающегося. На основании усвоенных материалов строятся все новые и новые знания и навыки. С этой точки зрения можно сказать, что подобно тому, как родной язык для обучающегося иностранному языку функционирует как отправная точка и помогает начать обучение иностранному языку

с нуля, усвоенные первые учебные материалы по иностранному языку помогают обучающемуся дальше формировать в себе языковую личность. Наличие усвоенных учебных материалов открывает для обучающегося возможность частично отказаться от зависимости от родного языка. И чем больше накапливается в его памяти учебных материалов, тем ближе наступление момента, когда он станет думать, хотя бы частично, на иностранном языке.

Из этого выходит, что первые учебные материалы выполняют чрезвычайно важную роль в формировании навыков обучающегося иностранному языку. В случае обучения корейскому языку как иностранному в качестве первых учебных материалов даются короткие фразы для несложных разговоров. Перед обучающимся корейскому языку открывается спектр возможностей в построении корейских предложений тогда, когда он начинает понимать их структуру. Для того чтобы понимать структуру корейских предложений, он должен понимать функции порядка слов и служебных частей корейских предложений. С момента их понимания обучающийся корейскому языку может найти мотивацию к тому, чтобы самому составлять корейские предложения со словарем.

Примером простых предложений из двух и более слов, — предложений, в синтаксической структуре которых можно разобраться, — может послужить предложение 저는 웨이입니다 («Я — Вэй»), которое дается в первом уроке учебника от Университета «Ёнсе». В том же самом уроке даются и другие предложения такого же типа: 존슨 씨는 선생님입니다 («Мистер Джонсон — учитель»), 웨이 씨는 중국 사람입니다 («Мистер Вэй — китаец»), 은정 씨는 선생님입니다 («Мисс Ынчён — учительница») и др. Читая эти предложения, обучающиеся понимают, что повторяющаяся часть слова 입니다 выполняет функцию сказуемого. Они могут заметить еще один момент — местоимения и существительные заканчиваются формой 는. И многие обучающиеся догадываются, что 는 — это окончание именительного падежа существительного или местоимения.

Вот отсюда начинается ложное понимание, которое впечатывается в свежее языковое сознание обучающегося и закрепляется в его памяти надолго. И потом так просто избавиться от него, увы, не удастся.

В самом же деле 는 — это не окончание, а так называемый послелог — подобие предлога, только который идет не перед существительным

или местоимением, а после него. Корейская грамматика диктует слитное написание послелого с существительным или местоимением. Поэтому два разных слова, которые представляют две разные части речи, выглядят как одно слово. Тот принцип, что каждое слово пишется отдельно с другим словом, не распространяется на корейский язык. Иначе говоря, корейское понятие 단어 отличается от русского понятия «слово».

Послелого в корейском языке делятся на падежные и вспомогательные. Падежные послелого указывают, в каком падеже стоит существительное или местоимение, к которому они присоединены. Существительное или местоимение без какого-нибудь падежного послелого не стоит ни в одном падеже. Существительное или местоимение просто называет лицо, предмет, явление и т. п., но пока оно не участвует в предложении и является отдельной лексической единицей, оно не приписывает себе синтаксических отношений. Также падежные послелого имеют такую особенность, что они не употребляются после существительного или местоимения в том случае, когда благодаря порядку слов, типу глагола и т. п. и так понятно, какое существительное или местоимение стоит в каком падеже. Например, предложение «Я ждал тебя» в разговорном корейском языке звучит так: 나 너 기다렸어. Местоимение 나 — «я» и местоимение 너 — «ты» стоят в предложении без падежных послелогов. Но это не значит, что эти два местоимения не стоят ни в одном падеже. Будучи членом предложения, существительное или местоимение обретает падежное значение. Падежные послелого здесь будут лишними и даже будут мешать тому, чтобы данное предложение звучало как предложение разговорного стиля. Благодаря определенному порядку слов в корейском языке, по которому подлежащее должно предшествовать прямому дополнению, выясняется, кто кого ждал. Тот факт, что падежные послелого не употребляются в простых предложениях разговорного стиля, свидетельствует о том, что послелого представляют отдельную часть речи, не являясь окончаниями существительного или местоимения.

Вспомогательные же послелого придают существительному или местоимению такие грамматические значения, которые в русском языке являются служебными частями речи, например частица, предлог и союз, а также ряд других частей речи: «только», «хотя бы», «с», «от», «до», «по», «кроме», «или», «тоже», «даже», «аж», «уж», «примерно», «каждый» и др.

Как раз среди вспомогательных послелогов находит свое место послелог **는** (вариант, который идет после существительного, заканчивающегося гласным) или **은** (вариант, который идет после существительного, заканчивающегося согласным). Он придает существительному или местоимению значение сравнения или выделения. Также он является признаком того, что существительное или местоимение, после которого он идет, представляет тему высказывания. Если то или иное существительное или местоимение представляет тему высказывания, по этой причине его надо выделить как нечто особое или сравнить с другим существительным или местоимением, которое не выделено как тема. Таким образом, три понятия, такие как «тема», «выделение» и «сравнение», объединяются и содержатся в этом корейском послелого. Причина, по которой в таких предложениях, как «Я — Вэй» (**저는 웨이입니다**), употребляется послелог **는** после одного из вариантов местоимения 1-го лица, заключается вовсе не в том, что он представляет именительный падеж, а в том, что человек по имени Вэй, представляясь, называет себя в данном высказывании как его тему. Начиная обучение корейскому языку не могут знать об этом, и они возьмут и решат, что **는/은** — это окончание именительного падежа. И стереотип этот у них сформируется надолго, если преподаватели сразу не скажут им о настоящей причине его употребления. Для того чтобы обучающиеся точно поняли суть послелога **는/은** и причину его употребления, стоит сразу дать им послелог именительного падежа **가/이** и сравнить по значению предложение с его участием с предложением с участием послелога **는/은**. Когда человек представляется другому человеку, практически всегда употребляется послелог **는/은**. Это необходимо для того, чтобы привлечь внимание на того, кого представляют, — как бы выдвигают того, кого представляют, на место темы высказывания. Поэтому если в предложении **저는 웨이입니다** заменить вспомогательный послелог **는** падежным послелогом **가**, то предложение будет означать уже другое — «Вэй — это я». Как видно, послелог именительного падежа придает существительному или местоимению статус ремы, тогда как вспомогательный послелог **는** — статус темы.

Ниже приведу примеры неправильного употребления студентами послелога **는/은**. Два из них представляют сложноподчиненные предложения. Внутри сложноподчиненного предложения есть главное

и придаточное. Несмотря на то, что я студентам постоянно повторяю, что в придаточном предложении не может быть послелого **는/은**, они все продолжают повторять эту свою ошибку. А значит, избавиться от стереотипного мышления им уже трудно.

Пример 1:

의사는 잘못된 처방전을 썼고 제가 틀린 약을 먹기 때문에 죽을 뻔했어요 (вариант студента 2-го курса).

의사가 잘못된 처방전을 써 줘서 제가 약을 잘못 먹었기 때문에 죽을 뻔했어요 (исправленный мной вариант).

Перевод: Я чуть не умер, приняв не то лекарство: врач выписал мне неправильный рецепт.

«Врач» — член придаточного предложения и не может быть темой всего высказывания.

Пример 2:

우리 아버지는 다른 나라에 일을 찾ам에 따라 우리는 이사 갔어요 (вариант студента 2-го курса).

우리 아버지가 다른 나라에서 일을 찾음에 따라 우리는 이사 갔어요 (исправленный мной вариант).

Перевод: В связи с тем что наш папа нашел в другой стране работу, мы переехали.

В придаточном предложении не может быть темы всего высказывания.

Пример 3:

비빔밥은 참 먹음직하게 생겼네 (вариант студента 2-го курса).

비빔밥이 참 먹음직하게 생겼네 (мой вариант).

Перевод: Пибимпаб выглядит очень аппетитно.

Когда предложение простое, дело обстоит сложнее для правильного выбора послелого. Из данных выше двух вариантов предложения второй, мой, вариант имеет высокую вероятность использования носителями корейского. Многим обучающимся корейскому языку в данном случае кажется, что блюдо пибимпаб — тема высказывания. Однако послелог «**는/은**» потребовался бы только в случае, если автор высказывания хотел бы рассказать об особенностях данного блюда, описывая его, или если бы он хотел сопоставить пибимпаб с другими блюдами — мол, в отличие от других блюд, пибимпаб выглядит очень аппетитно. В корейском предложении «Пибимпаб выглядит очень аппетитно.», можно сказать, темы высказывания особо нет, потому

что автор высказывания рассказывает не именно о пибимпабе, а о том, что он чувствует, увидев пибимпаб.

То же самое можно сказать о предложении «Дождь идет» — «비가 내린다». Можно ли сказать, что здесь статус темы высказывания имеет слово «дождь»? Говоря: «Дождь идет», мы рассказываем о самом дожде? Говорим о том, что он делает? Нет, мы описываем, что видим, что происходит вокруг нас. Послелог «는» понадобился бы, если рассказ о дожде был бы таким: «Вчера утром начался дождь. Он лил весь день» — «어제 아침에 비가 내리기 시작했다. 비는 하루 종일 왔다». Во втором предложении «Он лил весь день» мы говорим как раз о том, как вел себя дождь, какой характер он имел. Под темой, для обозначения которой нужен послелог «는/은», подразумевается то, об отличительных чертах чего рассказывает автор высказывания. Вот так нужно уточнить значение русского слова «тема», когда перед говорящим на корейском стоит задача выбрать послелог. Ведь о предложении «Вчера утром начался дождь» получится сказать, что в нем тема — дождь. Однако дело в том, что в нем автор описывает ситуацию, которая имела место в начале предыдущего дня, вместо того чтобы говорить о том, что делал дождь или какой был он. Чтобы выбрать послелог «는/은», надо уточнять, об отличительных ли чертах того идет речь во всем предложении, что означается словом, к которому он присоединяется.

Чтобы не допустить такого, что обучающиеся корейскому языку неправильно поймут в самом начале обучения значение послелога «는/은» как одного из важнейших материалов построения предложений, преподавателям необходимо дать им в самом начале обучения правильную информацию о нем.

Литература

1. Аристанова Л. С., Араньязова Э. Р. Язык и сознание: диалектика их взаимосвязи // Бюллетень медицинской Интернет-конференции. Саратов, 2016. Т. 6, № 5. С. 1001–1002.
2. Вохмякова Е. С. Влияние родного языка на процесс обучения иностранному // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2019. С. 70–73.
3. 동아 참국어사전 (Толковый словарь корейского языка от «Тонь»). Вып. 2 / под ред. Ли Гимуна и Лим Хонбина. Сеул: Издательство «Тусхан Тона», 2012.
4. 연세한국어 1 (Учебник корейского языка от Университета «Ёнсе»). Т. 1). Сеул: 연세대학교 출판부 (Издательство Университета «Ёнсе»), 2012.

5. 국어국문학자료사전 (Энциклопедия материалов исследования корейской филологии). <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=695643&cid=60533&categoryId=60533>

V. A. Levchenko

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

V. A. Levchenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

ABOUT THE RELEVANCE OF TEACHING BUSINESS CHINESE

Abstract. *The author examines the problem of the need for teaching a foreign language at a university and analyzes the relevance of studying business Chinese.*

С учетом развития международных отношений, становления сферы межгосударственной торговли, вступления России в Болонский процесс и, следовательно, интеграции российского образования в мировое пространство владение иностранным языком становится острой необходимостью для представителей разных сфер общественной жизни, что приводит к определению иноязычной коммуникативной компетенции как одной из целей высшего образования. В связи с этим на рынке труда в последние годы особое внимание уделяется профессии лингвиста — специалиста, который владеет несколькими иностранными языками, знает их специфику и особенности иноязычной культуры и который также способен осуществлять межкультурную коммуникацию, что представляет собой первостепенное требование для реализации международного общения.

Переход российской системы образования к бакалавриату, являющегося основной ступенью многоуровневого высшего образования, и к требованиям новых Федеральных государственных образовательных стандартов подразумевает некоторое смещение акцентов в процессе обучения будущих специалистов-лингвистов. Несомненно, обучаю-

щиеся в ходе освоения программы должны получать фундаментальные знания, связанные с их направлением подготовки, но в то же время по ее окончании они должны соответствовать практическим требованиям, которые предъявляются к специалистам при найме на работу. Так, лингвистам для успешного осуществления своей профессиональной деятельности необходимо обладать теоретическими и практическими знаниями в сфере иностранного языка, что обеспечивается благодаря изучению комплекса учебных дисциплин как общеобразовательного, так и специализированного характера. Тем не менее в современный период важно сформировать личность специалиста, подготовленного к разным видам работы и способного осуществлять переводческую деятельность в контексте различных коммуникативных ситуаций, видеть и критически оценивать результат перевода и т. д. Существующие в данный момент глобальные изменения обуславливают необходимость качественного обновления системы подготовки кадров в высшей школе, при этом особо актуальным становится вопрос способности и готовности профессорско-преподавательского состава моделировать образовательный процесс с учетом социального заказа и запросов работодателей.

Конец XX в. ознаменовался активным развитием политических, экономических, культурных и образовательных отношений России со странами Юго-Восточной Азии, что привело к тому, что одним из партнеров Российской Федерации в современный период является Китайская Народная Республика. Институциональные основы их сотрудничества выражаются в виде ряда соглашений и практической деятельности в рамках разнообразных международных контактов [2]. Невзирая на сложную геополитическую ситуацию в мире и постоянные общественные изменения, между указанными государствами наблюдается расширение форм ведения бизнеса, высокий уровень товарооборота и т. д., следствием чего является острая необходимость в специалистах, владеющих иностранным языком и навыками составления деловой корреспонденции, а также имеющих знания о культуре и особенностях государства-партнера.

Средством осуществления коммуникации представителей двух стран и достижения желаемого результата становится деловой китайский язык, отличительными чертами которого становятся наличие специализированной лексики в зависимости от сферы применения, содержательная емкость, краткость по своей форме, четкость изложения,

отсутствие возможных многозначных вариантов [1: 5–6]. Для него характерны вежливый и нейтральный тон, отсутствие эмоционально-экспрессивных фраз. Целью написания текстов делового характера является передача объективной информации в логичной, четко структурированной и максимально точной и доступной форме.

Несомненно, обучение деловому китайскому языку в его устной и письменной формах является одним из наиболее сложных аспектов в рамках освоения учебной программы. Например, обучающиеся могут столкнуться с трудностями в процессе овладения специализированной лексикой и применения ее на практике, поскольку студенты могут обладать скудным словарным запасом, независимо от уровня языковой подготовки, несформированностью навыков словоупотребления. Кроме того, особо остро стоит проблема непонимания обучающимися контекста ситуации, т. к. зачастую они не знают значение тех или иных специальных терминов, относящихся к экономической, политической, юридической и другим сферам, не владеют правилами делового этикета. Вследствие этого преподаватели в процессе обучения деловому китайскому языку всегда должны учитывать индивидуальные особенности обучающихся и осуществлять всестороннее их развитие, опираясь на принцип связи теории с практикой. Использование таких методов и способов обучения, как проектный метод, кейс-стади и др., позволит сформировать необходимые компетенции для реализации делового общения на китайском языке.

Таким образом, деловое общение является целенаправленным процессом речевого взаимодействия в рамках реализации определенной продуктивной деятельности, которая направлена на повышение ее эффективности и достижение конкретного результата. Вследствие развития российско-китайских отношений разного уровня наблюдается спрос на специалистов, которые не просто владеют китайским языком и общими знаниями о государстве-партнере, а обладают навыками делового общения и пониманием этикетных речевых формул, поскольку таким образом они способствуют становлению успешных деловых межгосударственных отношений и формированию положительного образа о себе и компании в целом. Создание и внедрение новых технологий, средств обучения, методов и подходов является острой необходимостью в рамках современного обучения в вузе, поскольку с их помощью возможно более эффективное формирование

профессиональной компетентности будущих специалистов-лингвистов. При этом необходимо учитывать запросы возможных работодателей и социальный заказ государства, т. к. их содержание определяет выбор средств обучения, их функциональную нагрузку и влияние на формирование конкретных компетенций.

Литература

1. Берсанова С. Ю., Дерябина М. И. Междисциплинарный подход при обучении лексике делового китайского языка в вузе // Грани познания. 2018. № 6 (59). С. 5–7.
2. Кольцов П. М., Мургаев С. М., Умгаев С. А. Российско-китайское сотрудничество: экономические, институциональные, инвестиционные и торговые аспекты // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. 2019. Т. 46, № 4. С. 664–672.

Лян Цуйчжень

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ КОНФУЦИАНСТВА, ДАОСИЗМА И БУДДИЗМА НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ»

Liang Cuizhen

Herzen State Pedagogical University of Russia

ANALYSIS OF PECULIARITIES OF CONFUCIANISM, DAOISM AND BUDDHISM ON THE EXAMPLE OF ART IN THE NOVEL “DREAM IN THE RED TEREM”

Abstract. *This article will consider the features of Confucianism, Daoism and Buddhism, which are historically and socially rooted in the minds and behavior of many generations of the Chinese people on the example of the artistic images of the novel “A Dream of Red Mansions”. Author provides a short historic review of Beijing opera origin and gives an explanation of principle difference from Western tradition.*

Роман «Сон в красном тереме» написан в конце XVIII в. Цао Сюэцином и является одним из самых популярных классических произведений в Китае. До сегодняшних дней роман так же вызывает огромный интерес как среди читателей, так и среди китайских и зарубежных специалистов. На основе этого произведения изучается китайская традиционная культура, куда входят литература, поэзия, живопись, архитектура, а также народная медицина, китайская кухня, чайные церемонии, мифология и философия.

Конфуцианство, даосизма и буддизм, исторически укорененные в сознании и поведении многих поколений, занимает особое место в романе «Сон в красном тереме».

Автор подробно описывает судьбы героев на протяжении трех поколений, с расцвета рода и до самого краха двух ветвей семейства Цзя. Главная сюжетная линия романа — любовь между главными героями. Цзя Баоюй — наследник семьи Цзя и его кузину Линь Дайюй связывают крепкие узы. В предыдущей жизни Баоюй спас жизнь Дайюй. Эта магическая нить сближает их духовный мир. Семья Баоюя прочит ему в жены другую кузину — красавицу Сюэ Баочай, но он духовно к ней не привязан.

«Сон в красном тереме» является автобиографичным романом. Автор тем не менее описывает политическую, социальную и культурную жизнь династии Цзи, воплотив суть традиционной культуры и реализовав ее в героях романа. На протяжении более двух тысячелетий конфуцианство становится главенствующей мыслью в феодальном обществе Китая, но и буддизм, и даосизм играют роль дополнительных ценностей китайской идеологии и культуры. Развитие и интеграция конфуцианства, буддизма и даосизма в романе прослеживается через героев с их переживаниями и размышлениями

Буддизму, даосизму и конфуцианству в романе сопоставляются Баоюй, Дайюй и Баочай. Баоюй занимает жизненную позицию, противостоящую традиционным устоям: равнодушен к конфуцианству, не старается быть чиновником, Баоюй пронизан любовью буддизма ко всему прекрасному в мире, наполнен сочувствием, относится с уважением к женщине. У него есть понимание, что буддийский монах «жертвует собой и всем человеческим». Он сознательно выбирает путь буддизма и в конце романа становится буддийским монахом.

Линь Дайюй — представитель даосизма. Эта хрупкая гордая красавица отлично разбирается в литературе и искусстве, стараясь выразить внутреннее стремление собственной личности. Она как будто насмехается и поддразнивает других. Ценности даосизма ярко проявляются в этом образе. Даосизм уделяет большое внимание природе, пониманию духовного пути и стремлению к превосходству над жизненными обстоятельствами.

Сюэ Баочай — находчивая, уступчивая и снисходительная девушка. Чтобы всех удовлетворить, она готова идти всем навстречу. На протяжении всего романа Сюэ Баочай убеждает Баоюя прислушаться к словам отца: быть благородным мужчиной. Ее манеры и высказывания соответствуют конфуцианской этике. На этом образе автор показывает идеологию конфуцианства, которая преследует цель войти в общественную жизнь и стать благородным человеком, нужным государству, иметь твердую волю и смелость брать на себя ответственность и двигаться только вперед.

Противостояние между Дайюй и Баочаем по сути отражает несовместимость идей Лао-Чжуана с учениями Конфуция и Мэн-цзы, а также несовместимость романтизма и реализма.

Исследование особенностей конфуцианства, даосизма и буддизма на примере художественных образов романа «Сон в красном тереме» дает нам возможность наглядно понять, в чем заключается суть идеологической ценности китайского общества. Понятие о социальной роли и взаимосвязи конфуцианства, даосизма и буддизма на подсознательном уровне китайского мышления способствует налаживанию диалогов между разными культурами мира и оказывает помощь в достижении консенсуса в нынешней неопределенной ситуации мирового сообщества.

Н. В. Михалькова

*Минский государственный лингвистический университет,
Белоруссия*

**КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ РЕДУПЛИКАЦИИ ГРАФЕМ
ИЕРОГЛИФИЧЕСКИХ ЗНАКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

COGNITIVE MODELS OF THE CHINESE CHARACTERS COMPONENTS REDUPLICATION

Abstract. *Cognitive models of the Chinese characters components reduplication are revealed in the article by establishing the amount of the subsystem of reduplicated signs and semantic analysis of the original and derived characters which led to the identification of the general and specific cognitive formula of Chinese characters construction.*

Явление редупликации является широко распространенным способом слово- и формообразования в разных языковых системах [1–4, 6–8]. В китайском языке графическая редупликация предстает также как особый способ знакообразования [2, 9, 11], позволяющий путем удвоения компонентов-графем номинировать различные представления об окружающей человека действительности (например, редупликация графемы 木 — ‘дерево’ позволяет образовать иероглифический знак 林 со значением ‘лес, роща’, графема 火 — ‘огонь’ в редуплицированной форме 炎 репрезентирует значение ‘пламя, пожар, воспаление’ и др.). Образуемые в результате иероглифические знаки именуются в синологии 重叠字 — ‘иероглифы с повторяющимися компонентами’ [9–10] и рассматриваются, как правило, с диахронической точки зрения в совокупности с иными формами повтора логограмм и морфограмм китайских иероглифических знаков [5, 9].

По сравнению с иными способами знакообразования редупликация графем является менее продуктивным типом конструирования иероглифических знаков и характеризует не все графемы китайского языка: из 214 морфограмм, позволяющих путем различных комбинаций образовать необходимое для носителей китайского языка количество производных знаков, с помощью редупликации создано 65 иероглифов. В то же время можно заключить, что третья часть (30%) от общего числа исходных графем способны редуплицироваться и образовать производный сложный иероглифический знак с новым значением.

Семантический анализ значений исходных и производных иероглифических знаков показал, что редуплицированные формы графем могут номинировать разные объекты и явления действительности, при этом редупликация приводит как к образованию иероглифов, законо-

мерно обозначающих множественность или способы ее исчисления (又 ‘ладонь’ — 双 ‘пара’), так и к конструированию знаков, именующих процессы (人 ‘человек’ — 从 ‘следовать, идти один за одним’), признаки (女 ‘женщина’ — 奴 ‘глупый, дурной’), объекты окружающего мира (邑 ‘город, владения’ — 邑邑 ‘переулок, улочка’) и др.

Редупликация графем в китайском языке приводит к образованию производных иероглифических знаков как по общеязыковым конитивным моделям [7], так в соответствии со специфическими, присущими китайскому языку формулами:

1) единичность — множественность (木 ‘дерево’ — 林 ‘лес, роща’; 生 ‘человек’ — 牲 ‘толпа’);

2) единичность — пара (隹 ‘голубь’ — 雝 ‘пара птиц’; 又 ‘ладонь’ — 双 ‘пара’; 子 ‘ребенок’ — 孖 ‘пара, близнецы’);

3) субъект — действие, производимое субъектом (臣 ‘слуга, раб, министр’ — 𠂔 ‘нарушить, пойти наперекор’; 女 ‘женщина’ — 奴 ‘ругаться, скандалить’; 犬 ‘собака’ — 犬犬 ‘грызть’);

4) объект — объект с определенным признаком (сужение значения) (耳 ‘уши’ — 聑 ‘восторщенные уши’);

5) целое — часть целого (邑 ‘город, владения’ — 邑邑 ‘переулок, улочка’);

6) абстрактная сущность — предмет (土 ‘земля’ — 圭 ‘скипетр, нефритовая посуда, которую держали древние императоры и князья во время церемоний’);

7) субъект — действие, производимое с помощью субъекта (匕 ‘сидящий человек’ — 比 ‘сравнивать’);

8) объект — признак объекта (干 ‘щит’ — 干 ‘ровный’; 虎 ‘тигр’ — 虤 ‘свирепый вид тигра’);

9) объект — звукоподражание (石 ‘камень’ — 𠂔 ‘звукоподражание ударяющимся друг о друга камням’);

10) действие конкретное — действие абстрактное (立 ‘стоять’ — 立 ‘объединяться’);

11) признак — высокая степень выраженности признака (火 ‘огонь’ — 炎 ‘пламя; пожар’) и др.

Наиболее продуктивными когнитивными моделями редупликации графем иероглифических знаков китайского языка являются «единичность — пара» и «субъект — действие, производимое субъектом». Наименее частотны такие модели редупликации графем, как «объ-

ект — объект с определенным признаком (сужение значения)» и «субъект — действие, производимое с помощью субъекта».

Специфической моделью редупликации графем в китайском языке является образование числительных (например, «二 ‘два’ — 三 ‘четыре’», где иероглифический знак 三 ‘четыре’ (исходный, устаревший вариант знака 四) создан путем дублирования знака 二 ‘два’), а также случаи двойной редупликации (關, 爨, 𠂇, 𠂈 и др.).

Следует отметить, что редупликация графем в китайском языке позволяет в своеобразной графической форме репрезентировать значения, как правило, тесно связанные с составляющими компонентами. Однако материал исследования показывает, что не всегда редупликация графем может являться результатом процесса знакообразования. Так, например, создание иероглифа 朋 — ‘друг’, включающего две идентичные графемы 月 — ‘луна’, произошло в связи с необходимостью упрощения сложной китайской письменности, которая привела к сокращению изначально трех компонентов иероглифического знака 朋 до двух его составляющих. Единичные знаки являются результатом фонетических процессов.

Таким образом, редупликация является не только способом слово- и формообразования, но и иероглифического знакообразования. Редупликация графем иероглифических знаков китайского языка, несмотря на то что не является самым продуктивным способом знакообразования, позволяет путем удвоения образовать новые иероглифические знаки с широким спектром значений как по общезыковому, так и по специфическим когнитивным моделям.

Литература

1. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. М.: Дрофа, 2001. 288 с.
2. Горелов В. И. Лексикология китайского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». М.: Просвещение, 1984. 216 с.
3. Крючкова О. Ю. Редупликация как явление русского словообразования: дис. ... д-ра филол. наук. Саратов: Сарат. гос. ун-т, 2000. 261 л.
4. Кутафьева Н. В. Способы выражения категории количества: редупликация (на материале японского языка) // Сибирский филологический журнал. 2012. <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-vyrazheniya-kategorii-kolichestva-reduplikatsiya-na-materiale-yaponskogo-yazyka/viewer>
5. Лю, Чжао. Исследование структуры древних иероглифов. Фуцзянь: Народное издательство г. Фуцзянь, 2011. 380 с. = 刘, 钊. 古文字构形学/钊刘. 福建: 福建人民出版社, 2011. 380 页。

6. Минлос Ф. Р. Редупликация и парные слова в восточно-славянских языках: дис. ... канд. филол. наук. М.: Институт славяноведения РАН, 2004. 184 л.
7. Патенко Г. Р. Об одном явлении в лексике современного русского языка с точки зрения татарско-русских языковых пересечений (на примерах типа *такси-макси* и *ыбыю-чыбыр*) / Патенко Г. Р., Салимова Д. А. https://kpfu.ru/staff_files/F997178355/Patenko_Salimova.pdf
8. Сулейманова Х. Г. Редупликация как вид словообразования в лакском языке / Х. Г. Сулейманова, С. З. Умариева // Известия ДГПУ. 2014. № 4. С. 110–113.
9. Сюй Шэнь. Объяснение простых и толкование сложных знаков. Издательство Юйлу, 2006. 540 с. = 许, 慎。说文解字 /慎许。岳麓: 岳麓书社, 2006. 540 页。
10. У Дачэн. Комментарии к «Шовэнь цзецзы». Пекин: Китайское книгоиздательство, 1988. 456 с. = 吳, 大澂。說文古籀補 /大澂吳。北京: 中華書局, 1988. 456 页。
11. Цю Сигуй. Основные положения иероглифики. Шанхай: Издательство коммерческой литературы, 2013. 342 с. = 裘, 锡圭。文字学概要 /锡圭裘。上海: 商务印书馆, 2013. 342 页。

Н. Н. Репнякова

Сибирский государственный университет путей сообщения

У. Н. Решетнёва

Санкт-Петербургский политехнический университет

Петра Великого

КУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ ОБРАЗА ОБЕЗЬЯНЫ В КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

N. N. Repniakova

Siberian Transport University

U. N. Reshetneva

Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University

CULTURAL CONNOTATION OF THE MONKEY IMAGE IN CHINESE PHRASEOLOGICAL UNITS

Abstract. *The relevance of the article is determined by the significance of the monkey image in Chinese culture and the novelty of the research material. The aim is to identify the connotation of the monkey image in Chinese phraseological units. As a result of the conducted research, the conclusion is made about*

the “mirroring” of the semantics of the image: it is a symbol of haste, stupidity, as well as resourcefulness and dexterity; its ethnospecific elements are revealed.

Изучение образов животных китайской культуры — одна из актуальных и востребованных тем исследований культурологии, лингвистики, этнопедагогики и других направлений науки. Это объясняется, с одной стороны, ростом научного интереса к культуре Китая вслед за ростом его политического и экономического влияния в мире, с другой стороны, значимостью этих образов для самого китайского этноса. Понимание особенностей культуры нации является ключом для адекватной межкультурной коммуникации с ее носителями.

Образ обезьяны как один из значимых образов в традиционной и современной китайской культуре, входит в число животных двенадцатилетнего цикла. В китайской астрономии ему соответствует период времени шэнь, время суток с 15 до 17 часов. С образом обезьяны связаны многие виды художественного творчества: живопись, скульптура, новогодние картины, бумажные вырезки. В китайском боевом искусстве выделяется «стиль обезьяны», восходящий к движениям животного в природе. В литературной традиции образ обезьяны представлен уже в древних летописях, энциклопедических и философских трактатах «Люйши чуньцзо» и «Хуайнань-цзы». Со времен минской династии появляется образ Сунь Укуна (царя обезьян), который наделяется сверхъестественными способностями.

Таким образом, значимость образа обезьяны в китайской культуре, недостаточное его изучение в российской науке и новизна исследовательского материала определяют актуальность нашей работы. Обращение к фразеологизмам как к материалу исследования обусловлено позицией, сформулированной С. Г. Тер-Минасовой: «Язык — зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [8: 13].

Объект исследования — образ обезьяны в китайских фразеологизмах, предмет — его культурные коннотации, которые понимаем как «интерпретацию денотативного или образно мотивированного аспектов значения языкового знака в категориях культуры» [7: 145]. Соот-

ветственно целью работы является выявление коннотации образа обезьяны в китайских фразеологизмах, которые мы понимаем с позиций широкого подхода. Материалом для работы служат извлеченные из офлайн- [11] и онлайн-словарей методом сплошной и случайной выборки китайские фразеологизмы яньюй и чэньюй, содержащие компонент-зооним 猴 — «обезьяна». В работе использованы специальные методы исследования: сравнительно-сопоставительный, метод сплошной и случайной выборки, семантического и компонентного анализа, метод интерпретации текста.

В российской науке ученые уже обращались к анализу образа обезьяны в художественном и литературном творчестве китайского этноса [3: 418; 1: 1019], в его традициях благопожеланий [6]. Зооморфные образы животных также рассматривались на материале китайских фразеологизмов: привычных выражений гуаньюньюй [2] и идиом чэньюй [4; 5; 12]. В нашей статье ракурс исследования обращен на пословицы и поговорки 谚语, часть языкового материала вводится впервые, что подчеркивает новизну нашего исследования. В китайской науке ученые обращают внимание на уникальное место образа обезьяны в китайской культуре [10], предлагают его анализ при сопоставлении символических значений животных китайской и русской культур [9].

Анализ эмпирического материала позволяет выделить следующие элементы образа. В чэньюях и яньюях обращается внимание на внешность обезьяны, которая оценивается «зеркально» — и отрицательно, и положительно: 尖嘴猴腮 — букв. *длинный нос, обезьяньи щеки*; обр. *уродливая внешность, безобразный (отвратительный) вид*. 爱上的猴子也觉得美丽, 看中的角鹿也是天仙。 — *Обезьяна, которую любишь, кажется красивой, рогатый олень, на которого смотришь, кажется небожителем*.

В чэньюях и яньюях указывается на черты характера животного, подчеркивается глупость обезьяны, неумение себя вести, выражающиеся в поведенческих реакциях: 猴头猴脑 — букв. *обезьянья голова, обезьяньи мозги*; обр. *вести себя неприлично, нарушая этикет*. Суеливое и сопровождающееся активной жестикуляцией поведение считается недостойным благородного человека. Как бы ни старался человек низкий скрыть свою сущность — это ему не удастся, что и фиксирует народная мудрость: 沐猴衣冠 — букв. *вымыть обезьяне*

голову и напялить на нее шляпу; ворона в павлиньих перьях; надутое ничтожество; низкий, низменный. 虎恶狼恶没猴恶。 — Тигры и волки не такие злые, как обезьяны.

В народных афоризмах обезьяна противопоставляется дракону или тигру: 池里无鱼, 虾公为主; 山中无虎, 猴称小王。 — Если в пруду нет рыбы, то и креветки — главные, если в горах нет тигра, то обезьяну именуют царьком. Обезьяна во фразеологизмах выступает антиподом благородных дракона и тигра, хотя в народных сказках, как типичный трикстер, ловко обманывает тигра и выходит победителем.

Помимо отрицательной коннотации встречается и положительная оценка образа. В народных речениях обезьяна предстает умным и ловким животным: 打虎要力, 捉猴要智。 — Бить тигра, нужна сила, ловить обезьяну, нужен ум. 猴子手里掉不出于枣。 — У обезьяны из лап финик не выпадет. Нередко во фразеологизмах и делается акцент на сходстве с человеком, но в то же время подчеркивается, что человеком так и не станет: 猴子穿上裙子, 仍旧是猴子。 — Обезьяна надела юбку, но по-прежнему осталась обезьяной.

В традиционной китайской культуре обезьяна символизирует карьерное продвижение. На это указывает созвучность слов «обезьяна» 猴 hóu и наследственного титула 侯 hóu, второго из пяти высших титулов знати. Хотя народные речения могут быть представлены с разной коннотативной оценкой: 猕猴骑土牛 — букв. Макака едет верхом на глиняном быке; обр. медленное продвижение по служебной лестнице.

Образ обезьяны в китайской традиционной культуре обладает универсальными и национально-специфическими чертами. Этот образ, возникший в древнем Китае, реализуется в различных видах искусства, в процессе эволюции приобрел амбивалентную оценку. Как показывает исследование языкового материала (фразеологизмов), зооним обезьяна имеет как положительную, так и отрицательную коннотацию. Это подтверждает многозначность традиционных символов и требует внимательного анализа каждой речевой ситуации.

Литература

1. Алимов И. А., Кравцова М. Е. История китайской классической литературы с древности и до XIII в.: поэзия, проза: в 2 ч. СПб.: Петербургское востоковедение, 2014. 1408 с.

2. *Кожевников И. Р.* Обозначения животных в составе фразеологических оборотов (на материале китайских привычных выражений) // Общество и государство в Китае: XXXIII научная конференция / Ин-т востоковедения; сост. и отв. ред. Н. П. Свистунова. М.: Вост. лит., 2002. 366 с. С. 223–231.
3. *Кравцова М. Е.* Мировая художественная культура: история искусства Китая. СПб.: Лань: Триада, 2004. 960 с.
4. *Линь Цзыюй.* Сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентом-животным в русском и китайском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2020. 24 с.
5. *Михайлова Ю. Н., Чжао И.* Культурные коннотации зоонимов в русской и китайской фразеологии // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2. Гуманитарные науки. 2016. Т. 18, № 4 (157). С. 168–181.
6. *Сомкина Н. А.* Традиции зооморфной символики в обрядовой стороне повседневных верований (старый Китай и современность) // Вестник СПбГУ. Востоковедение. Африканистика. 2010. № 1. С. 30–46.
7. *Телия В. Н., Опарина Е. О.* Культурная коннотация как способ воплощения культуры в языковой знак // Вестник культурологии. 2011. № 1. С. 145–148.
8. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 146 с.
9. *У Сюэсун, Тянь Юйфань, Ван Цзин, Сяо Хун.* 吴雪松, 田雨帆, 王静, 肖红. Сравнение символических значений животных китайской и русской культур: на примере двенадцати животных китайского зодиака 汉俄文化背景下动物象征意义的对比——以十二生肖动物为例 // Промышленный и научный форум产业与科技论坛. 2020年. 第5期. С. 139–141.
10. *У Юйпин* 吴玉萍. Художественная трансформация народных символов — на примере изображения обезьяны 民俗符号的艺术转型——以猴形象为例 // Сычуаньская драма 四川戏剧. 2017年. 第8期. С. 15–17.
11. *Чжунго суюй яньюй ку.* Сборник китайских народных изречений, пословиц и поговорок). Шан, ся Т. 1, 2. / Бянь (сост.) Чжан Иньдунь. — Чжэнчжоу: Чжунчжоу гуцзи чубаньшэ. Изд-во: Чжунчжоу гуцзи, 2001.
12. *Яковлева Е. С.* Особенности фразеологических единиц с компонентом-зоонимом (на материале китайского и английского языков): дис. канд. ... филол. наук. Белгород, 2018. 201 с.

Е. К. Шувалова
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О ПОДДЕРЖАНИИ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

ON THE ISSUE OF MAINTAINING MOTIVATION IN LEARNING JAPANESE

Abstract. *The article talks about maintaining motivation of students to learn the Japanese language using a cultural approach to teaching. During the study an experiment was conducted and it showed the need for a study the cultural traditions of the Japanese for successful communication.*

Проблема поддержания заинтересованности в изучении иностранного языка на сегодняшний день является одной из самых актуальных. В условиях временной приостановки посещения стран в образовательных целях у обучающихся нет потребности к изучению иностранного языка с практической стороны, а следовательно, отсутствует и мотивация.

Вопрос постоянного поддержания интереса у обучающихся особенно актуален с восточными языками, в нашем случае с японским языком. Основной особенностью японского языка считается высокий контекст, где высказывания понимаются за счет уже имеющихся данных у собеседников. Характерны также неоднозначные и неточные выражения, которые могут быть истолкованы неверно, если человек мало осведомлен о нюансах японского мировоззрения. Японский язык — это отражение японской культуры и мировосприятия японцев, поэтому с самых первых шагов в изучении японского языка необходимо погружаться в культурное пространство Японии, чтобы увидеть и почувствовать, как японцы смотрят на мир в целом и на коммуникацию в частности. «Когнитивный фундамент коммуникации между людьми составляет набор знаний о мире...» [3: 240–248].

Невозможно изучение японского языка как системы в отрыве от изучения истории, географии, культуры, религии, литературы Японии, так как в картине мира японцев нет разделения на язык и историю, на язык и культуру, на язык и литературу: это единый организм, где все взаимосвязано настолько, что по-отдельности просто не существует.

Сегодня мы говорим об актуальности вопроса поддержания мотивации и сохранения интереса к изучению японского языка, однако, по мнению Г. В. Колшанского, включение культуроведческих элемен-

тов в учебный процесс — это необходимость, а не стремление придать учебному процессу занимательность [2]. Значит, если рассматривать более серьезное изучение культуры Японии как необходимость, то не потребуется поддерживать мотивацию обучающихся. Однако на сегодняшний день преподавателям приходится сталкиваться с отсутствием потребности в применении японского языка, поэтому вопрос повышения мотивации является актуальным. Соответственно реальным условием для сохранения интереса к изучению японского языка является обучение в условиях культурологической парадигмы.

Японовед Т. М. Гуревич говорит о том, что прежде всего преподаватели должны познакомить студентов с новой системой мировосприятия, с новым взглядом на знакомые им понятия, а потом уже говорить о способах нормативного общения в японском обществе. Изучение культуры, понимание процессов, которые происходили в Японии, изучение мифологии как ключа к познанию мировосприятия японцев, чтение японской литературы являются реальной мотивацией к дальнейшему изучению японского языка [3: 78–89]. Причем знакомство с культурными процессами и общей картиной мира японцев должно начинаться уже с самых первых занятий.

Задача преподавателя — на каждом этапе обучения подобрать учебный материал таким образом, чтобы он был доступен и посилен для обучающихся. При этом преподаватель должен владеть не только японским языком, но и знать историю, традиционную культуру, литературу, религию страны. Только тогда он сможет нарисовать учащимся полную картину о народе и их традициях, которые проявляются в полной мере в языке. На основании обозначенной проблемы был проведен эксперимент с участием студентов второго и третьего года обучения японскому языку в вузе. Эксперимент заключался в том, что в течение нескольких месяцев на практических занятиях студентам (по аспектам: грамматика, чтение, аудирование) были предложены или только учебные материалы, или полностью исключающие культурологический и лингвострановедческий материалы.

В качестве проверки результатов эксперимента студентам были предложены коммуникативные ситуации: «в японском доме», «в японской компании», «на японском чайном действе», «опоздание на занятие» и др. Студентам предлагалось использовать все возможные средства коммуникации, чтобы осуществить успешное общение с собеседником.

Обучающимся было трудно ориентироваться в предложенных ситуациях, так как в традиционном японском обществе этикет и нормы поведения речевого и неречевого первичны, а грамматические и лексические составляющие вторичны. В нормах вербального и невербального поведения проявляются многовековые традиции Японии, без знания которых невозможно породить речь.

Студентам также не удалось сохранить гармоничные взаимоотношения даже в коротком диалоге. Сохранение гармонии — это цель японской коммуникации, которая постижима для иностранцев только посредством последовательного и терпеливого соизучения языка, особенностей национального характера японцев и традиционных культурных явлений. Проведенный эксперимент показал неполноценность обучения японскому языку без погружения в культуру страны и изучения картины мира японцев. Цель эксперимента заключалась в том, чтобы показать необходимость включения в процесс обучения японского языка таких аспектов, как «лингвострановедение» и «культурология».

В заключение стоит подчеркнуть, что предлагаемая парадигма обучения не стремится сделать из русских студентов японцев, научить их думать и говорить, как японцы. Целью является показать и научить студентов правильно истолковывать поведение японцев, проявлять уважение к чужой культуре, подстраиваться под ситуации, которые сильно отличаются от привычных нам.

Литература

1. Алпатов В. М. Япония. Язык и общество. М., 1988. С. 54.
2. Коливанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // ИЯШ. 1989. № 4. С. 40.
3. Полвека в японоведении. Сборник статей и очерков. МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, ОСИПЛ, выпускники японской группы 1968 г. / В. М. Алпатов и др. М.: Издательство «МОНОГАТАРИ», 2013. 336 с.

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

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

Н. В. Баграмова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

РОЛЬ ГИБКИХ НАВЫКОВ (SOFT SKILLS) В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

N. V. Bagramova

Herzen State Pedagogical University of Russia

THE ROLE OF SOFT SKILLS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE DEPARTMENTS

Abstract. *The article provides the description of soft skills in the system of professional education in High School. It is aimed at their role in the process of teaching foreign languages in professional education. Special attention is given to specific features of introducing soft skills into the process of foreign language teaching.*

В настоящее время в экономической жизни нашего общества происходят значительные изменения, одним из которых является четвертая промышленная революция. Это событие имеет целью внедрение

киберфизических систем в производство и обслуживание всех человеческих потребностей, в том числе образования. Одним из признаков этого процесса в образовании является совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов, что происходит за счет формирования у студентов, изучающих иностранный язык, надпрофессиональных навыков, так называемых гибких навыков (soft skills). Они требуются независимо от того, в какой профессии человек занят.

Soft skills противопоставляются hard skills, жесткие навыки, имеющие непосредственное отношение к осваиваемой профессии.

Понятие soft skills было впервые зафиксировано в 1959 г. в США, когда при исследовании компетенций военных были выделены два вида умений: профессиональные (hard skills) и личные качества (soft skills).

В настоящее время термин soft skills представляет собой комплекс навыков (умений, компетенций), которые обозначают метапредметные и общие для различных видов деятельности навыки и включают некоторые основные черты интеллектуальной деятельности, например эмоционального интеллекта, управления собственной деятельностью и продуктивного взаимодействия с другими людьми [1].

В 2016 г. на Мировом экономическом форуме в Давосе (Швейцария) были сформулированы основные общепринятые гибкие навыки, необходимые человеку в XXI в. для успешной профессиональной деятельности в повседневной жизни [2].

Таким образом, речь идет о развитии универсальных общекультурных компетенций.

Следует отметить, что подготовка специалистов по иностранному языку является благоприятной почвой для развития гибких навыков, так как они уже частично включены в процесс обучения, где одной из запланированных компетенций является коммуникативная компетенция, которая, согласно существующим программам обучения, успешно формируется в рамках смежных дисциплин (педагогика, психология).

Однако ее формирование может быть дополнено за счет введения в процесс формирования ряда метапредметных навыков, обозначающих личные качества (творческие способности, умения сотрудничать, реализацию активной гражданской позиции и др.).

В качестве примера можно привести одну из наиболее популярных метакомпетенций «эмоциональный интеллект» (emotional intelligence), которая необходима в той или иной степени в любой профессии.

Понятие «эмоциональный интеллект» возникло в 60-х годах прошлого века и определяется как способность определять свои и чужие эмоции и умения управлять ими [3].

Существует несколько моделей эмоционального интеллекта. Наиболее известной из них является модель Г. Гарднера, разделяющая эмоциональный интеллект на две части: внутриличностный и межличностный.

Эмоциональный интеллект является одним из основных качеств успешного человека, которое, по мнению некоторых ученых, является более ценным, чем высокий IQ [4].

Иностранному языку имеет ряд преимуществ включения гибких навыков в процесс обучения перед другими дисциплинами, так как он представляет возможность обучаемым общаться на целый ряд тем: бытовых, профессиональных, политических и др., в связи с чем в процессе обучения формируются различные компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, межкультурная, социальная и ряд других.

Изучение иностранного языка предполагает широкое и разнообразное использование межпредметных связей, оно характеризуется многоуровневостью, полифункциональностью, гуманитарной направленностью, нацеленностью на развитие личности.

Кроме того, ряд ученых отмечают тот факт, что люди, изучающие иностранный язык, обладают повышенными языковыми способностями, лучшим пониманием чужой точки зрения и отличной умственной гибкостью в работе со сложными ситуациями по сравнению с одноязычными сверстниками [5].

Среди технологий формирования и развития гибких навыков ученые-методисты рекомендуют следующие виды работы: обучение в сотрудничестве, технологии проблемного и проектного обучения, технологии развития креативности и критического мышления, геймификации, кейс-стади, веб-квестов и др... Эти виды работ могут проводиться как в аудитории, так и внеаудиторно.

Потенциал внеаудиторной деятельности может быть реализован в виде организации театральной деятельности, где студенты участвуют в организации постановки спектакля с самого начала и до конца.

В этом случае спектакль не является самоцелью, так как в центре внимания находятся участники спектакля и те изменения, которые с ними происходят как в период подготовки, так и во время спектакля.

После спектакля проводится рефлексивный анализ, во время которого участники отмечают, что они научились слушать и слышать партнеров по сцене и почувствовали себя членами одной команды.

Важен также выбор такого спектакля, в котором все учащиеся принимают активное участие и нет премьерства.

Таким образом, включение гибких навыков в процесс обучения иностранному языку охватывает не только формирование гибких навыков, но и трансформацию ряда традиционных методических приемов.

Литература

1. *Гизаттулина А. В., Шатунова О. В.* Профессиональные навыки учителей: содержание и востребованность // Высшее образование сегодня. 2019. № 5.
2. *Люсин Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004.
3. *Шушилов В.* Перечень навыков soft skills и способы их развития. [Электронный ресурс]. URL https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml/
4. *Goleman D.* Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. New York: Bantam, 2005.
5. *Sorace A., Ladd D. A.* Raising bilingual children. Series Frequently Asked Questions, Linguistic Society of America. 2004. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.Bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/parents-questions/frequently-asked-questions/>

*Т. А. Баева, К. И. Кубачева, П. А. Щелкунова
СЗГМУ им. И. И. Мечникова*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

*Т. А. Baeva, К. I. Kubacheva, P. A. Shchelkunova
North-Western State I. I. Mechnikov Medical University*

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING ACADEMIC ENGLISH IN MEDICAL UNIVERSITY

Abstract. *The ways of increasing effectiveness of teaching academic English in universities is in the focus of pedagogy and FLT methodology. The use of*

innovative approaches and technologies, namely, digital technologies, may assist in achieving these goals. The authors underline the peculiarities of teaching English for academic purposes with the use of the Information and Communication Technologies (ICT).

Выбор наиболее эффективных методов и технологий обучения, сочетающих в себе и традиции и инновации, является очень важной задачей для преподавателей высшей школы. В то время, как традиционная система подготовки кадров в системе высшего профессионального образования формирует фундаментальные знания, использование инновационных технологий способствует формированию творческой личности обучающегося, способной к самообразованию и саморазвитию. Вслед за П. В. Сыроевым, мы считаем информатизацию образования, включая и языковое, необратимым комплексным процессом [5]. В нем каждому преподавателю предстоит осознать и включить в свой арсенал инновационные образовательные технологии одновременно и результативные, и психологически комфортные для обучающихся.

С. В. Колядко считает цифровизацию одной из последних тенденций в сфере высшего образования, которая предполагает конструирование и проектирование новых видов учебных материалов [2]. Возникает необходимость создания электронных образовательных ресурсов нового поколения, с применением мультимедиа технологий и заданиями, реализующими различные виды учебной деятельности в интерактивном режиме.

Изучая вопросы организации обучения иностранному языку дистанционно в период пандемии, Е. П. Пономаренко и А. Л. Иванова отмечают, что «наличие эффективно функционирующей системы дистанционного обучения в университетах способно обеспечить бесперебойный учебный процесс и необходимую дистанционную поддержку в форс-мажорных ситуациях» [3].

Мы согласимся с А. П. Антиповой, что существует ряд факторов, от которых зависит успешность обучения иностранному языку для «академических целей», а именно «уровня владения языком студентами, компетентности преподавательского состава, выбора определяющей методики преподавания, отведенного времени, а также культурных различий» [1].

З. М. Толеубаева считает, что организация дистанционного обучения иностранному языку зависит «не только от уровня обучения, от типа образовательного учреждения, от модели обучения, но наряду

с этим, бывает разной в зависимости от используемой технологической базы» [4]. Уникальные возможности современных мультимедийных технологий обогащают процесс обучения иностранному языку, а использование видео-лекций, аудио- и видео материалов и интерактивных заданий в режиме реального времени позволяет сделать обучение увлекательным и более эффективным.

Для обучения аспирантов медицинского вуза академической иноязычной устной и письменной речи нами разработан Дистанционный модуль «Основы коммуникации на английском языке в научной и академической сферах общения», в котором представлены задания по овладению академическим английским.

Например, при изучении темы “Poster presentation” мы предлагаем аспирантам выполнить следующие задания:

Ознакомление с видеоинструкциями:

1. VideoLecture **Poster Presentation Guidelines**

<https://www.youtube.com/watch?v=GInLawXKPog>

2. Tutorial **Delivering a Poster Presentations**

<https://www.youtube.com/watch?v=-62rK6htjWE>

3. Tutorial **How to Create a Poster in PowerPoint**

https://www.youtube.com/watch?v=1c9Kd_mUFDM

Работа с шаблонами для создания постера:

4. **PowerPoint poster templates for research poster presentations**

<https://www.posterpresentations.com/free-poster-templates.html>

5. **Scientific Poster PowerPoint Templates | MakeSigns**

https://www.makesigns.com/SciPosters_Templates.aspx

Просмотр итогового видео по созданию постеров

6. **How to make research poster in PowerPoint**

https://www.youtube.com/watch?v=_Wnh0Ibfc0M [6].

Результатом выполнения заданий раздела является создание постера на основе собственного научного исследования и его представление на занятии, проводимом в виде видеоконференции с участием не только аспирантов и преподавателя английского языка, но и экспертов — научных руководителей аспирантов.

Мы считаем, что занятия, организованные с использованием дистанционного модуля, дают возможность развития у аспирантов не только умений в иноязычной устной и письменной речи, но и критического мышления на основе графического представления информации.

Литература

1. Антипова А. П. Содержание понятия «Английский для академических целей» в контексте обучения иностранному языку в профессиональной сфере на неязыковых факультетах // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2015. № 3. С. 131–139.
1. Колядко С. В. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации языкового образования: проблемы и перспективы // Вест. Томск. гос. ун-та. 2015. № 393. С. 196–203.
2. Пономаренко Е. П., Иванова А. Л. Проблемы организации рефлексивного обучения иностранному языку дистанционно в период пандемии // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020. № 04 (45). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/problemu-organizatsii-refleksivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-dstantsionno-v-period-pandemii.html> (дата обращения: 21.10.2021).
3. Толубаева З. М. Формирование коммуникативной компетенции при дистанционном обучении языку // Достижения вузовской науки. 2015. № 17. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-dstantsionnom-obuchenii-yazyku>. (дата обращения: 16.11.2021).
4. Сысов П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие для вузов. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. 264 с.
5. <https://sdo.szgmu.ru/course/index.php?categoryid=2313>

Ю. Н. Глухова
РГПУ им. А. И. Герцена

К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ И КРИТЕРИЯХ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Y. N. Glukhova
Herzen State Pedagogical University of Russia

STRATEGIES AND CRITERIA FOR ASSESSING THE LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY IN THE DIGITAL AGE

Abstract. *The paper attempts to look at the importance of some advantages of the classroom assessment. The major concern is to create internation-*

ally competitive standards for tests to evaluate student progress by benchmarking learning objectives.

В настоящее время в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС) вузам надлежит создать фонд оценочных средств (ФОС), т. е. разработать контрольно-измерительные материалы, необходимые для текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации, без которых реализация образовательной программы не представляется возможной. Контроль результатов той или иной деятельности позволяет определить уровень соответствия заданным, эталонным параметрам, а также в случае необходимости произвести коррекцию. Следует отметить, что даже в случае отсутствия экзаменов или зачетов как формы итогового контроля результатов обучения такой вид проверки все равно осуществляется, выступая в форме текущего контроля. В нашей стране организация обучения иностранным языкам и контроль его результатов всегда были связаны, и при всем различии подходов прослеживаются следующие тенденции развития: от субъективного контроля к объективному, от контроля языковых умений к контролю речевых умений [1: 99–100].

Цифровизация образования и внедрение информационных технологий в образовательный процесс оказывают влияние на средства оценки уровня сформированности у студентов компетенций в области иностранных языков. При разработке фонда оценочных средств преподаватель всегда стоит перед выбором между традиционными методами проверки знаний и инновационными подходами [2: 19]. Среди трудностей, осложняющих разработку универсальных критериев оценки уровня владения иностранным языком для высших учебных заведений страны, отметим не только постоянное реформирование системы высшего образования, но и разнообразие программ и объема часов, выделяемых на их освоение в вузах, а также варьирование содержания обучения внутри разных профилей в рамках одного учебного заведения и т. д.

Сложившаяся в последнее время санитарно-эпидемиологическая ситуация в стране и в мире оказала большое влияние на образовательный процесс и заставила задуматься как о самой организации обучения, так и о способах контроля его результатов. Отсутствие унифицированных правил организации проверки знаний и сформированных

компетенций вызывает дополнительные трудности при работе в дистанционном формате по дисциплине «иностранный язык», где предполагается контроль по каждому виду речевой деятельности.

Известно, что образовательный стандарт предписывает не только наличие базового набора профессиональных компетенций, но и вариативного набора специальных компетенций, а разница в оценке результатов освоения дисциплины «иностранный язык», по нашему мнению, наиболее ярко проявляется в случае смены высшего учебного заведения при продолжении обучения в магистратуре или аспирантуре.

На основании вышеизложенного представляется целесообразным ориентироваться при разработке фонда оценочных средств по дисциплине «Практический курс иностранного языка» на дескрипторы уровней владения иностранным языком, предложенные разработчиками Европейского языкового портфеля. Такой подход, с нашей точки зрения, позволит не только актуализировать фонд оценочных средств, но и облегчить студентам задачу, дав возможность выстраивать образовательный маршрут в соответствии со своими целями и задачами [2: 20]. Известно, что в рамках реализации программы академической мобильности обучающимся требуется подтверждение определенного уровня владения иностранным языком, что зачастую вызывает у студентов сложности, поскольку им не всегда знакомы критерии, различающие эти уровни. Отметим также, что в настоящее время происходит реформирование структуры французских сертификационных экзаменов DELF-DALF, где из заданий, направленных на проверку рецептивных навыков, предполагается исключить варианты с открытой формой ответа, преобразовав их в тесты, что облегчает компьютеризованную проверку. Тем не менее формат заданий, направленных на контроль продуктивных навыков, таких как письменное и устное высказывания, остается без изменений. Таким образом, мы видим, что совершенствование и развитие форм контроля связано с привлечением для этих целей все большего количества цифровых ресурсов.

Необходимо понять, что изменила цифровая эпоха в деятельности преподавателя и студента, можно ли поставить знак равенства между цифровой революцией и педагогической, между цифровыми инновациями и педагогическими, как влияют стратегии контроля на создание условий успешного овладения иностранным языком. Цифровые техно-

логии являются эффективным инструментом, но не могут заменить собой ни методические и педагогические приемы, которыми владеет преподаватель, ни способность последнего разработать индивидуальный маршрут студента, способы мотивации и стратегии контроля содержания обучения. Использование преподавателем в работе цифровых технологий упрощает применение дифференцированного подхода, дает возможность оперативно провести коррекцию, а студенту — позволяет быстро получить объяснение, а также доступ к дополнительной информации, воспользовавшись гипертекстовыми ссылками, и т. д. Такая обратная связь помогает обучаемому не только осознать степень успешности учебной деятельности, но и побуждает его к рефлексии, мотивирует к дальнейшим действиям, помогает оценить и скорректировать полученные результаты. Особое значение телекоммуникационное взаимодействие имеет при организации проектной деятельности, поскольку рационально организованная обратная связь способствует формированию устойчивой позитивной мотивации учебной деятельности студентов.

Литература

1. Васильева Г. М., Вишнякова С. А., Лысакова И. П. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России / Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова, И. П. Лысакова [и др.]. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. 235 с.
2. Глухова Ю. Н. К вопросу о международной эквивалентности оценочных средств в рамках дисциплины «Иностранный язык» // Тестология. 2019. № 1 (13). С. 18–21.

К. К. Дуйсекова

*Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева,
Казахстан*

Г. К. Сыздыкбаева

Школа им. М. В. Ломоносова, Казахстан

КРИТЕРИИ ВЫБОРА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КАЗАХСТАНА

K. K. Duisekova

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

G. K. Syzdykbayeva

M. V. Lomonosov school, Kazakhstan

CRITERIA FOR CHOOSING ENGLISH COURSEBOOKS FOR SECONDARY SCHOOLS IN KAZAKHSTAN

Abstract. *Not every coursebook can meet the requirements of both students and teachers. The number of English lessons in Kazakhstan is restricted due to trilingualism. English coursebooks that are used in rural schools do not always meet current requirements, which in turn reduces the competitiveness of school graduates. Thus it is necessary to establish criteria for choosing English coursebooks for secondary schools.*

Динамика уровня требований к школьной подготовке и нацеленность на международные стандарты качества вызвала необходимость реформирования содержания и структуры среднего образования в Казахстане [2]. Одним из важных шагов в этом направлении стал поэтапный переход на трехязычное обучение, в рамках которого одним из целевых языков, наряду с казахским и русским, избран английский. Такие изменения в образовательном процессе требуют устранения системных недостатков, преодоления существующей разобщенности при преподавании языков триединства и других дисциплин, наносящей серьезный ущерб качеству казахстанского образования.

В настоящей статье рассмотрим те критерии, которые могут лечь в основу выбора учебно-методического комплекса английского языка для общеобразовательных школ Казахстана.

Учебно-методические комплексы (УМК) и учебники английского языка, действующие в настоящее время в общеобразовательных школах Казахстана, можно условно разделить на две группы. Первая группа представлена отечественными изданиями, рекомендованными МОН РК в качестве базового учебного пособия по всей стране. Проблема этих книг заключается в том, что первые их издания приходятся на начало XXI в., которые позже подвергались незначительным правкам без заметных изменений языкового и методического плана. Ориентация языкового образования на общеевропейскую шкалу владения иностранным языком диктует необходимость адаптации настоящих учебных пособий к новым задачам [1].

Во вторую группу существующих УМК и учебников английского языка входят многочисленные издания, выпущенные в сравнительно недавнее время зарубежными издателями [3, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. Интеграция персонального компьютера и информационных технологий в изучении языков становится все более обычным явлением во многих казахстанских школах, и это стало заметнее в связи с пандемией COVID19 и последующим переходом на онлайн обучение. В данном конкретном случае некоторыми издателями УМК и учебников английского языка разработан сопутствующий веб-сайт, на котором учителя могут найти ссылки в интернете к статьям и использовать их на уроках. Этот веб-сайт при определенных обстоятельствах может быть использован в качестве эффективного вспомогательного средства обучения, он также предоставляет учителям помощь в профессиональном развитии и дает ученикам возможность стать более самостоятельными и, следовательно, менее зависимыми от учителя. Вместе с тем несмотря на то что и языковое содержание этих учебников выглядит более современно, они не лишены определенных недостатков. Нет гарантий, что зарубежные учебники учитывают государственную политику языкового образования Казахстана [2, 11].

Безусловно, учебник сам по себе имеет небольшую практическую ценность до тех пор, пока учитель не наполнит его собственными идеями и опытом и не воплотит его в жизнь. Тем не менее потенциал УМК, влияющих на качество работы учителя, значителен. Согласно предварительно проведенному опросу среди учителей общеобразовательных школ Тюлькубасского района Республики Казахстан, почти все учителя проводят свои занятия с разрешения компетентных органов по зарубежным учебникам, редко УМК.

Процесс стихийного использования зарубежных учебников трудно остановить, а разнообразие доступных на сегодняшний день УМК и учебников ставит перед учителями английского языка сложную задачу, требующую от них принятия аргументированных и верных решений при их выборе. Следует признать, что определение степени эффективности того или иного учебно-методического комплекса — задача достаточно трудная. В этой связи назрела необходимость разработки единого подхода при выборе эффективных средств обучения.

Мы полагаем, что при выборе УМК следует уделять внимание следующим моментам:

1. Какого концептуального подхода придерживаются составители УМК? При оценке учебника, необходимо определить, может ли он стать частью принятой в Казахстане методологии иноязычного образования и будет ли укреплять институциональные цели. В 2009 г. по поручению МОН РК коллективом университета им. Абылай хана под руководством академика С. С. Кунанбаевой были разработаны «Концепция языкового образования РК» [11] и Госстандарт образования РК «Языки триединства» как единая универсальная система управления полиязычным образованием в Республике Казахстан.

2. Что входит в полный комплект УМК и как организован учебный материал (по блокам, регистрам, сквозная структура)? Какие аспекты или виды речевой деятельности выбраны в качестве приоритетных? Системно ли представлен материал по отдельным аспектам? Наблюдается ли преемственность лексического материала (повторяемость из блока в блок, опора на уже имеющийся лексический запас), то же самое и с грамматическим материалом? Являются ли темы/тексты аутентичными, актуальными и познавательными сложными и способствуют ли формированию позитивной личности? Существует ли четкая система упражнений для формирования лексических и грамматических навыков?

3. Эмоциональная окрашенность диалогов и их практическая направленность. Достаточно ли интересны предлагаемые коммуникативные ситуации для общения?

4. Каким образом организован контроль полученных знаний и навыков? Прилагаются ли грамматический справочник, ключи для самопроверки?

5. Имеются ли личностно-ориентированные и групповые творческие задания (ролевые игры, деловые игры, проекты...)?

6. Как целесообразнее использовать данный учебник — в качестве основного или вспомогательного?

Заключая, считаем необходимым отметить, что вышеназванные критерии выбора учебно-методического комплекса английского языка для общеобразовательных школ Казахстана являются промежуточными мерами. Одним из решений данной проблемы должна стать разработка и издание казахстанских учебников нового поколения, в которых найдут отражение конкретное содержание учебной дисциплины, основные цели обучения иностранному языку, представлены формы и виды работ, направленных на формирование языковой и речевой компетенции. Без

создания УМК и учебников нового поколения невозможно достижение современного качества обучения иностранному языку.

Учитывая вышеприведенные задачи, уже сегодня необходимо научно изучить и предпринять превентивные меры по пересмотру концептуального содержания учебников нового поколения по языкам триединства в разрезе междисциплинарных связей.

Литература

1. *Аяпова Т. Т., Укбаев Д.* Английский язык: Учебник для общеобразовательной школы. 2-е изд., доп. и перераб. Алматы: Атамұра, 2005. 208 с.
2. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы.
3. *Goldstein B., Jones C., Keegan D., Anderson V., Higgins E.* Eyes open (1 grade): Учебник для общеобразовательных школ. Cambridge University Press, Discovery Education, 2017. 128 с.
4. *Duisekova K.* Fondements de l'enseignement du Français, deuxième langue étrangère au Kazakhstan. Учебно-методическое пособие. Almaty, 2020. 176 с.
5. *Дуйсекова К. К., Михайлова Т. В.* Интегрированный междисциплинарный подход как основа трёхязычного образования // Вестник ЕНУ. Серия: Педагогика, Психология, Социология. 2019. № 2 (127). С. 57–65.
6. *Dooley J.* Aspect (10 grade. Grammar schools) for Kazakhstan: Учебник для общеобразовательных школ. Express Publishing, 2019. 79 с.
7. *Dooley J.* Action (11 grade. Science schools) for Kazakhstan: Учебник для общеобразовательных школ. Express Publishing, 2020. 173 с.
8. *Evans V., Dooley J.* Smiles (1 grade) for Kazakhstan: Учебник для общеобразовательных школ. Express Publishing, 2016. 134 с.
9. *Evans V., Dooley J.* Smiles (4 grade) for Kazakhstan: Учебник для общеобразовательных школ. Express Publishing, 2016. 150 с.
10. *Evans V., Dooley J., Podolyako O., Vaulina J.* Spotlight (9 grade): Учебник для общеобразовательных школ. Express Publishing, Prosveshcheniye Publishers, 2010. 213 с.
11. Концепция языкового образования Республики Казахстан (произведение науки) / разработчики А. М. Иванова, А. Т. Чакликова, К. К. Дуйсекова; под науч. рук. С. С. Кунанбаевой. Объект интеллектуальной собственности, № 1565 от 15 октября 2010 до 28 мая 2060.
12. *Wetz B., Diana P.* English Plus (5 grade): Учебник для общеобразовательных школ. Oxford University Press, 2019. 113 с.

А. П. Исакович
г. Гомель, Белоруссия

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО
ОБУЧЕНИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС»**

A. P. Isakovich
Gomel, Belarus

**IMPROVEMENT OF ENGLISH SPEAKING SKILLS
IN LESSONS AT SCHOOL BY MEANS
OF *FLIPPED CLASSROOM***

Abstract. *The blended learning approach Flipped classroom is a workshop where students obtain theoretical information in advance, and class time is focused on developing their practical skills by discussing crucial issues, gaining must-have interactive experience. The approach aims at improving speaking skills due to some group activities, personal support for each participant, fruitful group activities, and challenging tasks as well.*

Стремительное развитие технологий, глобализация, пандемия, демографические и политические проблемы активно меняют современное общество. Образование, в свою очередь, трансформируется от традиционной классно-урочной системы к системе смешанного обучения (blended learning), которая способствует развитию ключевых «4К» компетенций XXI в.: креативности, критического мышления, коммуникации, кооперации [3]. Насущной необходимостью становится поиск оптимального баланса цифрового и классического образования. Ответом лингводидактики на вызовы, связанные с ускоряющимися тенденциями цифрового развития современного мира, становятся разработка и внедрение в учебный процесс эффективных моделей использования сетевых ресурсов в образовательных целях [5].

Целью данного исследования является описание внедрения модели смешанного обучения «Перевернутый класс» (Flipped Classroom) на уроках английского языка с целью совершенствования умений говорения обучающихся 11-го класса.

Шаг 1. Организация учебного процесса. Цель данного этапа — организация учебного процесса, выделение тем для изучения, подготовка блоков лексико-грамматических упражнений, мультимедиа [4]. В качестве электронной платформы была выбрана социальная сеть «ВКонтакте», создана группа “English. 11 form”. Преподаватель должен убедиться, что обучающиеся готовы приступить к работе в виртуальном мире. Важным моментом является правильная постановка преподавателем заданий, которые необходимо сформулировать так, чтобы каждый обучающийся смог определить содержание своей работы и выполнить ее самостоятельно. Подготовительные задания данного этапа выглядят следующим образом:

- 1) создать систематизированные ссылки по теме “Great Britain”;
- 2) найти и составить плейлист аудиозаписей по теме “Popular British songs”;
- 3) создать мини-коллаж с комментариями и ссылками по теме “The sights of Great Britain”.

Итогом первой стадии является готовность обучающихся к новому для них формату уроков английского языка, изучение интерфейса электронной платформы, усвоение схемы выполнения заданий.

Шаг 2. Групповая коммуникация. Основная цель данного этапа — организация коммуникационной деятельности обучающихся. В качестве задания данного этапа обучающимся было предложено создать собственную анкету на английском языке, где будут отражены личные данные, интересы, занятия, планы на будущее. Данная анкета может быть размещена на форуме группы, однако проект каждого участника следует «защитить» на традиционном уроке, либо в программе “Zoom” в режиме конференции. К примеру, тема “Professions”, рассмотренная на форуме, получила свое продолжение в рамках традиционного урока в форме ролевой игры, где обучающиеся исполняли различные социальные и психологические роли, что способствовало формированию процесса общения и развитию умений говорения [2]. Итог данного этапа — обеспечение групповой коммуникации, которая строится на взаимопомощи и взаимоуважении. Роль преподавателя сводится к роли координатора (a facilitator), который не принимает активного участия в процессе, однако фиксирует ошибки обучающихся и обсуждает их индивидуально [1].

Шаг 3. Самостоятельное задание. Целью данной стадии является самостоятельное выполнение заданий обучающимися. На данном этапе каждый участник группы получает небольшое задание и представляет его решение в произвольной форме. Основная задача — самостоятельно выбрать формы и средства выражения, к примеру творческие проекты радиопередачи “Weather & Climate”. Каждый обучающийся несет ответственность за подготовку своей «истории», «интервью» к выпуску. Роль преподавателя — главный редактор, который корректирует выпуск в режиме личной переписки и проверяет новости, прослушивает записанный аудио-, видеофайл, либо происходит обсуждение роликов на традиционном уроке как защита мини-проектов [2]. Итогом данной стадии является небольшой творческий проект обучающегося, в котором задействованы непосредственно его умения говорения.

Шаг 4. Общее задание для группы. Цель четвертой стадии — формирование социальной компетентности обучающихся путем выполнения общего задания. Группе было предложено написать эссе по теме “Modern means of communication” (далее — “ММС”). Обучающиеся построили свою работу следующим образом: на электронной платформе была создана тема “ММС” с необходимыми разделами, которые были распределены группой самостоятельно, затем каждый подготовил свой раздел по теме, свою часть коллективного задания. По окончании работы все элементы данного форума были связаны в единое эссе. Данное эссе являлось текстом, на который обучающиеся должны опираться при монологическом высказывании на тему “ММС”. Таким образом, обучающиеся получили опыт выполнения совместных работ, который позволяет совершенствовать умения говорения в определенных условиях. Данная коллективная работа способствует детализированному восприятию речи собеседника и помощи в исправлении лексических и грамматических недочетов для совершенствования иноязычной речи без вмешательства преподавателя.

Шаг 5. Самостоятельный научный проект. Целью пятой стадии является систематизация знаний и умений, углубление и расширение компетенций обучающихся, полученных на предыдущих четырех этапах. В качестве заданий пятой стадии была предложена разработка научно-исследовательской работы по разделу “Art & Literature”

о любом аспекте культуры и защита данной работы перед аудиторией в рамках конференции. Каждый обучающийся был ознакомлен с положением «конференции», методическими рекомендациями, критериями допуска работы к выступлению. Непосредственно на защите своих работ учащиеся активно участвовали в “Question & Answer Session”, вместе искали варианты решения нестандартных проблем (“To be, or not to be, that is the question”). Данное задание позволило совершенствовать умения говорения обучающегося в индивидуальном порядке по собственной траектории, с учетом личных интересов, вовлеченности, уровня и знаний [1].

Таким образом, модель смешанного обучения «Перевернутый класс» является эффективной для совершенствования умений говорения за счет организации самостоятельной и групповой деятельности, индивидуальной поддержки каждого участника, рационального использования урочного времени и самостоятельной работы, интерактивности обучения и возможности неограниченного доступа к учебной информации.

Литература

1. *Де Ягер Лут.* Влияние перевернутого класса как разновидности онлайн-обучения на преподавателей // Вопросы образования. 2020. № 2. С. 175–203.
2. *Казанцев А. Ю., Казанцева Г. С.* Эффективность обучения говорению на английском языке в высшей школе // Вестник ТГПУ. 2014. № 3 (144). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-obucheniya-govoreniyu-na-angliyskom-yazyke-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 09.12.2021).
3. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Российский учебник, 2019. 76 с.
4. *Мікалай Запрудскі.* Перевернутае навучанне для арганізацыі самастойнай работы вучняў // Настаўніцкая газета. 2 красавіка 2020. С. 11.
5. *Тарнаева Л. П., Любшина М. В.* Когнитивная деятельность студентов при обучении профессионально-ориентированному англоязычному дискурсу на основе сетевых ресурсов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 4. С. 121–136. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-deyatelnost-studentov-pri-obuchenii-professionalno-orientirovannomu-angloyazychnomu-diskursu-na-osnove-setevykh](https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-deyatelnost-studentov-pri-obuchenii-professionalno-orientirovannomu-angloyazychnomu-diskursu-na-osnove-setevykh-resursov) (дата обращения: 09.12.2021).

Е. Г. Кобзарь
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

E. G. Kobzar
Herzen State Pedagogical University of Russia

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AS AN ELEMENT OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING SYSTEM

Abstract. *The article discusses the concept of pedagogical diagnostics as a component of the process of foreign languages teaching, describes the advantages of involving the diagnostics into the educational process and some diagnostic techniques.*

Эффективное управление современным образовательным процессом, в частности, процессом обучения иностранным языкам, невозможно представить без диагностики. Диагностические умения являются компонентом профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков и относятся непосредственно ко всем составляющим его профессиональной деятельности.

Термин «педагогическая диагностика» был впервые введен в 1968 г. в работе немецкого ученого К. Ингенкампом по аналогии с диагностикой в медицине и психологии. Диагностической деятельностью К. Ингенкамп называет такой процесс, в ходе которого преподаватель, основываясь на определенных критериях, наблюдает за обучающимися с целью описать их поведение, объяснить его мотивы или предвосхитить возможные трудности в будущем. При этом может быть использован целый ряд диагностических инструментов, таких, как анкетирование, наблюдение и опрос. Данные, полученные в ходе диагностики, преподаватель анализирует и сообщает заинтересованным участникам учебного процесса о полученных результатах [2].

В работах современных отечественных исследователей сущность педагогической диагностики трактуется через операции *одновременного анализа и оценивания, регулирования и коррекции процесса или явления на уровне личности обучающегося и деятельности препода-*

вателя. Диагностика создает условия для принятия успешных решений педагога по выбору методов, средств и способов обучения, а также «психолого-педагогических воздействий на обучающихся» [4].

В Педагогическом энциклопедическом словаре обнаруживается следующее определение педагогической диагностики: это «совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия» [3: 190].

Педагогическую диагностику учёные рассматривают также и как инструмент выявления индивидуальных особенностей личности и перспектив ее развития. Для более успешного достижения целей обучения *проводится анализ учебного процесса и определяются результаты деятельности как обучающегося, так и обучающего.* С помощью диагностических процедур могут быть установлены мотивы к изучению ИЯ отдельных обучающихся и группы в целом, а также определяются условия, необходимые для эффективной и системной организации процесса обучения [1].

Обобщая результаты анализа подходов к трактовке сущности педагогической диагностики, подчеркнем, что ее данные позволят нам не только выявить личностные особенности обучающихся, но и сделать прогноз относительно темпа обучения и трудностей, которые могут возникнуть в процессе изучения ИЯ. На основании этих данных преподаватель может помочь обучающимся спланировать наиболее эффективный образовательный маршрут, отвечающий индивидуальным потребностям и интересам в овладении ИЯ. Так, перед началом курса обучения следует организовать первичную диагностику, в рамках которой обучающимся (или их родителям) могут быть предложены опросные листы для сбора информации об обучающемся (возраст, род занятий), о его родном языке, об опыте изучения ИЯ, наконец, непосредственно об изучаемом языке и уровне владения этим языком на данный момент по оценке самого обучающегося. Также немаловажно провести анкетирование на предмет предпочитаемых способов работы с учебным материалом, что позволит определить индивидуальный учебный стиль обучающегося. Кроме того, первичная диагностика предполагает беседу с преподавателем о том, как сами обучающиеся видят свои цели обучения, а также о тех сферах общения, тематике и речевых ситуациях, в которых им хотелось бы быть компетентными.

Вместе с тем, сказанное не означает, что диагностика проводится однократно и только перед началом обучения. Для отслеживания динамики формирования иноязычной коммуникативной компетентности очень важно регулярно проводить сравнение актуального уровня сформированности у обучающегося тех или иных языковых навыков и речевых умений с уровнем недельной, двухнедельной и т. д. давности, что позволит самому обучающемуся увидеть свой прогресс и выявить слабые места, которым необходимо уделить особенное внимание.

Подводя итог, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что умение осуществлять педагогическую диагностику и планировать учебный процесс и конкретные обучающие действия на ее основе входит в профессиональную компетенцию квалифицированного преподавателя иностранных языков. Систематическое использование инструментария педагогической диагностики в практике обучения ИЯ на всех его этапах дает возможность анализировать образовательный процесс, выявлять условия реализации целей обучения ИЯ, степени их достижения, причины затруднений в овладении ИЯ и перспективы саморазвития обучающегося, что, несомненно, положительно скажется на качественном развитии всей системы образования.

Литература

1. *Гутник И. Ю.* Организация педагогической диагностики в профильном обучении: Методическое пособие к семинарам для педколлективов школ / под общ. ред. А. П. Тряпицкой. СПб., 2005.
2. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. М., 1991.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. 3-е изд., стр. Москва : Большая российская энциклопедия, 2009.
4. *Шамова Т. И., Третьякова П. И., Капустин Н. П.* Управление образовательными системами. М., 2001.

П. Р. Коздринь

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

**ПРИМЕНЕНИЕ ASR И TTS ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

USING ASR AND TTS TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. *The article studies the educational potential of ASR and TTS technologies in teaching foreign languages. Being a popular means of communicative interaction in various fields of everyday life at the present time, these technologies can become an additional tool for out-of-classroom speaking practice. The article analyzes some forms of involving this technology into the foreign language teaching process, reveals its positive influence on the formation and improvement of the speaking and pronunciation skills of students.*

В настоящее время использование автоматизированных систем распознавания и воспроизведения речи стало реальностью повседневной жизни. От голосовых помощников Google, Siri, Алисы и Alexa на персональном гаджете до виртуальных телекоммуникационных консультантов из различных сфер услуг (финансовые, образовательные, социальные) — мы чуть ли не каждый день пытаемся «найти общий язык» с машиной. Более 30% населения пользуются голосовыми помощниками ежедневно (согласно статистическим данным ресурса just-ai.com) [1].

В основе работы подобных «собеседников» лежат ASR (Automatic speech recognition) и TTS (Text-to-Speech) технологии. ASR — это преобразование речевого аудиопотока в письменный текст и его дальнейший анализ через имеющиеся программные алгоритмы и языковой дата-корпус. Надо заметить, что ASR технологии стали более совершенными и точными за последние несколько лет. Так, Google speech recognition может корректно распознавать в среднем 93% звучащей речи не носителя языка [4]. Технология TTS — преобразование текста в голос — основана на компилятивном синтезе речи из имеющихся в речевой базе фонетических элементов различной длины.

Педагогический потенциал данных технологий трудно переоценить. Во-первых, они окажутся незаменимыми для людей с ограниченными физическими возможностями (незрячих или слабовидящих), которые смогут с их помощью иметь мгновенный доступ к любой текстовой информации, находящейся в электронной форме.

Помимо этого, использование данных технологий в дошкольном образовании, так же как и для круга лиц, по каким-либо причинам не владеющим чтением и письмом, несомненно, является актуальным. Во многих американских школах используются умные колонки, которые не только помогают учителю с всевозможными вопросами учеников, но и стимулируют познавательную активность обучающихся, так как добавляют элемент игры в образовательный процесс. Не лишне заметить, что рынок умных колонок является самым быстрорастущим за всю историю электроники.

Особое внимание исследователей направлено на использование ASR и TTS технологий при обучении иностранным языкам, что вполне закономерно, так как сами по себе они предполагают акт коммуникации. Так, исследователями предпринимаются попытки создать программы, имитирующие диалог с обучаемым, целью которых является формирование коммуникативных умений. Среди более удачных попыток следует упомянуть программы “Tell me more”, “Rosetta Stone”, однако ввиду высокой стоимости лицензионных версий этих программ, широкое использование их в учебном процессе в школе или в вузе представляется маловозможным. Более доступными являются чат-боты и приложения, такие как “Speaking Pal”, “Andy” и “Mondly” [2, 6]. Функционал данных программ позволяет общаться с персонажем в рамках разговорной темы, отрабатывать грамматический, лексический, а также фонетический материал. Конечно, использование подобных приложений не заменит полноценной беседы, так как у них нет ключевых свойств диалогической речи: спонтанности и смысловразличения. То есть они не способны формулировать спонтанные высказывания (но лишь следуют алгоритму, прописанному архитектурой программы), и не воспринимают входящую речь как смысловразличительную (учитывая лишь ключевые слова, но не смысл связного высказывания), но для самостоятельной отработки определенных речевых паттернов в рамках специальной темы разговора могут служить прекрасным дополнением аудиторной работы.

Более перспективно и востребовано в настоящее время, по нашему мнению, использование ASR технологии для формирования фонетических навыков. Дело в том, что обучению фонетике (особенно в неязыковом вузе) отводится недостаточно времени, тогда как формирование устойчивых фонетических навыков (или корректировка приобретенных ранее) требует долгой, кропотливой и методи-

ческой работы как со стороны обучающегося, так и со стороны учителя. Именно в условиях ограниченного ресурса времени, системы автоматического распознавания речи могут стать незаменимым помощником преподавателя в организации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся над произношением. Результаты многих исследований, посвященных этой теме, говорят об их положительном влиянии на улучшение фонетических навыков обучающихся с помощью ASR технологии по сравнению с традиционным методом [3, 5].

Причем для этих целей можно использовать как специализированные программы, которые предлагают подробный разбор допущенных ошибок и советы по их устранению (уже упомянутые “Tell me more” и др.), так и более простые, бесплатные системы голосового поиска (Google, Alexa и т. д.). При работе с последними обучающийся проверяет свое произношение, диктуя текст через ASR сервис, и затем сравнивая предполагаемое сообщение и его распознанный текстовый вариант. Таким образом, система помогает обучающемуся организовать самостоятельную работу над произношением и определить проблемные звуки. К преимуществам данного метода по сравнению с традиционной отработкой фонетического материала в аудитории можно отнести психологический комфорт, индивидуальность и мобильность.

Психологический комфорт. Создается благоприятная психологическая атмосфера при обучении, так как обучающемуся не приходится отрабатывать звук перед своими одноклассниками и преподавателем в аудитории, соответственно, снимается страх допустить ошибку.

Индивидуальность. Обучающийся может потратить столько времени на отработку одного и того же звука, слова или фразы, сколько ему необходимо. Отсутствие временных ограничений (и ограничений на попытки) положительно сказывается на мотивации обучающихся и эффективности обучения.

Мобильность. Голосовой помощник присутствует на каждом смартфоне (Google, Siri, Alexa), он прост и удобен в использовании, не требует никаких дополнительных программ и сложных настроек.

Подводя итог, отметим, что в настоящее время ASR и TTS технологии достигли настолько высокого уровня точности, что стали неотъемлемой частью социального взаимодействия во многих сферах жизнедеятельности человека. Несомненно, грамотное использование

данных технологий в образовательной сфере поможет решить ряд сложных педагогических задач, включая вопросы, связанные с инклюзивным образованием (обучение незрячих и слабовидящих). Особенно эффективным и востребованным применение данных технологий видится в обучении иностранным языкам, где они могут использоваться как дополнительные инструменты организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов для формирования и совершенствования произносительных навыков, аудирования и коммуникации в целом.

Литература

1. Информационный ресурс о разговорном ИИ “Just-ai” [сайт] / URL: <https://just-ai.com/ru/blog/gynok-umnyh-kolonok-i-golosovyh-assistentov-v-rossii-i-mire> (дата обращения: 05.12.2021).
2. *Carrier Michael*. Automated speech recognition in language learning: Potential models, benefits and impact // Training, Language and Culture. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/automated-speech-recognition-in-language-learning-potential-models-benefits-and-impact> (дата обращения: 06.12.2021).
3. *Liakin D., Cardoso W., & Liakina N*. Mobilizing instruction in a second-language context: Learners’ perceptions of two speech technologies // Languages. 2017. 2(3). P. 11–32.
4. *McCrocklin S., Humaidan A., Edalatishams E*. ASR dictation program accuracy: Have current programs improved [Paper presentation] // 10th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference. Iowa State University. 2019. P. 191–200.
5. *McCrocklin S*. ASR-based dictation practice for second language pronunciation improvement // Journal of Second Language Pronunciation. 2019. 5(1). P. 98–118.
6. *Трегубов В. Н.* Использование голосовых ассистентов для развития английской научной речи // International Journal of Open Information Technologies. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-golosovyh-assistentov-dlya-razvitiya-angliyskoy-nauchnoy-rechi> (дата обращения: 05.12.2021).

С. В. Колядко

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

РЕКЛАМНЫЙ МЕДИАТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ADVERTISING MEDIA TEXT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. *This article describes a media text as the main tool to develop students' media competence in the foreign language classroom. It researches the nature, typology and genres of media texts and demonstrates that there is no universal definition or typology of these texts.*

Рекламный медиатекст как сложное поликодовое образование, в котором вербальные и невербальные компоненты образуют семантическое, а также визуальное и композиционно-коммуникативное единство, обеспечивает, в первую очередь, суггестивное воздействие на реципиента. Сказанное обуславливает необходимость выявления характерных особенностей рекламных медиатекстов, которые необходимо учитывать в процессе обучения иностранным языкам. К таким особенностям относятся:

- полимодальность, обеспечивающая целостное восприятие текста посредством сочетания поликодовых взаимосвязанных компонентов;
- языковая манипулятивность, осуществляемая через сознательное и целенаправленное использование стилистических приемов, позволяющих в скрытой форме воздействовать на адресата;
- эмоциональность, заключающаяся в превалировании разнообразных средств субъективной оценки характеристик объекта рекламирования;
- национально-культурная специфичность, связанная с элиминированием прецедентных текстов;
- лаконичность, обусловленная необходимостью передачи фактуальной информации, не перегружающей рекламное сообщение;
- неомифологизация, основанная на заимствовании темы в общем мифологическом фонде культуры с целью творческого использования символизма;
- функционально-стилистическая гибкость, проявляющаяся в способности к взаимодействию с другими функциональными стилями [1: 208].

«Интеграция медиаобразования в практический курс иностранного языка проявляется в использовании телевизионных рекламных меди-

атекстов в качестве средства обучения иностранному языку и одновременно с этим в качестве объекта изучения. Такой подход к интеграции оказывает значительное влияние на компоненты содержания обучения за счет, во-первых, расширения номенклатуры умений, во-вторых, отбора языкового и речевого материала, направленного на формирование медиаграмотности студентов как ключевой компетентности специалиста» [2: 152].

«Телевидение сегодня остается одним из основных носителей полимодальной лингвокультурологической информации в мировом информационном пространстве. Телевизионный рекламный медиатекст как информативно-образный и экспрессивно-суггестивный текст, представляет собой наиболее распространенный жанр медиатекста» [1: 208]. Звуковой ряд в телевизионном рекламном медиатексте может быть представлен в виде «различных шумовых эффектов (звукового фона), музыкального сопровождения, а также в виде озвучивания вербальной составляющей текста, строящейся довольно часто с использованием фоносемантических и фоностилистических приемов» [1: 208].

В зависимости от формы подачи материала в научной литературе выделяются следующие жанры ТРМ: «рекламные ролики, рекламные сериалы, анимационные ролики, фотофильмы или слайд-фильмы, прямые дикторские объявления, телетекст, телезаставки (статические и динамические), бегущая строка, рекламный репортаж» [1: 208]. Каждый из вышеперечисленных жанров обладает методическим потенциалом и может быть использован на занятиях при условии определения значимых особенностей указанных жанров с целью выбора рациональных приемов работы с ними, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетентности и одновременно с этим, развитие медиаграмотности.

Литература

1. *Колядко С. В.* Телевизионный рекламный медиатекст как средство формирования медиалингвистической компетенции у студентов языковых факультетов // Вестник Томского государственного ун-та. 2014. № 389. С. 206–210.
2. *Чичерина Н. В.* Медиаграмотность как ключевая компетенция современного специалиста: структура и содержание // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-klyuchevaya-kompetentsiya-sovremennogo-spetsialista-struktura-i-soderzhanie> (дата обращения: 17.01.2022).

Т. Д. Ладыжникова, В. И. Ладыжникова
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО МОДЕРНИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

T. D. Ladyzhnikova, V. I. Ladyzhnikova
Herzen State Pedagogical University of Russia

DISTANCE LEARNING AS A MEANS OF MODERNIZING FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Abstract. *Having some potential for modernization of foreign language teaching, distance learning is considered to be effective for some pedagogical purposes.*

Вопрос об использовании новых информационных технологий дистанционного обучения иностранному языку становится сегодня все более актуальным. Цель этого процесса — научить студентов для решения проблемы грамотно ориентироваться в информационном пространстве.

Современная концепция высшего образования предполагает не только информированность, но и готовность студентов к условиям информатизации. Вынужденный переход на онлайн образование в период пандемии демонстрирует недостаточность этой готовности, остро проявляет потребность в интеграции комплексных технологий с традиционными методами и подходами, ставит перед педагогом проблему понимания, какие дидактические и психолого-педагогические задачи можно решить при этом.

Несмотря на все сложности (технические, финансовые, морально-этические), усовершенствование системы дистанционного образования остается одним из самых перспективных направлений модернизации образования, так как она базируется на использовании средств синхронной и асинхронной коммуникации и позволяет реализовать принцип индивидуализированного подхода в большей степени, чем традиционное образование.

Обучение иностранным языкам вне языковой среды имеет свои особенности, которые связаны со спецификой предмета [1]. Так, ведущими компонентами содержания обучения являются не основы наук,

а способы деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), овладение речью и общением, т. е. формирование речемыслительной деятельности. Кроме того, в качестве особенностей обучения иностранному языку выделяются беспредметность (возможность общаться на любые темы, соответствующие интересам обучающихся) и плотность общения (общение на иностранном языке ограничено рамками занятий).

Указанная специфика предмета «Иностранный язык» соотносится со спецификой дистанционного обучения (сетевое взаимодействие участников учебного процесса, большой объем самостоятельной работы, интерактивность, отбор учебного материала, педагогические технологии), что позволяет решить целый ряд дидактических задач более эффективно.

Наилучшим образом дистанционному изучению иностранного языка благоприятствует интернет. Популярными и удобными платформами для его организации являются, например: LMS и СДО Moodle, eTutorium, iSpring Learn, GetCourse, Mirapolis, Google Classroom, Open edX, а также сервисы для проведения конференций и вебинаров: Zoom, Microsoft Teams, Cisco Webex Meetings, Google Hangouts Meet, Skype, GoToMeeting.

Интернет способствует внедрению самых перспективных технологий: видеоматериалы, презентации, электронные словари, электронные учебники, видеоконференции, социальные сети, чаты и др. Выполняя задания и используя новые информационные технологии, учащиеся имеют возможность погрузиться в реальную языковую среду через непосредственное телекоммуникационное общение напрямую с носителем языка. Ресурсы интернета расширяют содержание учебной литературы аутентичной и актуальной информацией, позволяя повысить мотивацию к изучению иностранного языка, увеличивают количество индивидуальных образовательных маршрутов по сравнению с традиционным образованием.

Также появляются эффективные цифровые ресурсы, оказывающие помощь преподавателю в процессе учебной деятельности. Среди них можно выделить следующие:

- LearningApps — платформа для создания интерактивных заданий, содержащая также готовые примеры по разным темам;
- Quizlet — удобный сервис, позволяющий систематизировать изучаемый материал, создавать электронные учебные карточки;
- Mentimeter — онлайн ресурс для создания интерактивных презентаций, опросов, организации голосования аудитории в режиме реального времени;

- Padlet — сервис для разработки виртуальных досок, обмена графической информацией;
- Canva — известный сервис для создания ярких коллажей, презентаций, брошюр, плакатов и др., отличающийся современными графическими средствами;
- Piktochart — сервис для разработки инфографики, плакатов, презентаций;
- Tilda — онлайн конструктор сайтов, позволяющий преподавателю спроектировать и опубликовать свой образовательный ресурс;
- Кликер — удобный сервис для создания коротких ссылок и QR-кодов.

Эффективная интеграция очного и дистанционного обучения за счет средств интернет-технологий позволяет увеличить объем речевого общения или плотность общения на иностранном языке. Успешным примером такой интеграции является технология проектного портфолио, применяемая В. И. Ладыжниковой при обучении немецкому языку студентов 1-го курса неязыковых факультетов, когда в рамках культурно-страноведческого проекта «Воспитательный потенциал немецкоязычной культуры в Санкт-Петербурге» студентам предлагается рассказать о своих интересах в области немецкого языка и немецкоязычной культуры [2].

Дидактическим новшеством, занимающим особое место в системе вузовского образования, являются электронные учебные курсы по базовым дисциплинам. Они включают видеолекции, текстовые комплексы лекций, домашние задания, тесты. Такой учебно-методический комплекс по дисциплине «Немецкий язык» создан и широко используется в дистанционном обучении РГПУ им. А. И. Герцена [3]. Он становится неотъемлемой частью традиционного образования, повышает эффективность обучения иностранному языку.

Признавая дистанционное обучение перспективным в модернизации образования, мотивирующим фактором в изучении иностранных языков и способствующим формированию иноязычной коммуникативной компетенции, следует отметить, что результативность обучения напрямую зависит от преподавателя, от того, насколько качественно он сумеет выстроить интерактивное взаимодействие в телекоммуникационной среде.

Личность педагога — самое важное в обучении и воспитании. К сожалению, дистанционное обучение уступает традиционному в осуществлении личностного контакта, эффекта присутствия.

В образовательном процессе высшего учебного заведения большую роль играют среда, психологический климат, атмосфера в коллективе. Являясь дополнительным средством передачи знаний, дистанционное обучение не позволяет в полной мере погрузиться в продуманную, тщательно выверенную систему мероприятий по сплочению студентов на базе ценностей знаний и содержательного досуга. Это нарушает социализацию.

Дистанционное обучение следует рассматривать как одну из дополнительных форм обучения в общей системе высшего образования. Информационные технологии должны быть полезны педагогическим целям, а не стоять в приоритете.

Литература

1. *Владимирова Л. П.* Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе. Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, 2014. № 2(29). С. 68–72.
2. *Ладыжникова В. И.* Применение технологии проектного портфолио при обучении иностранному языку в вузе // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 597–599.
3. LMS Moodle РГПУ им. А. И. Герцена. URL: <https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=17110>

А. Г. Мартыненко, Х. И. Кулиева

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

L. G. Martynenko, Kh. I. Kulieva

Herzen State Pedagogical University of Russia

FEATURES OF PROBLEM-ORIENTED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. *This article presents the results of applying problem-oriented learning in the foreign language classroom. The use of problem-oriented*

approach and a system of problematic tasks and situations of different levels of complexity is highly effective. Students are able to acquire new knowledge, strategies and essential skills in productive thinking and to develop imagination, cognitive motivation, intellectual emotions. The use of this approach is a way of promoting students' creativity and developing their personalities.

В настоящее время использование проблемно ориентированного обучения на уроках иностранного языка является одним из эффективных способов формирования заявленных в ФГОС навыков и умений.

Главное преимущество проблемно ориентированного обучения заключается в том, что при решении проблемы учащийся активно мыслит, и это приводит к прочности и глубине знаний, а также к умению ориентироваться в любой ситуации и самостоятельно находить пути решения любой проблемы [4].

Проблемно ориентированное обучение — это организация учебных занятий, предполагающая создание проблемных ситуаций под руководством преподавателя и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Такой способ организации и проведения урока способствует развитию у учащихся навыков, умений, критического, логического и рационального мышления.

Преподаватель может организовать урок с применением проблемно ориентированного обучения используя различные методические приемы, а именно:

- 1) определить для учащихся противоречие и предложить им самим найти способ его разрешения;
- 2) демонстрировать различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- 3) предложить учащимся рассмотреть проблему с различных точек зрения (например, учителя, полицейского, врача);
- 4) побуждать учащихся использовать различные формы мыслительных операций (сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование);
- 5) задавать конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию и логику рассуждения);
- 6) устанавливать проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с заведомо допущенными ошибками) [3].

Далее, представим некоторые отличия проблемно ориентированного обучения от традиционного:

Отличия проблемно ориентированного и традиционного обучения

| Критерии | Проблемно ориентированное обучение | Традиционное обучение |
|-----------------------------------|--|---|
| Роль учителя | Организатор-консультант | Источник знания |
| Введение нового знания | Самостоятельный поиск нового знания | Получение знаний от учителя |
| Понимание практической значимости | Учащийся осознает практическую значимость темы в результате самостоятельной работы | Часто не понимается учащимися, так как не обсуждается |
| Взаимодействие на уроке | Обсуждение и сравнение различных точек зрения, идей, суждений | Учащийся принимает точку зрения учителя |
| Результат | Приобретение теоретических и практических знаний, необходимых для решения проблемной ситуации, умение анализировать и критически осмысливать данный материал | Понимание содержания, но поверхностное понимание проблемы, в связи с отсутствием собственного опыта |
| Оценивание | Комбинированное: собеседование, оценка учителя или сверстников, отчеты | Отметки |

Поскольку в основе иноязычной коммуникативной компетенции лежат иноязычные языковые навыки и речевые умения, можно выделить следующие типы проблемных ситуаций, необходимых для ее продуктивного формирования:

- направленные на обучение аспектам языка (лексические, грамматические, фонетические);
- направленные на обучение рецептивным видам речевой деятельности (чтение, аудирование);
- направленные на обучение продуктивным видам речевой деятельности (письмо, говорение);
- комплексные проблемные задания [1].

Учитывая вышесказанное, при создании проблемных ситуаций педагог должен отбирать наиболее актуальные и важные проблемы, а также руководствоваться следующими требованиями:

- 1) предъявлять противоречия, которые детерминируют появление и развитие какого-то явления, а не истины в готовом виде;
- 2) соотносить сложность проблемной ситуации с потенциальными возможностями учащихся;
- 3) ориентировать учащихся на максимальную самостоятельность;

4) брать за основу для решения проблемной ситуации дидактические принципы, такие как систематичность, научность, наглядность [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование проблемно ориентированного обучения на уроках иностранного языка будет способствовать успешному развитию навыков и умений во всех видах речевой деятельности, а также развитию познавательной активности и исследовательской компетенции учащихся.

Литература

1. *Белякова Е. А.* Исследование эффективности системы проблемных заданий в обучении иностранному языку в педагогическом вузе // Вестн. Томс. гос. пед. ун-та. 2013. № 11. С. 137–143.
2. *Викулина М. А., Обдалова О. А.* Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // Язык и культура. 2017. № 38. С. 171–189.
3. *Ковалевская Е. В.* Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. М., 2000. 247 с.
4. *Ковляшкин В. П.* Педагогическая технология лично ориентированного обучения в военном вуз: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2004. 220 с.

А. О. Овсянников

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДВУСТОРОННОСТИ СРАВНЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на материале испанского и французского языков)

А. О. Ovsiannikov

Herzen State Pedagogical University of Russia

THE PRINCIPLE OF TWO-WAY COMPARISON IN SECOND FOREIGN LANGUAGE LEARNING (French and Spanish languages)

Abstract. *The focus of the article is directed to a problem of applying the principle of two-way comparison in the second foreign language learning. The interpretation of this principle is introduced. The methodological relevance*

is noted when teaching is closely related to a language. The criteria for the selection of the Spanish surface structures, which are the most valid for the assimilation by French-speaking students, are formulated. Some examples of the colloquial phrases are provided.

На сегодняшний день сравнительно-сопоставительная лингвистика достигла такого уровня развития, что с помощью выработанных ею теоретических положений возможно решать целый комплекс прикладных задач. Так, в частности, заслуживают отдельного внимания выработанные в рамках данного направления в языкознании принципы сравнения языков, валидные как для обучения *базовому иностранному языку* (ИЯ1) на основе *родного* (Я1), так и *второму иностранному языку* (ИЯ2) на базе ИЯ1 и Я1 [2; 3 и др.]. К основным принципам специалисты относят: принцип учета фацилитации и межъязыковой интерференции, принцип сравнимости и учета степени родства и типологической близости, принцип системности, принцип учета резервных возможностей обучающихся, принцип синхронности, принцип экономичности, а также принцип двусторонности сравнения. Именно возможности реализации последнего из перечисленных принципов и являются предметом исследования в данной статье. Напомним, в чем он заключается. Исходя из этого принципа сравниваемые системы должны быть равноправны, что проявляется в выявлении ранее незамеченных особенностей Я1 при изучении ИЯ1, а также ИЯ1 и Я1 при изучении ИЯ2 [2: 192–195]. Одним словом, преподаватель *иностранного языка* (ИЯ) должен всегда помнить, что при сравнении явлений Я1 и ИЯ, могут возникнуть ситуации, когда обучающиеся откроют для себя новые знания не только в отношении ИЯ, но и в отношении Я1, которые были им ранее не известны или по каким-то причинам оказались скрытыми от них. Соответственно, данная ситуация экстраполируется и на пару ИЯ2 — ИЯ1, а именно: обучая второму иностранному языку преподаватель должен помнить о том, что учет степени родства ИЯ2 и ИЯ1 должен обязательно находить воплощение в стратегии обучения, и в частности способствовать актуализации языковых лексических навыков ИЯ1. Проиллюстрировать возможности применения в практике преподавания вышеозначенного принципа мы решили на примере обучения студентов языковых факультетов гуманитарного вуза, изучающих испанский язык как второй иностранный, пословицам и поговоркам. Практика

показывает, что даже часть русских пословиц и поговорок окажется для обучающихся ранее не известными и знакомство с ними будет способствовать пополнению их лингвистической, а подчас и лингвострановедческой компетенции в родном языке.

Здесь представляется важным напомнить известную «гипотезу Кшешовского», имеющую прямое отношение к рассматриваемой нами проблеме: «...эквивалентные конструкции имеют идентичные глубинные структуры, даже если их поверхностные структуры сильно отличаются друг от друга» [1: 328]. Иными словами, одна и та же мысль (содержание) может реализоваться в разных по форме структурах. Приведем пример: «На наш век хватит» = «После нас хоть трава не расти» = «После нас хоть потоп». Так, все три приведенные выше поверхностные структуры русского языка имеют одну и ту же глубинную структуру, общее пейоративное значение которой можно описать следующим образом: «Главное, чтобы нам досталось, а на остальных плевать». При этом именно значение последней из трех пословиц, как показывает опыт, не сразу приходит на ум обучающимся. Однако после подвязки ее к синонимичным структурам значение сразу проясняется. Все три пословицы обладают высокой частотностью и хорошо известны обучающимся, для которых русский язык является родным. Однако принцип исключения синонимов при отборе лексического минимума ИЯ предполагает отбор из ряда синонимичных структур только одной, которая бы была наиболее частотной и репрезентативной. Таким образом, наша задача заключается в том, чтобы из ряда вышеописанных трех синонимичных структур Я1 выбрать ту, которая бы: а) отвечала критерию частотности, б) коррелировалась с принципом двусторонности сравнения; в) являлась бы методически релевантной при обучении ее аналогам в ИЯ1 и ИЯ2. Под корреляцией с принципом двусторонности сравнения мы понимаем здесь «непрозрачность» значения той или иной пословицы для обучающихся. В свою очередь, под методической релевантностью здесь мы полагаем логичным подразумевать сходство структуры той или иной русской пословицы или поговорки с эквивалентной структурой в ИЯ1 и ИЯ2, а также максимальное сходство лексических компонентов соотносимых структур всех трех языков, что безусловно придаст процессу заучивания черты произвольного запоминания

и будет способствовать эффективности перевода этих структур в долговременную память. Согласно данным критериям из перечисленных выше трех пословиц всем критериям отвечает «После нас хоть потоп» (= исп. *Después de nosotros el deluvio* = фр. *Après nous le deluge*). Ниже приведены примеры других пословиц и поговорок, где в ряду русских синонимов жирным цветом выделена та пословица или поговорка, которая имеет общую структуру с испанским и французским аналогом и которая будет способствовать лучшему усвоению и закреплению этих последних.

1. Свято место пусто не бывает = **Король умер, да здравствует король!** => исп. *Al rey muerto, rey puesto* (фр. *Le roi est mort, vive le roi!*).
2. Каждому своё = У каждого своя судьба = **Каждый несёт свой крест** => исп. *Cada cual lleva su cruz* (фр. *Chacun porte sa croix*).
3. Риск — благородное дело = **Кто не рискует, тот не пьёт шампанское** => исп. *Quien no se aventura, no pasa el mar* = *Quien no se aventura no bebe champañá* (фр. *Qui ne risque rien n'a rien*).
4. Народ знает, что делает = **Глас народа — глас божий** => исп. *Voz del pueblo, voz del cielo* (фр. *Voix du peuple, voix de Dieu*).
5. Отплатить тем же (той же монетой) = **Око за око, зуб за зуб** => исп. *Ojo por ojo, diente por diente* (фр. *Oeil pour oeil, dent pour dent*).

Таким образом, реализация принципа двусторонности сравнения в практике преподавания ИЯ2 способна реально оптимизировать и ускорить процесс усвоения лексики нового ИЯ, в частности такого важного в семантическом плане ее пласта, как пословицы и поговорки.

Литература

1. *Кишовский Т. П.* Эквивалентность, конгруэнтность и глубинная структура // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. М.: Прогресс, 1989. С. 327–341.
2. *Овсянников А. О.* Теория когнитивно-компенсаторного подхода в интенсивном обучении чтению на втором иностранном языке: монография. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 246 с.
3. *Юсунов У. К.* Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков // Проблемы сопоставительной типологии иностранных и родного языков. Алма-Ата, 1989. С. 193–200.

Н. А. Осмак

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ОБУЧЕНИЕ В ФОРМАТЕ PEER-TO-PEER КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

N. A. Osmak

Herzen State Pedagogical University of Russia

PEER-TO-PEER LEARNING AS A METHOD OF INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN VIEW OF DISTANCE EDUCATION

Abstract. *The article presents a problem of intercultural competence development under the conditions of distance learning, which has become common due to the worldwide COVID-19 pandemic. Peer-to-Peer technology is considered to become one of the effective methods of creating some communicative situations, where native speakers can be involved. Participating in such Peer-to-peer projects creates a possibility to develop student intercultural competence.*

В настоящее время одной из целей обучения иностранному языку является формирование межкультурной компетенции, понятие которой трактуется исследователями по-разному. По мнению А. П. Садохина, межкультурная компетенция представляет собой «целый комплекс знаний и умений личности, используемый для эффективного процесса межкультурного взаимодействия с одновременной проверкой результатов коммуникации с помощью обратной связи» [6: 278]. При этом ее формирование подразумевает одновременное развитие языковой, культурной и коммуникативной компетенций. Традиционно среди базовых компонентов, позволяющих делать выводы об уровне сформированности межкультурной компетенции, выделяют позитивное восприятие иных культур, ориентирование в национально-культурных аспектах своей и чужой культуры, широкий спектр реализуемой речевой коммуникации, адекватное восприятие высказываний с учетом особенностей вербального и невербального культурного кода и, наконец, толерантность [3: 334–335].

При этом ряд исследователей (например, И. Л. Плужник) полагают, что традиционные приемы и средства преподавания иностранных языков в высшей школе не позволяют обучающемуся в полной мере понять психологические и культурные аспекты коммуникации с носителем языка [4]. Особенно остро эта проблема встает в условиях дистанционных форм обучения, получивших все большее распространение во время пандемии COVID-19.

Учитывая все вышесказанное, целесообразным кажется обращение к формату Peer-to-peer, суть которого заключается во взаимном обучении учащихся [1: 32]. Особенно эффективным кажется использование этой технологии в условиях дистанционного образования и закрытия границ, связанных с ограничениями во время пандемии, из-за чего существенно сократились возможности общения с носителями языка. Наряду с термином Peer-to-peer технологии в настоящее время активно используется понятие «тандемного обучения», под которым подразумевается способ самостоятельного изучения иностранного языка двумя работающими в паре партнерами с разными родными языками [5]. Тем не менее ряд исследователей отмечают возможность существования такого варианта тандема, как «студент-педагог» [там же], поэтому в настоящей статье используется термин Peer-to-peer-метод, поскольку в нем отражен принцип равенства участников образовательного процесса.

Среди преимуществ использования Peer-to-peer технологии можно отметить:

- 1) эффективность развития навыков устной речи и аудирования;
- 2) усвоение особенностей невербальной коммуникации;
- 3) неформальное общение с носителями языка одной социальной группы;
- 4) освоение актуальных для обучающегося конструкций и лексических единиц;
- 5) формирование толерантного отношения к представителям других культур;
- 6) повышение мотивации к изучению языка.

Содержание подобных Peer-to-peer проектов может варьироваться в зависимости от уровня изучения языка. Так, в институте иностранных языков на кафедре языков Северной Европы элементы данной технологии вводятся последовательно с начального этапа изучения языка [2].

Обучающиеся первого курса совместно с студентами университета Ювяскюля (Финляндия) выполняют несложные письменные задания-отчеты, интервьюируя друг друга последовательно на финском и на русском языках. Подобные встречи, реализуемые в дистанционном формате при помощи сервисов для проведения видеоконференций (Skype, Zoom, Microsoft Teams) или мессенджеров с функцией видеосвязи, проходят в течение двух месяцев в весеннем семестре.

На втором и курсе обучающиеся выполняют совместные проекты, связанные с особенностями межкультурной коммуникации русской и финской культур. В данном случае встречи по Peer-to-peer методу проходят в течение семестра и приурочены к соответствующим курсам в обоих университетах.

Во втором проекте принцип «равный равному» соблюдается, поскольку участники пары являются носителями не только языка, но и культуры. Тематика проектов определяется самими студентами или при затруднении — преподавателями курсов по межкультурной коммуникации в РПГУ им. А. И. Герцена и университете Ювяскюля.

В обоих случаях выдерживается важное требование, по которому языки не должны смешиваться. Для этого встречи на русском и на финском разносятся по времени так, чтобы во время каждой из них проходило погружение в одну определенную культуру.

Результаты применения Peer-to-Peer метода, введенного в практику преподавания еще в 2017 г., оказались особенно успешными в период с весны 2020 г. до зимы 2021 г. Так, интерес обучающихся к самим проектам вырос на 30% и составил 98,6% среди участников. Опрос, традиционно проводящийся по итогам мероприятий, показал, что обучающиеся, принявшие участие в проекте на всех трех курсах, отмечали улучшение понимания невербальной коммуникации, более легкое ориентирование в особенностях коммуникативного поведения собеседника и культурной составляющей ситуации общения, что свидетельствует о том, что работа по методу Peer-to-Peer способствует эффективному формированию межкультурной компетенции.

Литература

1. *Нагаева И. А.* Сетевое обучение: становление и перспективы развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. Вып. 3–4 (16–17). Челябинск, 2013. С. 31–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-obuchenie-stanovlenie-i-perspektivy-razvitiya/viewer>

2. *Осьмак Н. А.* Обучение в формате Peer-to-Peer на начальном этапе изучения финского языка // Герценовские чтения. Иностранные языки. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 625–627.
3. *Плужник И. Л.* Базовые компоненты содержания иноязычной профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции гуманитариев // Избранные труды XLIII Международной филологической конференции. СПб., 2015. С. 334–344. URL: <http://mfk.spbu.ru/sites/default/files/pluzhnik.pdf>
4. *Плужник И. Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2003. URL: www.mirrabort.com/work/work_8323
5. *Поленова А. Ю.* Потенциал тандем-метода при обучении иностранному языку в вузе // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN418.pdf>
6. *Садохин А. П.* Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А. П. Садохин. М., 2009. 287 с.

М. С. Перевёрткина, В. Д. Белицкая
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

КОМПЕНСАТОРНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ В РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

M. S. Perevertkina, V. D. Belitskaya
 Herzen State Pedagogical University of Russia

COMPENSATION STRATEGIES AS A MEANS OF OVERCOMING COMMUNICATION DIFFICULTIES IN RECEPTION

Abstract. *This paper is aimed at describing the utility of compensation strategies for determining the meaning of unfamiliar words. A set of compensation strategies that students should be taught in order to overcome communication difficulties in reception is presented. The possibilities of implementing these strategies to infer the meaning of new English phrasal verbs are explored.*

Современные тенденции в иноязычном образовании, связанные с обновлением нормативно-правовой базы, в частности с введением

и реализацией Федерального государственного образовательного стандарта и примерных программ по иностранным языкам, а также с изменением научного подхода к обучению иностранным языкам и определением компонентной структуры иноязычной коммуникативной компетентности, позволяют констатировать актуальность исследования вопросов формирования различных компетенций обучающихся. Интеграция России в международное образовательное пространство, вхождение в Совет Европы, в свою очередь, определили необходимость согласования российских нормативных документов и концепций обучения иностранным языкам с общеевропейскими стандартами. Признавая структурные и содержательные отличия в компонентном составе иноязычной коммуникативной компетентности, отметим, что российская и зарубежная методические школы едины в признании необходимости подготовки обучающихся к преодолению коммуникативных затруднений, вызываемых недостатком языковых и речевых средств при восприятии информации и выражении мысли. В примерных программах по иностранным языкам указывается на необходимость формирования и развития компенсаторной компетенции обучающихся, позволяющей им выходить из ситуации дефицита языковых средств при получении и передаче информации [1], а в материалах Совета Европы отмечается важность освоения обучающимися компенсаторных стратегий [2, 3].

Компенсаторная компетенция может быть определена как способность и готовность обучающихся выходить из затруднительного положения, вызванного недостаточным уровнем владения изучаемым языком, посредством активизации имеющихся знаний, навыков и умений, привлечения лингвистических и нелингвистических приемов, использования предшествующего жизненного опыта, опоры на родной или другой иностранный язык (А. Н. Щукин, Л. А. Милованова, В. В. Давыденко, И. Л. Бим).

Компенсаторные стратегии, в свою очередь, могут рассматриваться как средства и приемы преодоления коммуникативных затруднений, организованные определенным образом и направленные на достижение первоначальной цели — компенсацию прерванного вследствие дефицита языковых и речевых средств процесса коммуникации (Р. Эллис, Г. В. Ейгер, И. А. Рапопорт, Н. В. Агеева).

Компенсаторные стратегии могут быть классифицированы в зависимости от вида коммуникативной деятельности, в которой участвуют

обучающиеся, и подразделены на продуктивные и рецептивные [2]. В рамках данной статьи будут рассмотрены рецептивные компенсаторные стратегии, применение которых позволит обучающимся преодолеть затруднения, возникающие при восприятии устного или письменного англоязычного текста.

В качестве языкового материала для формирования указанных стратегий предлагаем использовать английские фразовые глаголы — неологизмы, сочетающие в себе как абсолютно новую форму и значение, так и уже известную форму, но передающую новое значение. Выбор фразовых глаголов-неологизмов обусловлен не только учетом принципов частотности и распространенности (в настоящее время наблюдается активное пополнение словарного состава английского языка данными лексическими единицами и их общее количество составляет более 10 тыс. единиц), аутентичности и современности (неологизмы отражают способность языка адаптироваться к современному миру, его непрерывному развитию), посильности и доступности (необходимость освоения фразовых глаголов зафиксирована в примерных программах по английскому языку на каждой ступени обучения), но и определенной степенью вероятности того, что значение фразовых глаголов-неологизмов не будет известно обучающимся, следовательно, они смогут применить рецептивные компенсаторные стратегии при восприятии содержащего данные лексические единицы текста.

Приведем перечень рецептивных компенсаторных стратегий [2] и проиллюстрируем возможности их применения на материале английских фразовых глаголов.

1. Стратегия определения значения неизвестной лексической единицы с опорой на наглядность, в том числе иллюстративную:



Go to bed à **Gronk out**

2. Стратегия определения значения неизвестной лексической единицы с опорой на контекст:

*These bright and colourful throw pillows are an easy way to **zhuzh up** your dark living room (= to make something more interesting or attractive by changing it slightly or adding something to it).*

3. Стратегия распознавания знакомых лексических единиц и их использование для определения незнакомых лексических единиц:
*After July's plentiful rainfall most of the state's cattle ranges were **greening out** (= to put forth green shoots).*
4. Стратегия определения вероятного значения неизвестных лексических единиц в тексте с опорой на составные части данных единиц:
*I **vagued up** certain parts of the story (= to make something less clear or detailed).*
5. Комбинирование нескольких вышеперечисленных стратегий для достижения понимания неизвестных лексических единиц и проверка корректности понимания таких лексических единиц с помощью контекстуальных «подсказок».

Таким образом, компенсаторные стратегии являются значимой составляющей содержания обучения иностранным языкам, а недостаточная изученность их особенностей и последовательности освоения обучающимися может свидетельствовать о перспективах исследований в данной области.

Литература

1. Примерные программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Английский язык // Английский язык в школе. 2004. № 4 (8). С. 4–33.
2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2020.
3. Ek J., Trim J. Compensation strategies // Vantage. Cambridge University Press, 2000. P. 106–109.

T. Yu. Repina, L. I. Shramko
Saint Petersburg State University

PEER REVIEW APPLICATION IN TEACHING ENGLISH WRITING SKILLS COURSE ONLINE

Т. Ю. Репина, Л. И. Шрамко
Санкт-Петербургский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЗАИМНОГО РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОНЛАЙН ФОРМАТЕ

Abstract. *This paper emphasizes the educational value of peer review in the ELT writing class and describes some practical ideas for planning and implementing peer review while teaching writing skills in ELT in the remote mode through LMS Microsoft Teams to undergraduate students of the SPbU Faculty of Liberal Arts and Sciences (FLAS).*

The COVID-19 pandemic has drastically changed educational reality. All classroom procedures have been radically revised since March 2020. Since peer review as a collaborative activity of high motivational and educational value has been a common practice in English language teaching (ELT) at FLAS for years, it was one of the first methods to be reconsidered for adaptation to online educational environment so that online peer review would resemble its face-to-face implementation. The ultimate goal was to preserve its proven benefits for student writing skills development, namely, the personalized response, a low pressure type of students' writings assessment because it is provided by peers, an interactive character of peer review involving team spirit and engagement.

Multiple studies describe peer review as a valuable learning experience that augments students' confidence and self-efficacy in writing in a foreign language. "Engaging students in the peer review process can provide ample opportunities for them to receive immediate" and unbiased "feedback and support from peers in a non-threatening environment" [5: 382]. Hence, it raises students' awareness of their writing performance and implies constant students' engagement in their language development, in a critical evaluation and revision of their writing assignments. It is worth mentioning that

students at FLAS study English in their first year and commonly report little or no prior experience of peer review. They have poor understanding of the role of peer review and tend not to trust the suggestions of peers, judging them as the ones lacking expertise, and prefer to receive reviews exclusively from teachers. Taking into consideration how many academic and creative papers liberal arts students are expected to write, the actuality of receiving regular high quality peer reviews becomes obvious. To become efficient peer reviewers, students should be coached first [4: 114]. The training process usually takes up to three weeks of instruction when students are introduced to various techniques of response and assessment like the ones described by P. Elbow and P. Belanoff [1]. As a result, the priority task of English teachers is to demonstrate the value of peers' comments for assessment and further revision of writing papers and coach the novice reviewers in peer review techniques and procedures.

The forced switch to remote learning highlighted certain concerns about the conduct of peer review in teaching writing in tertiary ELT. Besides a bias against online studies at large, there were some technologies related issues like inadequacies in IT skills proficiency of teachers and students, lack of equipment topped by adapting and mastering LMS tools suitable for review procedures.

In SPbU, the choice of LMS was made on the institutional level in favour of MS Teams as “a digital hub that brings conversations, content, assignments, and apps together in one place, letting educators create vibrant learning environments” [3]. Teachers have discovered that MS Teams enables them to plan and conduct a substantive and convenient peer review procedure. It opens a secure and immediate access to any material through the document storage in SharePoint, connects to MS Office 365 and external apps where video and audio reviews can be created. The course site in MS Teams serves as a convenient educational space where teachers can upload scaffolded review tasks and make them available in due time, offer editable templates and interactive assessment check lists forms that require filling out all the gaps, share models and control submissions, while students use the LMS to upload files for peers to review, communicate via chat, instant messaging, video calling. Online format seems ideal to run blind peer reviews. Students can choose papers to review from a pool of anonymized writing assignments. Reviewers can also be assigned randomly by automated participants' split using breakout room feature. This results

in very few conflicts of interests. Thus, MS Teams facilitates peer review both in the immediate classroom and the out-of-class mode.

The use of embedded MS Office 365 or a Google doc alternative for a collaborative peer review received the most favorable evaluation from the students. Respondents mentioned as beneficial: (1) a possibility to work both synchronously and asynchronously which allow a more convenient time schedule, (2) a possibility to read other students' writings, learn from their strengths and weaknesses; (3) receive immediate response, help, ask questions; (4) add new ideas and new ways to explain and develop arguments as notes and hyperlinks; (5) a possibility to work on the text simultaneously, trace the logic of reviewers' recommendations in the history of the comments, track the changes made in the text; (6) collaborative editing.

Language instructors faced a serious challenge: how to maintain a high level of interactivity and students' engagement in peer review in the new online format, because they have noted that an overall lowered activity and little motivation of students for independent studies poorly affect peer review outcomes. Benefits of the online peer review have been discovered later. For instance, organizing conferences with peer reviewers in breakout rooms has apparently intensified interactivity. Being split into small groups or pairs, up to 50% of students are able to talk simultaneously without worrying about disturbing others and switching to whisper. Another preferred by most students review practice is when students show a picture of their hand written texts to peer reviewers using the screen-share option in MS Teams. By using available annotation tools, reviewers are able to highlight and annotate parts of the text, make corrections, leave comments, draw symbols or lines to demonstrate transitions and connections, which can be saved by reviewees as a screen shot at the end of the peer review session for further consideration and text revision.

The major reasons that restrained language teachers from implementing peer review online are the time and effort invested in achieving satisfactory results. Training students in remote peer review procedures and methods obviously demands more time. It also includes teaching Internet security issues or rules of netiquette. The progress observation shows that peer review works best if it is well-organised and conducted regularly and routinely. The maximum time for a peer review is 30 minutes, but shorter 10 minute sessions are also productive. Students complain about finding time for peer review in their study schedules when peer review is done

out-of-class. In terms of efforts, online peer review requires teachers to prepare clear and more detailed instructions, create online forms, etc. Teachers should organize and supervise peer review process throughout the course. They monitor students' independent work on reviews, provide assistance almost 24/7, control the submission of review materials, register compliance with the deadlines for the completion of reviews and observance of the netiquette rules in students' communication on the course site.

The final assessment of FLAS students' written assignments confirms that writing multiple drafts in the ELT course refined due to regular peer reviews result in substantial improvement in the quality of written papers and build learners' self-confidence and skills in writing. Students' evaluations received at the end of the online course in 2020 show a noticeable, by 49%, increase in the acknowledgment of the value of peer review manifested in better understanding of its purpose and gains for language development.

To conclude, the analysis peer review in the FLAS ELT writing course confirms that a carefully planned organisation of coaching and implementation of peer review fostered by a creative use of technologies makes peer review a successful and rewarding tool of language learning, improved writing, team building and independent studies both in online and offline formats.

References

1. *Burk Money Penny D., Evans M., Kraha A.* Student Perceptions of and Attitudes toward Peer Review // *American Journal of Distance Education*. 2018. № 32 (4). P. 236–247. DOI: <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1509425>
2. *Elbow P., Belanoff P.* *Being a Writer: A Community of Writers Being Revisited*, 1st edition, McGraw-Hill Humanities, 2002. 412 p.
3. Get started with Microsoft Teams for remote learning, 10/28/2021. URL: <https://docs.microsoft.com/en-us/microsoftteams/remote-learning-edu> (access date: 10.12.2021).
4. *Lam R.* A Peer Review Training Workshop: Coaching Students to Give and Evaluate Peer Feedback // *TESL Canada Journal*. 2002. № 27 (2). P. 114–127. DOI: <https://doi.org/10.18806/tesl.v27i2.1052>
5. *Ober T., Flores L. R.* Enhancing Academic Writing Skills Using a Peer Review Process // *How We Teach Now: The GSTA Guide to Transformative Teaching*. Society for the Teaching of Psychology, 2020. P. 382–396.

Е. В. Семенова
Лесосибирский педагогический институт —
филиал Сибирского федерального университета

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ В КУРСЕ «ЛИТЕРАТУРА СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА» ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

E. V. Semenova
Lesosibirskij Pedagogical Institute —
branch of Siberian Federal University

PROBLEM-SOLVING TASKS IN THE COURSE “LITERATURE OF THE TARGET LANGUAGE COUNTRIES” FOR ENSURING THE INTERACTIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. *The article highlights the necessity of ensuring interactivity in higher foreign language education. The methodological foundations of the experimental work are substantiated: the priority of student's personality development, introducing culture as content, choice of the methodology for studying literature as a subject of the aesthetic cycle. The experience of creating and using problem-solving tasks to ensure interactivity in the course “Literature of the target language countries” is described.*

В настоящее время интерактивность в обучении выступает одним из требований, носящим, скорее, декларативный, или желательный, характер. В идеале интерактивность есть реализация двух вариантов взаимодействия — «преподаватель — студент» и «студент — студент» — в образовательном процессе. В ряду главных причин нарушения сути интерактивности мы отмечаем смещение методологических акцентов и методических приемов в преподавании дисциплин гуманитарного цикла.

В основе опытно-экспериментальной работы, которую мы проводили в течение 2018–2021 гг. со студентами — будущими учителями иностранного языка Лесосибирского педагогического института — филиала Сибирского федерального университета, на лекциях и занятиях по дисциплине «Литература стран изучаемого языка» были избраны следующие методологические основы и методические приемы.

1. «Сверхзадачей» преподавания литературы Великобритании и США стал приоритет развития личности студента в современную

эпоху [1]. Вместе с тем основы литературоведческих знаний не были второстепенными, но студенты должны были прийти к важности владения теоретическими основами литературоведения самостоятельно, что в значительной степени зависело от мотивации.

2. Главным контентом стала культура во всем ее многообразии. Являясь частью мирового литературного процесса, произведения писателей стран изучаемого языка несут в себе уникальные черты культуры своих стран, равно как и черты единства культур. Именно этот фактор позволил разработать серию проблемных заданий, призванных активизировать способность не замыкаться на частностях, а делать выводы, позволяющие увидеть единство и многообразие культур в их целостности. Здесь мы опирались на работы В. В. Сафоновой и П. В. Сысоева [9; 10; 11].

Не менее важным был выбор методики, адекватной поставленной задаче. Для нас логичной стала методика Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской, основой которой является понимание «литературы как предмета эстетического цикла» [3]. Студентам была предоставлена возможность изучать и интерпретировать произведения с разных позиций: автора, героев, критика, читателя. Чаще всего они выбирали позицию читателя. Это объяснимо, поскольку при чтении литературных произведений прежде всего задействована эмоционально-чувственная сфера человека. Именно эти впечатления остаются с ним на всю жизнь. Такое «сближение» автора, героев и читателя в итоге создает своеобразный контекст для интерпретации. Мы учитывали также, что перед нами поколение, «считывающее» информацию с помощью различных языков искусства, а не только использующее печатное слово.

Технологическим приемом, обеспечивающим интерактивность в ходе лекций и практических занятий, стало выполнение проблемных заданий, которые были призваны стимулировать студентов к размышлениям и высказываниям. Основы проблемного обучения были разработаны еще в середине XX в. [6; 7], но сущность феномена до сих пор не изучена до конца. В качестве ведущего определения мы опирались на точку зрения А. М. Матюшкина, согласно которой проблемное задание может носить практический или теоретический характер и вызывать «познавательную потребность в новом неизвестном знании, служащем для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели» [5]. Для нас такой целью стало формирование мотивации студентов к изучению литературы стран

изучаемого языка. Правильное выполнение действия также связано с мотивацией.

Немаловажным для нас стал также и тот факт, что литература как часть культуры тесно связана с историей, ценностями конкретной эпохи и современностью. Поэтому проблемные задания часто предполагали более широкий контекст и требовали от студентов понимания взаимосвязи литературы с социальной, политической и духовной жизнью прошлого и настоящего.

Приведем примеры подобной работы по курсу «Литература Великобритании и США» [8; 2].

1. В романах У. Голдинга много пессимизма. Может, такое впечатление обманчиво?

При выполнении такого задания, которое можно отнести к виду духовно-познавательных проблемных заданий [4], у студентов формируется познавательная потребность в новом знании. При решении подобных заданий они используют известные им способы формулирования мысли для выражения как нового для них содержания, так и поиска новых смыслов уже знакомых понятий (пессимизм, оптимизм). Важные умения, которыми должны овладеть студенты, относятся к ведению дискуссии. Учитывая кратковременность и специфику изучения курса (один семестр, произведения читаются на родном языке), преподаватель должен максимально активизировать речемыслительную деятельность студентов, для чего последние должны развивать и совершенствовать языковой и коммуникативный аспекты в ходе дискуссий на иностранном языке.

2. Как Вы думаете, что имел в виду Ю. Олеша, когда говорил об Эдгаре По: «...Великий математик, видим мы, был поэтом; великий поэт — математиком». При решении такого проблемного задания студенты провели серьезную исследовательскую работу с текстами писателя, что было сделано с большим интересом.

Особое место в нашей работе занимало «смещение акцентов». Например, при изучении творчества Ф. Купера студентам предлагалось выявить воспитательный смысл его произведений. Здесь актуально изменение позиции преподавателя, его умение «услышать» студента и быть толерантным к любому высказанному мнению, несмотря на то что дискутирующие могли отстаивать противоположные взгляды: следование гуманистическим основам или, напротив, быть апологетами авторитарной педагогики.

При чтении лекций в подобном формате мы в значительной степени опирались на опыт TED [13], добавив к методике интерактивный аспект к *technology, entertainment* и *design* как ведущим компонентам TED.

Результатами работы можно считать повышение мотивации студентов к изучению литературы стран изучаемого языка, их желание участвовать в дискуссии. Студенты признавались, что после интерактивных занятий и лекций они испытывали желание вновь перечитать или впервые открыть для себя литературные произведения и найти ответы на волнующие их вопросы. Кроме того, в проведенной работе проявилась возможность формирования критического мышления, что соответствует современным требованиям к образовательному процессу [12].

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. М., 2007. 526 с.
2. *Гиленсон Б. А.* История литературы США: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. 704 с.
3. *Кудина Г. Н., Новлянская З. Н.* Литература как предмет эстетического цикла. URL: <http://www.ro-lit.narod.ru/> (дата обращения: 16.11.2021).
4. *Ковалевская Е. В.* Проблемное обучение иностранным языкам // Проблемный метод в обучении иностранным языкам: материалы регион. науч.-практ. конф. / под ред. Е. В. Ковалевской. Нижневартовск: Изд-во НПИ, 2003. С. 3–11.
5. *Матюшкин А. М.* Проблемное задание. URL: <https://didacts.ru/slovari/sovremennyyi-obrazovatelny-i-process-osnovnyie-ponjatija-i-terminy.html> (дата обращения: 06.01.2022).
6. *Матюшкин А. М.* Проблемы развития профессионально-теоретического мышления // Новое в теории и практике обучения. М., 1980. С. 3–47.
7. *Махмутов М. И.* Принцип проблемности в обучении // Вопросы педагогики. 1984. № 4. С. 30–36.
8. *Михальская Н. П., Аникин Г. В.* История английской литературы / учебник для гуманитарных факультетов высших учебных заведений. URL: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/mihalskaya-anikinangliyaindex.htm> (дата обращения: 08.01.2022).
9. *Сафонова В. В.* Социокультурный подход: ретроспектива и перспектива // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 53–72.
10. *Сафонова В. В.* Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврощкола, 2001. 239 с.
11. *Сысоев П. В.* Задания на культурную рефлексию в рамках проблемных культуроведческих заданий. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zadaniya-na-kulturnuyu-refleksiyu-v-ramkah-problemnyh-kulturovedcheskih-zadaniy/viewer> (дата обращения: 08.01.2022).

12. Doyle A. What Are Soft Skills? URL: <https://www.thebalancecareers.com/what-are-soft-skills-2060852> (дата обращения: 10.01.2022).
13. TED URL: <https://www.ted.com/> (дата обращения: 30.11.2021).

О. И. Трубицина, Д. С. Маркеева
*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

O. I. Trubitsyna, D. S. Markeeva
Herzen State Pedagogical University of Russia

MODELS OF BLENDED LEARNING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: DIDACTIC POTENTIAL

Abstract. *The article discusses the issue of teaching foreign languages in a blended learning environment. Blended learning models are illustrated by the Station Rotation model, the Flipped Classroom, and the Lab Rotation model. Special attention is given to reveal the prospects of implementing these models in foreign language teaching.*

Современный этап развития образовательной деятельности определяется доминированием смешанного обучения, предполагающего сочетание этапов традиционного (классно-урочного) и электронного обучения (электронные информационные и образовательные ресурсы, информационные и телекоммуникационные технологии и пр.).

В условиях трансформации образования процесс обучения сместился в смешанную реальность. По определению В. А. Фандей, «смешанное обучение представляет собой комбинацию элементов очного и дистанционного обучения, причем одно из них является базовым в зависимости от предпочитаемой модели» [3: 12]. Нельзя не согласиться с А. М. Евсеевой в том, что «рациональное сочетание очного и дистанционного обучения позволяет использовать их самые сильные стороны и минимизировать слабые» [2: 2–3]. Однако не стоит путать смешанное и дистанционное обучение, поскольку первое

призвано дополнять очные занятия, в то время как второй формат существует самостоятельно.

Использование смешанного обучения представляет новые возможности для реализации познавательной мотивации учащихся, создания благоприятных условий для обеспечения качественного обучения с реальным учетом индивидуальных особенностей учащегося и построения индивидуальных образовательных траекторий.

На сегодняшний день трудно представить образовательный процесс без использования интерактивных досок, электронных словарей, мобильных телефонов учащихся, различных приложений, платформ, ресурсов. Особенно эффективно их применение в учебном процессе при реализации модели(ей) смешанного обучения.

Существует более 40 моделей смешанного обучения, отличающихся долей онлайн-взаимодействия. Рассмотрим наиболее распространенные модели, эффективно используемые на уроках иностранного языка: «ротация», которая может быть представлена в виде моделей «ротация станций» (the Station Rotation model), «перевернутый класс» (the Flipped Classroom), «ротация лабораторий» (the Lab Rotation model) [1: 26].

Модель «Перевернутый класс» (The Flipped classroom) предполагает самостоятельное знакомство с материалом по теме, используя онлайн-инструменты, а его тренировка осуществляется на очных уроках под руководством учителя. Такая организация работы позволит учащимся самостоятельно овладеть темой, используя заранее подготовленные учителем и размещенные в онлайн-пространстве материалы. Учащиеся выступают в качестве активных участников образовательного процесса. Материал может быть размещен в LMS, например в Moodle или Google Classroom, или учитель может использовать для этих целей разработанный онлайн-проект «ЯКласс» с теорией и практическими заданиями. Учитель имеет возможность представить информацию в разнообразных формах, использовать гипертекстовую структуру представления материала. Согласно данной модели, учащиеся перестают быть пассивными участниками образовательного процесса, применяя приобретенные знания на практике, а также расширяя и углубляя их за счет вариативности содержания и возможности интерактивного персонифицированного взаимодействия с контентом. Все вышесказанное, безусловно, требует тщательной подготовки педагога к реализации данной модели.

Модель «Ротация станций» иногда называют «перемещение по кругу», поскольку в течение урока учащиеся посещают три станции, переходя от одной станции к другой. Станции отличаются по целям, характеру выполняемых заданий: 1) станция фронтального взаимодействия с учителем, которая может быть нацелена на работу с тем материалом, который вызывает у обучающихся трудности, а также предоставление каждому ученику качественной обратной связи; 2) станция онлайн-работы, позволяющая развивать умения самостоятельной работы, саморегуляции; 3) станция группового взаимодействия, предполагающая работу в команде, где у учащихся появляется возможность получения обратной связи от одноклассников. Количество станций может меняться в зависимости от цели урока, изменению могут подлежать и составы групп. Например, деление учащихся по станциям может происходить по степени готовности к уроку, по результатам выполнения теста, домашней работы, контрольной работы и т. д. Кроме того, разнообразие методов обучения улучшает формирование знаний, навыков и умений. Проходя через различные учебные станции, учащиеся имеют возможность неоднократно повторить учебный материал.

Модель «Ротация лабораторий» похожа на модели, описанные выше, однако при ее реализации не предполагается перемещение по станциям и не предусмотрена работа дома самостоятельно с онлайн-контентом. Для данной модели характерно чередование фронтальной работы с работой индивидуально за компьютерами / персональными электронными устройствами для закрепления сформированных знаний, навыков и умений в онлайн-режиме, используя материалы, заранее подготовленные и выложенные учителем в LMS. Каждому ученику на уроке необходимо иметь персональное электронное устройство с выходом в интернет, что является обязательным техническим требованием для реализации данной модели. К преимуществам использования данной модели относится то, что ее реализация на уроках требует незначительной корректировки традиционной системы обучения, поскольку большинство школ имеют доступ к компьютерам или кабинетам, где учащиеся могут использовать свои собственные устройства для доступа к онлайн-среде.

На основе вышеизложенного можно заключить, что модели смешанного обучения позволяют использовать текстовые, звуковые, мультимедийные формы предъявления информации, разнообразные задания,

отличающиеся разноуровневостью и вариативностью, что обеспечивает гибкость, интерактивность процесса обучения иностранным языкам, его интенсификацию и персонификацию, делает процесс мониторинга успеваемости учеников по предмету более легким и менее затратным по времени.

Литература

1. Clayton M. Christensen, Michael B. Horn, and Heather Staker. Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of Hybrids. The Clayton Christensen Institute, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566878.pdf> (дата обращения: 25.11.2021).
2. Evseeva A. M. Combined teaching as a form of foreign languages teaching in technical university // Modern problems of science and education. 2014. No. 6. P. 2–3.
3. Phandey V. A. Theoretical and pragmatic basics of using forms of combined teaching foreign (English) language at linguistic university. M.: Moscow state university named after M. V. Lomonosov, 2012. P. 12.

И. В. Фролова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

ПОТЕНЦИАЛ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

I. V. Frolova

Herzen State Pedagogical University of Russia

THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES AND ITS POTENTIAL IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. *The paper studies the possibility of applying Howard Gardner's theory of multiple intelligences for individualisation of teaching foreign languages to students majoring in linguistics.*

Интерес автора исследования к когнитивной психологии, и в частности к теории множественного интеллекта (МИ), обусловлен сложившимися в последние годы условиями обучения в языковом вузе: (1) многозадачностью актуализированных ФГОС ВО третьего поколения требованиями, предъявляемыми к компетентностной модели

выпускника языковых направлений подготовки; (2) необходимостью учитывать более широкий (чем традиционные когнитивные стили) спектр индивидуальных познавательных особенностей обучающихся для успешности овладения ими иностранным языком в формате дистанционного или смешанного обучения.

Теория множественного интеллекта (*multiple intelligences*), созданная американским психологом Г. Гарднером (H. Gardner) в 1980–1990-х гг., изменила представление об интеллекте как о едином, универсальном, предопределяющим на всю жизнь врожденные способности индивида. Согласно теории, каждый индивид обладает всеми видами интеллекта, но в разной комбинации и пропорции; каждому индивиду свойственен свой интеллектуальный профиль, и он обладает интеллектуальным потенциалом для развития когнитивных способностей и персонального роста [3].

Гарднер выявил восемь видов самостоятельных интеллектов: визуально-пространственный, телесно-кинестический, музыкальный, лингвистический, логико-математический, межличностный, внутриличностный, натуралистический [3]. Каждый вид интеллекта представляет способ взаимодействия индивида с миром; все интеллекты равноценны между собой, но функционируют как самостоятельные системы. Обычно у индивида встречаются три-четыре доминирующих вида интеллекта, которые дают ему ресурс для дальнейшего развития интеллектуального потенциала; достаточно лишь изучить себя и обнаружить свои сильные стороны.

Предложенный Гарднером подход к обучению концентрируется на самом обучающемся и его особенностях, он сочетает индивидуализацию и дифференциацию обучения за счет использования разнообразных форм (наглядной, словесной, игровой) подачи материала; тем самым создается благоприятная среда обучения, предлагающая разнообразные познавательные возможности, максимально отвечающие индивидуальному интеллектуальному потенциалу обучающегося.

Несмотря на то что теория МИ не получила широкого признания в научной среде, она была позитивно воспринята педагогическим сообществом: подход к обучению, предложенный Гарднером, глубже проникает в суть процесса индивидуализации, чем традиционные методы обучения, задействующие только два вида способностей обучающихся (лингвистические и логико-математические). Теория МИ была адаптирована в разных странах (Br. Hourst, Франция) и к разным

условиям обучения, в том числе обучению иностранным языкам (В. П. Белоградова, А. В. Семерикова, Россия, 2008; D. Kazlauskaitė, J. Andriuškevičienė, Sv. Rašinskienė, Литва, 2011; Е. Э. Калинина, Россия, 2016; К. К. Тилеухан, Н. О. Отеген, Казахстан, 2018).

Продемонстрируем с помощью таблицы модель использования теории МИ в личностно-ориентированном обучении иностранным языкам. При ее составлении мы опирались на опубликованные исследования по данной тематике [1; 2], переосмыслив их и адаптировав к нашим условиям обучения в языковом вузе, а также расположив типы интеллекта в последовательности, отражающей их востребованность при обучении иностранным языкам.

Т а б л и ц а

Модель использования теории МИ в языковом вузе

| Тип интеллекта по Гарднеру | Интеллектуальный профиль обучающегося | Рекомендации по развитию интеллектуального потенциала обучающегося |
|--|--|--|
| лингвистический интеллект (linguistic) | способность к порождению иноязычной речи за счет включения механизмов, ответственных за различные стороны речи (фонетику, синтаксис, семантику); богатый словарный запас; хорошая память | использовать комплекс упражнений по обучению всем видам речевой деятельности и различным видам дискурса; проводить обучение на основе коммуникативно-когнитивного и личностно-деятельностного подходов |
| логико-математический интеллект (logical-mathematical) | способность к анализу и умозаключениям; развито научное мышление | использовать задания на рефлексии (установление соответствия, поиск ошибки, решение проблемы, выведение правила на основе примеров; кроссворды и пр.), задания на обработку данных (таблицы, графики и пр.), проектные задания |
| визуально-пространственный интеллект (spatial) | способность образно воспринимать информацию; развито образное мышление | использовать зрительную опору при обучении всем видам речевой деятельности; графики, схемы, диаграммы; пазлы, головоломки |
| музыкальный интеллект (musical) | способность овладеть иноязычной речью на слух и через чувство ритма; развит фонематический слух | использовать задания на имитацию, аудирование речи, стихи, песни, рифмовки; отбивать ритм для облегчения восприятия и продуцирования речи |

| Тип интеллекта по Гарднеру | Интеллектуальный профиль обучающегося | Рекомендации по развитию интеллектуального потенциала обучающегося |
|--|--|---|
| телесно-кинестический интеллект (bodily-kinesthetic) | способность овладеть иноязычной устной речью через движение, жестикуляцию | накладывать восприятие и продуцирование устной речи на движение (жесты, перемещение по классу); использовать игры, ролевые игры |
| межличностный интеллект (interpersonal) | способность взаимодействовать с другими людьми для решения коммуникативных задач | использовать групповые формы работы (ролевые игры, проектные задания); тьютерство (помощь отстающим) |
| внутриличностный интеллект (intrapersonal) | способность к самопознанию, саморазвитию; умение учиться; черты интроверта | использовать индивидуальные формы работы (эссе, сообщение, индивидуальный проект), дополнительные задания |
| натуралистический интеллект (naturalistic) | способность наблюдать, изучать окружающий мир | использовать задания страноведческой направленности и различные формы наглядности |

В заключение отметим, что с целью реализации личностно-ориентированной концепции обучения оптимально задействовать одновременно не менее двух видов интеллекта обучающегося, что позволит ему комфортно и эффективно организовать учебную деятельность по овладению иностранным языком.

Литература

1. *Калинина Е. Э.* Теория множественного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: Сб. научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Изд-во ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2016. С. 34–38.
2. *Тилеухан К. К., Омеген Н. О.* Теория множественного интеллекта как эффективный метод обучения иностранным языкам // Academy. 2018. № 5 (32). С. 64–65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-mnozhestvennogo-intellekta-kak-effektivnyy-metod-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 22.11.2021).
3. *Mi oasis.* Howard Gardner's official authoritative site of Multiple Intelligences. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.multipleintelligencesoasis.org/> (дата обращения: 08.11.2021).

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

THEORY AND PRACTICE
OF PROFESSIONALLY ORIENTED
FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Farbod Farahandouz

*National Institute for Oriental Languages and Civilizations,
Plidam Laboratory, Paris, France*

IDENTIFYING, ANALYZING,
AND TEACHING NONVERBAL CUES
IN CLASSROOM (INTERCULTURAL) INTERACTION

Фарбод Фарахандуз

*Национальный институт восточных языков и культур,
Лаборатория Plidam, Париж, Франция*

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ПОДСКАЗКИ
ПРИ МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В КЛАССЕ
(ВЫЯВЛЕНИЕ, АНАЛИЗ И ОБУЧЕНИЕ)

Abstract. *In this research we try to show how we can identify, analyze, and teach different nonverbal elements that contribute to the creation of classroom multimodal interaction. Then, different theoretical frameworks in the general field of multimodal studies will be introduced. Once these frameworks introduced, we explain how they can be adapted to classroom interaction analysis. Finally, we propose a combination of these theories for classroom interaction studies and for training future language teachers.*

1. Background

Interacting with others involves mobilizing different semiotic resources such as words, prosodic elements, gesture, gaze, facial expressions, body posture, etc. to construct and convey meaning. Teaching in language classroom is also done through a multimodal, plurisemiotic interaction in which teachers use different semiotic resources, mentioned above, to transmit linguistic and cultural knowledge to learners. In language classroom, due to the nature of teaching (language itself) this usage may be amplified to facilitate comprehension for non-native speakers. For many years, scholar and researchers working on classroom interaction focused primarily on verbal content of this interaction. This tenet shows the influence of other fields, particularly, discourse analysis and conversation analysis on classroom interaction studies and teacher talk analysis [1; 2; 4; 5; 13; 15; 16; 19: 1017–1032; 20; 23; 25; 27; 28].

Nevertheless, since 2000s more attention is paid to nonverbal aspects of pedagogical interaction. This change can be attributed first to the emergence of new theories in the field of nonverbal studies and second the audiovisual technologies that enable researchers to collect, analyze and share multimodal corpuses [31].

As it is suggested by different researchers on the field of nonverbal studies [3; 14; 24; 26] we can observe nonverbal elements based on the part of body engaged in making meaning: face for facial expressions, hand for gestures, eyes for eye behavior and the whole body for posture and haptics. All these elements participate in classroom interaction although it is difficult to calculate the percentage of verbal and nonverbal information in terms of input for language learners but several researches in psychology [21; 22] show that the amount of information transmitted by nonverbal cues are more than verbal aspect such as words and sentences.

2. Method

These observations led us to think about developing a framework for studying nonverbal elements and multimodality in language classroom and more broadly in any pedagogical interaction. For that we propose

using Tellier and Stam [32] and Lausberg [17; 18] to study teachers' gesture from a linguistic and neuro psychologic point of view. These approaches lead to better understanding of classroom discourse, teacher feedback and classroom management and as the same time avoiding misunderstandings and misinterpretations as it is mentioned by Farahandouz and Sridi [9].

Another important nonverbal aspect that plays an important rule in any pedagogical interaction is the proxemic and the study of individual personal and social space. The proxemic concept was first introduced by Hall [12] could also be studied to adapt classroom seating arrangement to teaching objectives. For this study we would use Dumont [6] and Forest [10; 11] to analyze teacher use of the classroom space, her/his movement in front of the board and between learners desks.

Finally, we could also study teachers' facial expressions. Ekman et al. [7] provide an exhaustive guide for this purpose. Facial expressions as form of a feedback specially in error correction [8; 30; 33] can help learners to self-repair or auto evaluate.

For this analysis, we can use ELAN software that gives the possibility to transcribe speech and then on different tiers transcribe gestures, facial expressions and proxemic.

3. Conclusion

In sum, in this research we try to first, show the important of nonverbal cues in classroom interaction, the introduce different coding systems and the adapt and use them for pedagogical interaction analysis.

References

1. *Arend Béatrice, Patrick Sunnen, Pierre Fixmer, and Monika Sujbert.* Perspectives Do Matter: 'Joint Screen', a Promising Methodology for Multimodal Interaction Analysis // *Classroom Discourse*. 2014. 5 (1). P. 38–50. <https://doi.org/10.1080/19463014.2013.859843>
2. *Bigot, Violaine.* Converser en classe de langue: mythe ou réalité? // *Les Carnets du Cediscor*. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires. 1996. No. 4 (January). P. 33–46.
3. *Burgoon, Judee K., Laura K. Guerrero, and Kory Floyd.* *Nonverbal Communication*. Boston: Taylor & Francis, Routledge, 2010.

4. *Cicurel, Francine*. Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier, 2011.
5. *Cicurel, Francine, and Éliane Blondel, eds*. La construction interactive des discours de la classe de langue // Les carnets du Cediscor 4. Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle, 1996.
6. *Dumont, François*. Analyse proxémique d'interactions didactiques. 23. 2006.
7. *Ekman, Paul, Wallace V. Friesen, and Joseph C. Hager*. Facial Action Coding System: The Manual. Salt Lake City, Utah: Research Nexus, 2002.
8. *Ergül, Hilal*. The Case for Smiling? Nonverbal Behavior and Oral Corrective Feedback // Journal of Psycholinguistic Research. 2021, August. <https://doi.org/10/gnxk2q>.
9. *Farahandouz, Farbod, and Iman Sridi*. La communication exolingue à l'épreuve des gestes le cas du cours d'arabe égyptien // Distance entre langues, distance entre cultures. Quelles incidences didactiques?, edited by Evelyne Argaud, Joël Bellassen, and Frine Beba Favalaro, 8. Coll. "Plidam". Editions des archives contemporaines. 2021.
10. *Forest, Dominique*. Analyse proxémique d'interactions didactiques // Carrefours de l'éducation. 2006. No. 21 (1). P. 73–94.
11. *Forest, Dominique*. Agencements didactiques: pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur // Revue française de pédagogie. 2008. No. 165 (4). P. 77–89.
12. *Hall, Edward T*. A System for the Notation of Proxemic Behavior // American Anthropologist. 1963. 65 (5). P. 1003–26. <https://doi.org/10.1525/aa.1963.65.5.02a00020>.
13. *Hall, Joan Kelly, and Lorrie Stoops Verplaetse, eds*. Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. Mahwah, N. J: Erlbaum, 2000.
14. *Hall, Judith A., and Mark L. Knapp, eds*. Nonverbal Communication // Handbooks of Communication Science 2. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2013.
15. *Jenks, Christopher Joseph, and Paul Seedhouse, eds*. International Perspectives on ELT Classroom Interaction. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York, New York: Palgrave Macmillan, 2015.
16. *Kumpulainen, Kristiina, and David Wray*. Classroom Interaction and Collaborative Learning: From Theory to Practice. London; New York: RoutledgeFalmer, 2002.
17. *Lausberg, Hedda*. Understanding body movement: A guide to empirical research on nonverbal behaviour, with an Introduction to the NEUROGES coding System. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang AG, 2013.
18. *Lausberg, Hedda*. The Neuroges Analysis System for Nonverbal Behavior and Gesture: The Complete Research Coding Manual Including an Interactive Video Learning Tool and Coding Template. New. S. l.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag Der Wissenschaften. 2019.
19. *Markee, Numa*. Conversation Analysis: Issues and Problems // International Handbook of English Language Teaching, edited by Jim Cummins and Chris Davison, 1017–32.

- Springer International Handbooks of Education. Boston, MA: Springer US, 2007. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_68
20. *Markee, Numa*. The Handbook of Classroom Discourse and Interaction // Blackwell Handbooks in Linguistics 115. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley Blackwell, ed. 2015.
 21. *Matsumoto, David Ricky, Hyi Sung Hwang, Mark G. Frank, and American Psychological Association, eds*. APA Handbook of Nonverbal Communication. First edition. APA Handbooks in Psychology. Washington, DC: American Psychological Association, 2016.
 22. *Mehrabian, Albert*. Silent Messages. Belmont, Calif: Wadsworth Pub. Co., 1971.
 23. *Moirand, Sophie*. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, France: Hachette, 1992.
 24. *Moore, Nina-Jo*. Nonverbal Communication: Studies and Applications. Cognella Academic Publishing, 2020.
 25. *Papaefthymiou-Lytra, Sophia*. Classroom Interactions The L1 in the Foreign Language Classroom. Place of publication not identified: Distributed by ERIC Clearinghouse, 1987.
 26. *Richmond, Virginia P., and James C. McCroskey*. Nonverbal Communication in Interpersonal Relations. Boston [Mass.]: Allyn and Bacon, 2000.
 27. *Seedhouse, Paul*. The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. Language Learning. Monograph Series. Malden, MA: Blackwell Pub., 2004.
 28. *Sert, Olcay, and Paul Seedhouse*. Conversation Analysis in Applied Linguistics. 2011.
 29. *Shvidko, Elena*. Relating through Instructing: Affiliative Interactional Resources Used by the Teacher When Giving Feedback on Student Work // Classroom Discourse. 2021. 12 (3). P. 233–54. <https://doi.org/10/gnxx3d>
 30. *Tellier, Marion, and Lucile Cadet, eds*. Le corps et la voix de l'enseignant théorie et pratique. Paris: Maison des langues, 2014.
 31. *Tellier, Marion, and Gale Stam*. Gesture in Teacher Talk. Schéma et Guide d'annotation. 2019. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02185118>
 32. *Wang, Weiqing, and Shawn Loewen*. Nonverbal Behavior and Corrective Feedback in Nine ESL University-Level Classrooms // Language Teaching Research. 2016. 20 (4). P. 459–78. <https://doi.org/10/gd84pp>

Sandra McGury
TU Braunschweig

Nadja Wulff
PH Freiburg

**CHUNKS IN L2 WRITING:
PEDAGOGICAL IMPLICATIONS FROM GERMAN
UNIVERSITY LANGUAGE ENTRANCE EXAMS**

Сандра МэкГёри
Технический университет Брауншвейг, Германия

Надя Вульф
Педагогический университет Фрайбург, Германия

**ПРИМЕНЕНИЕ CHUNKS В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ПИСЬМЕННОЙ
ЧАСТИ ВСТУПИТЕЛЬНОГО ЭКЗАМЕНА
В УНИВЕРСИТЕТ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ**

Abstract. *Before their enrollment in a German university, international prospective students face the challenge of mastering coherent written texts for language entrance exams which assess the test takers' ability to compare and contrast, discuss, or argue for a position using the appropriate linguistic tools and following norms conforming to the accepted standards within German academia. This paper discusses how test takers perform in such tasks and which strategies they make use of.*

Introduction

In order to conduct research and to study in a tertiary institution in Germany, students need not only be able to write in the target language, but adapt to the norms in line with the target disciplines and genres, such as protocols, excerpts, and term papers. Furthermore, students usually conclude their studies by writing, submitting, and defending a longer research paper, namely, a Bachelor's or Master's thesis. One of the prerequisites for successful academic writing involves timely reflection on academic linguistic structures, as defined by Thielmann [12].

Prospective university students with university entrance qualifications obtained outside of Germany need to pass a language entrance exam to be

able to enroll in a German university. One of such exams is the German University Language Entrance Exam ‘Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang’ (DSH) whose written section assesses the test takers’ ability to compare and contrast, discuss, and argue for a position using the appropriate linguistic tools and following norms conforming to the accepted standards within German academia [9]. Writing tasks of this kind usually include charts and graphs whose purpose it is to facilitate the test taker’s pre-writing process by visualizing phenomena or presenting data sets [3]. Based on the importance of discontinuous texts throughout all study programs, these university language entrance exams set out to ensure that prospective international students possess the ability to write argumentative, academic texts.

Not only to ensure coherence, but also to enhance academic style, lexical items and phrases are often introduced as *chunks* (see Ellis et al. [2] and Handwerker [4] for more on formulaic language and chunks in first and second language acquisition; and Pawley [10] on syntactic development and sentence structure). These *chunks* “usually refer to frequently-occurred, fixed or semi-fixed multi-words or sentences formed by meanings rather than grammatical rules that are acquired as a whole automatically in [...] language acquisition” [7], usually through memorization, and are considered an independent strategy for producing academic texts [11]. They are often used as coherence or cohesion inducing phrases, facilitating the thematic and logical structuring of texts, or the introduction of new topics or arguments. According to Madlener, *chunks* are holistically processed, memorized pieces of information that can be accessed, i. e., they are “bundles of information pertaining to linguistic forms and meaning/functions within or for a specific context” [8; see also [5]. Even if they are not necessarily introduced by their metalinguistic term *chunks* in the FL or SL classroom, they appear in vocabulary lists and are (indirectly) serving as “a database for abstraction processes of (semi-)fixed sequences used as models [...], and [an essential contribution] to the learner’s grammatical development.” Thus, the syntactic implementation of *chunks* should play a role in the FL/SL classroom in order to teach L2 learners their grammatical usage and correct understanding from the beginning. This is also supported by Lenz & Barras’s [6] intervention study on adult FL learners of German’s oral proficiency. Having undergone FL instruction with focus on *chunks* and fluency but not grammar, participants integrate *chunks* fluently but not grammatically.

The importance of the grammatical understanding and implementation of *chunks* provides the basis for the analysis of two DSH data sets. Based on the findings in the written DSH tasks, the following sections (i) present and analyze the data with respect to the use of *chunks* and their grammaticality and (ii) discuss the pedagogical implications following from the findings.

Data

The examined data sets stem from two separate DSHs consisting of 24 and 18 written texts, respectively. While the first set was additionally divided into two groups of test takers, namely those who had taken a DSH preparatory course leading up to the exam ($n = 13$), and those who had not ($n = 11$), the second set does not differentiate between these categories.

Regarding the first data set, 105 out of 132 chunks were implemented grammatically (on the morpho-syntactic level) by those test takers who had previously enrolled in a DSH preparatory course, i. e. test takers with a course knew to implement 80% of the chunks syntactically. Test takers who had not previously attended a prep course implemented only 54% correctly (46 out of 85 chunks). However, both groups together, 151 out of a total of 217 chunks (= 69%) were correctly implemented morpho-syntactically.

The second data set consisted of 148 chunks of which 94 are used grammatically, making up 63.5%.

Note that, while the thorough analyses contain more information regarding the argumentative structuring of the texts (McGury & Wulff 2021), the limited scope of this paper forces the focus on the grammatical use and syntactic implementation of chunks.

Discussion

Following the findings regarding the structure of arguments (e. g., thesis statements, themes and rhemes) as discussed in McGury & Wulff [9: 379–392], test takers succeed in producing written texts that are academic in style and well structured, which may be attributed to the provision of graphs and charts as supplementary material reinforcing argument structure. Taking into consideration lexical appropriateness of chunks within the argumentative structure of the texts as well as their morpho-syntactic implementation, it seems that chunks function as and form the intersection between grammar and structure (in line with Handwerker/Madlener [5]). Test takers who had

previously attended the preparatory course are more successful in implementing them grammatically into their writing, which suggests that conscious or structured approaches to breaking them up had taken place before the exam. The obvious difference between the two groups of test takers furthermore highlight the importance of an appropriate grammatical application of memorized lexical devices as it leads to better results in the DSH's written task. It does not suffice to solely memorize lexical chunks as items on a vocabulary list or as place holders in fill-in-the-blanks exercises. Rather, they require linguistic reflection and awareness as well as structural analyses in order for L2 learners to correctly use them in written tasks.

Ignoring the division of students with and without a DSH preparatory course, and comparing the overall findings from the first set with those of the second one, the correct morpho-syntactic use of chunks make up 69% and 63.5%, respectively. Thus, the overall results show that approximately one third of all chunks in the DSH are not syntactically integrated in a well-formed manner. Furthermore, considering that the DSH is designed to test students at a C1 level in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages CEFR, this unexpected high rate yields pedagogical implications.

Pedagogical implications

The analysis and discussion of the data from two different DSH exams suggest that, even at the advanced CEFR level of C1, memorization of lexical chunks does not suffice to successfully produce L2 texts that are consistent with the target language's norms, or, at least, to integrate chunks syntactically into the text. Therefore, the following pedagogical implications shall provide some guidance for both FL/SL instructors and learners.

With respect to the SL/FL classroom, it would be advisable to foster awareness and linguistic reflection when working with chunks. This can be achieved in several ways, namely, (1) by introducing chunks on the meta level, (2) by helping students discern chunks, (3) by including authentic examples from different texts and situations, and (4) by providing detailed and timely feedback.

By use of metalanguage in the classroom, learners' linguistic reflection and understanding of chunks increase. Instructors should, e. g., both ensure that learners understand the purpose of chunks and point them out whenever one is encountered in the lesson. This way, learners become more aware of the abundance of chunks and their syntactic integration.

Furthermore, students' awareness and grammatical use of chunks can be fostered through their systematic discernment. As opposed to memorizing fixed multi-word phrases off of vocabulary lists, learners need to understand the chunks' lexical content, their grammatical composition as well as their form and function within (multi)clausal sentences in order to deepen their understanding of how chunks are implemented in both oral and written texts. This syntactic and grammatical awareness will affect both the learners' ability to process and produce the L2.

This enhanced awareness should be practiced with authentic materials from numerous disciplines. Learners should learn to not only identify chunks in authentic texts, but to discern and analyze them in these environments, and to use them freely in spoken and written L2 production. Rather than using chunks in pre-composed fill-in-the-blanks exercises, students thus focus on real-life contexts that will enhance their writing.

Finally, detailed and timely feedback is crucial to the learners' improvement in the grammatical use of chunks. By discussing specific, anonymized examples from learner texts in the classroom in a timely manner, students are more likely to learn from the feedback and positively progress towards their overall goal (see Bayerlein [1]; Wiggins [13]), leaving us to conclude that specific and timely feedback will enhance the learners' performance in correctly implementing chunks in their L2 writing.

Overall, a systematic approach to working with chunks with a focus on their identification, discernment, and application should enhance learners' awareness and foster linguistic reflection that, finally, leads to improvement in grammatical implementation.

References

1. *Bayerlein L.* Students' feedback preferences: how do students react to timely and automatically generated assessment feedback? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2014. 39(8). P. 916–931.
2. *Ellis N., Simpson-Vlach R. and Maynard C.* Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL // *Tesol Quarterly*. 2008. 42 (3). P. 375–396.
3. *Glazer N.* Challenges with graph interpretation: A review of the literature // *Studies in science education*. 2011. 47.2. P. 183–210.
4. *Handwerker B.* Inputverarbeitung, Chunking und Konstruktionsgrammatik. Instrumente für den gesteuerten Erwerb des Deutschen als Fremdsprache // *di Meola, C. et al. (eds.): Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien. Estudios Filológicos Alemanes*. 2008. 15. S. 49–64.

5. *Handwerker B., Madlener K.* Chunks für DaF. Baltmannsweiler: Hohengehren, 2013.
6. *Lenz P., Barras M.* Chunks statt Grammatik in niederschweligen DaZ-Kursen? Ergebnisse einer Interventionsstudie mit erwachsenen DaZ-Anfängerinnen und Anfänger // Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ. Wortschatz-Chunks-Grammatik. 2017. S. 65–75.
7. *Li Q.* An empirical study on the application of lexical chunk to college English writing // Journal of Language Teaching and Research. 2014. 5(3). P. 682.
8. *Madlener K.* Computergestützte Anwendungen in Spracherwerb und Spracherwerbsforschung: Die Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremdsprache // Chlosta, C. and Jung, M. (eds.): DaF integriert. Literatur — Medien — Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008. Göttingen: Universitätsverlag, 2008. S. 159–172.
9. *McGury S., Wulff N.* Wissenschaftssprache Deutsch: Vertextung von Schaubildern in der DSH-Prüfung // Gretsch, P. und Wulff, N. (eds.): DaF und DaZ in Schule und Beruf. Paderborn: Schöningh, 2021. S. 379–392.
10. *Pawley A.* Developments in the study of formulaic language since 1970: A personal view // Skandera, P. (ed.): Phraseology and Culture in English. Topics in English Linguistics. New York: de Gruyter, 2007. P. 3–45.
11. *Thielmann W.* Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten // Dalmas, M. (ed.): Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv: Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni. Servizio editoriale universitario. 2009. S. 47–54.
12. *Thielmann W.* Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen // InfoDaF. 2017. 44(5). S. 546–569. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0091>.
13. *Wiggins G.* Seven keys to effective feedback. Feedback, 2012. 70(1). P. 10–16.

O. A. Акимова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

МАСТЕРМАЙНД-ГРУППЫ КАК МЕТОД ОНЛАЙН- ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

O. A. Akimova

Lomonosov Moscow State University

MASTERMIND GROUPS AS A METHOD OF TEACHING BUSINESS ENGLISH ONLINE

Abstract. *With the rise of the pandemic and the massive transfer of education into online realms a lot of old teaching methods were redesigned and*

adapted to the new realia. The article considers mastermind groups as one of such methods and as an effective means for studying business English online. The author provides an overview of the advantages mastermind groups can provide to the participants of the educational process and the prerequisites for their efficiency.

С началом вынужденного массового перехода вузов в дистанционный режим появилось много методов онлайн-обучения, не используемых ранее. Большинство данных методов были нацелены на устранение негативных аспектов онлайн-взаимодействия преподавателя с обучающимися, например: 1) нехватка общения, 2) снижение мотивации к учебе, 3) отсутствие эффективной системы онлайн-мониторинга и оценивания.

Одним из методов, показавших свою эффективность при обучении деловому английскому языку онлайн, стали мастермайнд-группы. Мастермайнд — это группа, объединяющая людей, работающих для достижения общих целей. Основная задача такой группы состоит в том, чтобы помочь ее членам ориентироваться в трудностях и решать проблемы, используя их коллективные знания и опыт, т. е. используя групповой подход к решению проблемы [2: 168]. Исходя из данного определения, можно подумать, что мастермайнд-группа во многом похожа на проектную группу. Однако если проектная группа всегда собирается для реализации конкретного проекта, т. е. у такой группы есть видение конечного результата и четкие временные рамки, то результаты работы мастермайнд-группы не могут быть предопределены, а временные ограничения распространяются скорее на каждую встречу ее участников, нежели чем на общий временной резерв работы.

Оптимальное число участников группы варьируется от трех до шести, а максимальное количество членов группы для ее эффективной работы не должно превышать десяти человек [1: 1]. Участники группы собираются на регулярной основе для обсуждения учебных задач. Многие исследователи отмечают ограниченность роли преподавателя как важное условие функционирования мастермайнд-групп в структуре высшего образования, подразумевая, что преподаватель выполняет роль координатора дискуссии [4: 59]. На наш взгляд, если обучающиеся уже знакомы друг с другом в результате учебного процесса, то роль преподавателя может быть сведена к распределению участников группы и согласованию времени и регулярности их встреч.

Участие преподавателя в данных процессах объясняется необходимостью подготовки возможных инструментов организации, мониторинга и оценки результатов встречи, например создание каналов в Microsoft Teams или собраний в Zoom.

В рамках обучения бизнес-английскому наиболее эффективным представляется объединение в группы студентов с разными навыками (*mixed-ability grouping*) в пределах одного или двух последовательных уровней владения иностранным языком. Такие группы дают возможность взаимного наставничества (*peer mentoring*) среди студентов, т. е. обмена не только идеями, но и навыками.

В рамках курса по деловому английскому работа в мастермайнд-группах во многом определила дальнейшую парную работу обучающихся. Так, при наличии заданий для подготовки в парах большинство пар формировались из участников одной мастермайнд-группы, поэтому представляется целесообразным при формировании групп составлять их из четного количества участников.

Регулярная совместная работа способствовала обмену знаниями и установлению крепких межличностных связей внутри группы. Учитывая это, необходимо периодическое переформирование групп, чтобы обучающиеся могли взаимодействовать с разными людьми и обмениваться новым опытом.

Мастермайнд-группы воспитывают в студентах такие качества, как самоорганизованность, ответственность, командный дух. Они также снижают общую тревожность, связанную с учебным процессом. По результатам исследований многие студенты, нуждающиеся в помощи, не могут попросить о ней в силу различных психоэмоциональных причин [3]. В мастермайнд-группах обучающиеся не только обсуждают задания, но и часто поддерживают друг друга во время сложностей в учебе, создавая профессиональное сообщество, открытое для сотрудничества и взаимовыручки. Позитивная атмосфера, способствующая развитию внутри команды, создает дополнительную мотивацию к процессу обучения.

Стоит отметить, что, несмотря на все плюсы майтермайнд-групп, их успешность на начальном этапе во многом зависит от преподавателя. Перед тем как обучающиеся привыкнут к постоянному взаимодействию и смогут получать от этого удовольствие, необходимо объяснить им все преимущества мастермайнд-групп, правила, по которым

осуществляется их деятельность, а также разработать задания для обсуждения и критерии оценки работы внутри группы.

Литература

1. *Garmy P., Olsson Möller U., Winberg C., Magnusson L., Kalnak N.* Benefits of participating in mastermind groups // *Health Edu Care*. 2019. № 4(2): 1–3. URL: https://www.researchgate.net/publication/335613869_Benefits_of_participating_in_mastermind_groups (дата обращения: 02.01.2022).
2. *Hill N.* Think and grow rich. Free digital download edition, 2007. 253 p. URL: <https://manageo.io/wp-content/uploads/2018/08/Think-And-Grow-Rich.pdf> (дата обращения: 03.01.2022).
3. *Taylor N., Hofer M., Nelson J. D.* The Paradox of Help Seeking in the Entropy Mastermind Game // *Frontiers in education*. 2020. Vol. 5. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.533998/full> (дата обращения: 23.12.2021).
4. *Бужинская Н. В., Васева Е. С.* Мастермайнд-группы в структуре онлайн-обучения // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2021. № 1 (41). С. 56–60.

А. Б. Баграмова, О. Н. Павлова, О. Ю. Щерба
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

МОТИВАЦИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

А. В. Bagratova, O. N. Pavlova, O. Yu. Scherba
Herzen State Pedagogical University of Russia

MOTIVATION AS A WAY TO INCREASE THE EFFICIENCY OF THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NONLINGUISTIC DEPARTMENTS

Abstract. *The article is devoted to a methodological technique that contributes to improving the effectiveness of teaching a foreign language — motivation. The authors define “motivation” and consider the factors influencing the formation of motivation in the learning process. A special place is occupied by the analysis of project activities.*

В системе современного образования существует целый ряд противоречий, которые препятствуют повышению качества образования. Основным из них является противоречие между требованиями, предъявляемыми ФГОС к качеству образования и условиями, обеспечивающими учебный процесс. Говоря об условиях обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, приходится констатировать такое противоречие, как недостаточное количество учебных часов, отводимых для изучения иностранного языка и недостаточную работанность методики его преподавания.

Решение данной проблемы может быть реализовано путем оптимизации учебного процесса за счет внедрения дополнительных средств обучения, а также увеличения объема групповой работы. В связи с этим наиболее приемлемым следует назвать мотивацию, которая является основной для развития творческого мышления студентов. Под мотивацией принято понимать внутреннее побуждение, импульс, эмоцию или желание, побуждающее человека к определенному действию [4].

Преимущества, которые несет в себе мотивированное обучение, огромны: внутренний стимул повышает интерес к предмету, усиливает концентрацию внимания, укрепляет память, повышает выносливость и умственную речевую активность. Под умственной активностью подразумевается осознание учащимися использованных приемов запоминания, наличие стратегии при решении задач, любознательность, склонность к анализу ошибок [3]. Кроме того, при правильно организованной мотивации активизируется взаимозависимая работа правого и левого полушария головного мозга, одно из которых отвечает за образное мышление и художественные способности, а другое за речевые функции [2].

Мотивация не является постоянной величиной, она меняется в зависимости от ситуации, настроения студента, подачи материала. Но при активизации социальных мотивов у студентов происходит плавный переход от интереса к общей коммуникации к коммуникации на иностранном языке. Чем больше они будут заинтересованы в результате своей работы, тем очевиднее станет успех и последующая мотивация к дальнейшему изучению иностранного языка.

Возникает вопрос, какие факторы способствуют формированию и повышению мотивации к изучению иностранного языка.

1. Прежде всего, это использование в учебных материалах бесед, текстов, информации, знакомящих обучаемых с жизнью и культурой страны изучаемого языка с целью пробудить у них интерес к стране, ее культуре, а следовательно, и к ее языку.

2. В связи с ограниченным количеством учебного времени, рекомендуется активизировать групповую работу с обучаемыми с целью оптимизации учебного процесса.

О ведущей роли в формировании мотивации пишут и ведущие отечественные методисты [1]. Групповая работа строится на сотрудничестве и взаимопомощи учащихся, раскрывает их индивидуальные особенности, обеспечивает развитие индивидуальных свойств личности. Она позволяет обучаемым осуществлять контроль и оценку собственной и групповой деятельности, так как постоянно есть возможность сравнивать собственную деятельность с деятельностью других учащихся.

При работе в группе решаются коммуникативные задачи: студенты учатся договариваться, правильно выражать свои мысли, контролировать действия друг друга, высказывать свою точку зрения, дискутировать на заданную тему, слышать своего собеседника и приходить к компромиссу.

Как известно, одной из основных целей преподавания иностранного языка является обучение общению. В связи с этим одним из наиболее эффективных методов при обучении иностранному языку можно считать метод проектов, основоположником которого был Д. Дьюи.

Этот метод нашел широкое распространение и приобрел большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний с их практическим применением для решения конкретных проблем.

В основе проектной методики лежит развитие познавательных навыков учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Преимущества проектной методики заключаются, прежде всего, в том, что она может быть использована как в аудиторной, так и в самостоятельной работе.

Существует целый ряд типов проектов. Наиболее распространенными из них являются:

- 1) *по структуре*: индивидуальный, парный, групповой;
- 2) *по типу доминирующей деятельности*:

поисковый: в большинстве случаев представляет собой индивидуальный проект, имеющий целью рассмотрение небольшой проблемы или явления. Упор делается на поиск и уточнение информации, способы ее сбора и анализа. Результат представляется в виде сообщения, доклада с последующим обсуждением полученной информации;

игровой (ролевой): структура проекта не является жесткой и может изменяться или дополняться по ходу работы. Отличительным признаком этого типа проекта является высокий уровень творчества обучаемых;

практический: конечный продукт этого типа проектов имеет конкретный прикладной характер;

информационный: является усложненным типом поискового проекта, но он менее сложен, чем исследовательский, и может быть его частью. Проект предполагает сбор информации о проблеме. В отличие от исследовательского проекта, здесь возможна коррекция направления, пересмотр структуры проекта;

исследовательский: этот тип проекта напоминает небольшое научное исследование. В нем четко определены проблема, цели и задачи исследования. Конечный продукт определяется на начальном этапе (в каком виде будут представлены результаты) и не должен изменяться в процессе разработки.

Таким образом следует констатировать, что мотивация является одним из ведущих способов решения существующей проблемы — активизации учебного процесса в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов, а одним из ведущих методов ее повышения может быть рекомендован метод проектов, который соответствует требованиям, предъявляемым методистами, а именно: 1) возможность организации коллективной деятельности как в аудиторной, так и во вне аудиторной работы; 2) возможность поэтапного перехода от простых видов работы к сложным; 3) возможность выработать необходимые навыки и умения в различных видах речевой деятельности.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.

2. *Артемяева О. А., Макеева М. И., Мильруд Р. П.* Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. техн. ун-та, 2005.
3. *Сибирякова В. Ф.* Умственная активность школьников и обучаемость иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.
4. *Brown H. D.* Principles of language learning acquisition // *Modern Language Journal*. 1972. № 56.

О. В. Володина

Петрозаводский государственный университет

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, ЦЕЛИ И СТРАТЕГИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

O. V. Volodina

Petrozavodsk State University

GENERAL CHARACTERISTICS, GOALS AND STRATEGIES OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT UNIVERSITY

Abstract. *The article presents the functional, strategic, cognitive and personal aspects of the formation of foreign language professional communicative competence of a future specialist.*

Обучение иностранному языку (далее — ИЯ) в высшей школе как компонент профессионального образования будущих специалистов направлено на содействие комплексному формированию *профессиональной компетенции* специалиста, готового выполнять *профессиональные задачи* с использованием ИЯ, быть конкурентоспособным, востребованным и преуспевающим на рынке труда. Целевые установки обучения ИЯ в высшей школе в настоящее время направлены на преодоление противоречий, обусловленных *социальным заказом* на квалифицированных специалистов со знанием ИЯ для практического использования в профессиональной сфере и сложившейся традиционной практикой преподавания ИЯ на неязыковых факультетах, не способной в полной мере подготовить требуемого специалиста. Обучение ИЯ в неязыковых подразделениях вуза происходит

в условиях ограниченного объема учебных часов, что обуславливает необходимость интенсификации учебного процесса при использовании внутренних резервов обучающихся для повышения эффективности образования. Требуется соответствующая корректировка учебного процесса и непрерывное стремление к повышению качества преподавания ИЯ.

В современном иноязычном образовании в высшей школе акцентируется приоритет *обучения языку профессии*; ИЯ выдвигается инструментом профессионализации, системообразующим предметом профессиональной подготовки специалиста. *Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста* подразумевает: 1) *функциональный аспект* — успешное выполнение иноязычной деятельности в профессиональной области в соответствии со спецификой межкультурной коммуникации благодаря приобретению опыта *профессионального и языкового взаимодействия*, сформированного в результате выполнения комплексной системы задач овладения ИЯ для эффективного решения профессиональных вопросов; 2) *стратегический аспект* — а) формирование интегративного комплекса компетенций как значимых составляющих культуры профессиональной деятельности (профессиональная компетенция); б) практическое применение языковых средств (лингвистическая компетенция); в) выбор и использование действенных приемов для достижения культурного взаимопонимания (межкультурная компетенция); г) умение адаптироваться в социокультурном пространстве будущей профессиональной сферы (социокультурная компетенция); д) умение вести профессиональную коммуникацию (дискурсивная компетенция); 3) *когнитивный аспект* — способность и готовность применять средства ИЯ для: а) получения знаний об окружающей действительности и обогащения собственного опыта; б) знакомства и изучения мировой культуры, осмысления совокупности знаний о духовном наследии народов и стран; в) анализа, осмысления и вынесения оценочных суждений по поводу ситуаций межкультурной профессиональной коммуникации в реальных условиях; 4) *личностный аспект* — умение специалиста определять и анализировать личностные смыслы изучаемого материала, проявление уникальности и неповторимости, готовность меняться и адаптироваться в условиях изменения ментального и культурного

пространства, воспитание эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающей действительности и будущей профессии, т. е. формирование устремлений и пристрастий, эмоционального отклика, мотивационных побуждений к действию, проявление осознанной индивидуальной позиции и убежденности в деятельности для решения проблемных ситуаций профессиональной направленности.

С учетом компетентностного подхода и профессионально ориентированного характера обучения ИЯ в вузе *стратегиями иноязычного образования* выдвигаются *языковые* (для формирования лексических и грамматических навыков и умений при выполнении языковых и условно-речевых упражнений); *коммуникативные* (для обеспечения функционального применения языковых единиц в ходе решения конкретных речемыслительных и коммуникативных задач при выполнении упражнений, имитирующих речевую коммуникацию в учебных условиях); *интегративные творческие* (для самостоятельного выполнения практических, познавательных, творческих и других задач посредством осуществления поиска, обработки, интерпретации и применения информации в условиях естественной речевой коммуникации). В контексте ориентации иноязычного образования на интеллектуальное, личностное и общекультурное развитие обучающихся в условиях профессионального образования *когнитивные стратегии*, нацеленные на удовлетворение познавательного интереса, и *метакогнитивные*, направленные на его контроль, проявляются комплексно и целостно, выступают в тесной взаимосвязи. Владение *метакогнитивными стратегиями* являются важным условием саморазвития личности студента, позволяет преодолевать трудности самоорганизации, способствует повышению способностей к обучению.

Формирование профессиональной иноязычной компетентности как цель и результат обучения ИЯ в вузе включает следующие этапы: 1) усвоение понятийного аппарата как совокупности положений и категорий, относящихся к определенной профессии; формирование языковых навыков, развитие всех видов речевой деятельности на ИЯ для коммуникативного взаимодействия, предполагающего обмен сведениями, идеями, мыслями в типовых ситуациях трудовой деятельности; 2) изучение и закрепление профессиональных функций, обеспечивающих успешное выполнение основных профессиональных

задач в условиях специально организованной иноязычной среды при ориентации на специфические обстоятельства профессионального контекста; 3) интеграция закрепленного функционального компонента речемыслительной и коммуникативной деятельности на ИЯ как аспекта языкового опыта в комплексную структурированную систему профессиональной деятельности на ценностно-смысловой основе с пониманием необходимости непрерывного повышения образовательного уровня в ходе профессионально-трудовой практики, развития умений использовать ИЯ как инструмента достижения целей непрерывного профессионального роста и совершенствования. Каждый из данных этапов предполагает разработку, наличие и реализацию конкретных целей, поэтапного осуществления, соответствующего содержания и необходимых механизмов иноязычной речевой деятельности, форм организации учебной деятельности, методов, мотивационных приемов и интерактивных технологий, критериев оценки результатов.

Таким образом, *профессиональная ориентация* обучения ИЯ студентов неязыковых специальностей вуза как проявление дидактической практики является особым феноменом индивидуальной и коллективной форм организации учебно-воспитательного процесса с использованием иноязычного материала профессиональной направленности в коммуникативных контекстах официального и неофициального взаимодействия. Профессиональная компетентность выпускника высшей школы выступает интегративной характеристикой личности будущего специалиста, способного продуктивно справляться с типовыми и нестандартными профессиональными проблемами в реальных ситуациях профессионально-трудовой деятельности посредством усвоенных знаний, сформированного жизненного и профессионального опыта, системы ценностей и устремлений. Предметно-деятельностный аспект содержания специализированного образования связан с усвоением языкового опыта в разнообразных контекстах профессионально ориентированного, межличностного и межкультурного общения и взаимодействия в единстве с саморазвитием, рефлексией и творчеством.

О. А. Голякова, Е. Г. Слипенко
*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗА

O. A. Golyakova, E. G. Slipenko
Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE ISSUE OF TEACHING GRAMMATICAL ASPECT AT NON-LINGUISTIC FACULTIES OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. *The article considers teaching grammar at non-linguistic faculties of higher educational establishments. The importance of building up grammatical competence as part of speaking, listening, reading, and writing skills is shown. The blended learning model as well as the explicit and implicit approaches to teaching grammar are presented here.*

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, способности осуществлять процесс передачи и восприятия информации в устной и письменной формах на иностранном языке является планируемым результатом обучения по дисциплине Модуль «Коммуникативный». Иностранный язык на первом курсе неязыковых факультетов РГПУ им. А. И. Герцена. В соответствии с ФГОС ВО обучающийся должен знать наиболее употребляемые грамматические конструкции изучаемого языка. Для формирования этой компетенции необходимо овладение базовыми грамматическими нормами изучаемого языка.

По мнению выдающегося русского и советского лингвиста Л. В. Щербы, именно грамматика организует лексику, являясь каркасом, на котором держатся все слова и речевые высказывания. Грамматике надо учить в комплексе, наряду с отработкой навыков чтения, письма, разговорной речи и аудирования [5].

В нынешних реалиях сложной эпидемиологической обстановки на первый план выходит главенствующая образовательная концепция, комбинирующая традиционное обучение с дистанционными

технологиями. Фактически осуществляется переход к смешанному обучению с основным фокусом на обучение в аудитории, а онлайн часть используется для асинхронных заданий или домашней работы. В качестве средства поддержки интерактивности значительное место занимает видеоконференция, технология видеосвязи и совместной работы, используемая в дистанционном обучении. Для обеспечения всестороннего гибкого образования применяется платформа Moodle. Оба эти средства позволяют максимально сохранить традиционные ценности очного обучения.

В этих условиях перед профессорско-преподавательским составом кафедры английского языка для профессиональной коммуникации была поставлена задача создать электронный учебный курс для студентов первого года обучения на неязыковых факультетах, целью которого является формирование у обучающихся практических умений и навыков коммуникации на английском языке через представленный на курсе комплекс заданий, призванный последовательно и систематически развивать четыре основных вида речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо. Для освоения перечисленных видов речевой деятельности необходимо овладеть одним из важнейших аспектов языка — грамматикой, поскольку она значительно облегчает обучение [1]. Поэтому существует необходимость формировать и совершенствовать грамматические умения и навыки, используя различные эффективные методы и приемы [2].

В ЭУКе находят свое применение два основных подхода к обучению грамматике: 1) эксплицитный и 2) имплицитный.

Эксплицитный подход подразумевает объяснение правил и явлений и, в свою очередь, предлагает использование двух методов: а) дедуктивного и б) индуктивного [3].

Дедуктивный метод заключается в объяснении преподавателем грамматических правил и отработке новых структур в коммуникативно-ориентированных ситуациях. Обучение строится от общего к частному, от правила к действию. Дедуктивный метод требует осознанного отношения, продвинутого уровня изучения языка, чтения справочной литературы. Например, при работе над модулем 2 Education at Home and Worldwide логичным кажется повторение и систематизация Present Simple в действительном и страдательном залогах

на основе текста для чтения “From an interview with Professor Gladkikh...”, Past Simple обоих залогов отрабатывается на основе текстов “Herzen University” (модуль 2) и “What are Americans like?” из модуля 3 Culture in the Global World. При применении дедуктивного метода используется такая последовательность действий: 1) изучение правила с использованием грамматических терминов; 2) поиск обучающимися данного грамматического явления в тексте с объяснением причины применения в каждом конкретном случае, пояснение формы образования грамматической структуры; 3) выполнение подстановочных, трансформационных, конструирующих упражнений; 4) выполнение упражнений на перевод с русского на английский.

При использовании индуктивного метода обучающиеся формулируют правило, изучают грамматическое явление, действуя от частного к общему. Например, в работе над модулем 2 общеуниверситетского ЭУКа задействована следующая последовательность действий: 1) сначала выделяются предложения из текстов “What makes a good teacher?”, “Online vs. Offline”, в которых глагол to be выполняет разные функции как смысловой, вспомогательный, модальный; 2) затем обучающимся дается возможность проанализировать данные примеры и сформулировать правило; 3) далее выполняются упражнения на подстановку, трансформационные, конструирующие упражнения, задания на перевод с русского на английский.

Следует отметить, что при имплицитном подходе в обучении грамматике не объясняются правила. Данный подход предлагает использовать два метода: 1) структурный и 2) коммуникативный.

В основу первого из упомянутых положены упражнения на отработку структурных моделей, предполагающие следующую последовательность действий: 1) аудирование речевых образцов, 2) хоровое и индивидуальное проговаривание образцов, 3) вопросно-ответные упражнения с использованием отрабатываемых структур, 4) учебный диалог с несколькими структурами [6].

Коммуникативный метод включает в себя множество частных методов. Наиболее общие положения для них таковы: 1) предваряющее слушание материала, подлежащего усвоению; 2) имитация в речи при наличии речевой задачи, что исключает механическое повторение;

3) группировка схожих по смыслу, форме фраз, отработка однотипных фраз; 4) создание структурного образа речевой ситуации; 5) разномыслие обстоятельств; 6) действия по аналогии в схожих ситуациях.

Отдельные элементы этих двух методов можно использовать при подготовке видеопроектов и аудирования, комбинируя работу на платформе Moodle и в видеоконференции.

При обучении грамматике практикуются не только упражнения. Использование геймификации придает традиционному процессу обучения легкость, гибкость и привлекательность и пробуждает интерес к изучению иностранного языка [4].

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что описываемые подходы и методы применяются избирательно, их следует варьировать, учитывая уровень языковой компетенции обучающихся и особенности грамматического материала. Следует помнить, что хорошо сформированные грамматические навыки облегчают процесс коммуникации, при этом эффективность речевого взаимодействия во многом определяется соблюдением норм грамматики наряду с другими языковыми и речевыми навыками.

Литература

1. *Петруль А. Н.* Роль грамматических навыков в коммуникативно-ориентированном обучении иноязычному общению // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Международной научной конференции, Санкт-Петербург, июль 2014. СПб.: Изд-во «СатисЪ», 2014. С. 172–176.
2. Современные проблемы обучения грамматике английского языка // Электронный ресурс: Архив студенческих работ. Педагогика. URL: https://vuzlit.ru/559814/sovremennye_problemy_obuche-niya_grammatike_angliyskogo_yazyka
3. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 101–123.
4. *Чермокина Р. Ш.* Интерактивные формы работы в обучении студентов вуза грамматической стороне речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2012.
5. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность: Сборник работ / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Магусевич; АН СССР. Отд-ние литературы и языка. Комис. по истории филол. наук. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. С. 55–57.
6. *Щербакова И. В.* Особенности обучения грамматике в неязыковых вузах // EUROPEAN SCIENCE 2015. № 4(5). С. 23–25. <https://cyberleninka.ru/>

Ю. В. Еремин

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

Е. Ю. Насыбуллина

*Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I*

К ВОПРОСУ О СИСТЕМНО-ИНТЕГРАТИВНОМ ПОДХОДЕ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Yu. V. Eremin

Herzen State Pedagogical University of Russia

E. Yu. Nasibullina

Emperor Alexander I Saint Petersburg State Transport University

ON THE SYSTEM-INTEGRATING APPROACH IN FLT

Abstract. *The issue raises the question on modelling the blended foreign language learning process based on a new system-integrated methodology.*

1. Иноязычное образование на современном этапе представляет собой все усиливающуюся тенденцию к оптимизации сочетания и соотношения традиционных форм в очном формате и методов, приемов и технологий в формате онлайн. Соответственно, обучение должно методически реализовываться в направлении разработки условий и содержания процесса получения совокупного речевого продукта.

2. Содержание обучения иностранному языку с точки зрения методологии и технологической составляющей определяется и подчиняется корректно выверенным и апробированным теоретическим установкам, с учетом общедидактических и частнометодических принципов.

3. Возникает вопрос, если традиционное очное обучение основано на известных устоявшийся принципах, то на каких методологических положениях должно базироваться дистанционное обучение, а также смешанное, комбинированное (blended learning) обучение. Как эти принципы должны коррелировать между собой, как взаимодействовать

и в каких отношениях и соотношениях они должны отражать и определять содержание обучения и как реализовываться в обучающем процессе?

4. С нашей точки зрения, для определения концептуального подхода следует исходить из предположений о том, что современный процесс обучения есть процесс интегративный, проявляющийся в системной организации и реализации поставленных учебных целей и задач. На сегодняшний день таким подходом, в котором проявляются оба компонента, видится **системно-интегративный подход**.

5. В результате разработки и внедрения этого подхода в иноязычное образование будут поставлены и решены следующие задачи:

- развитие образовательного потенциала цифровой личности;
- расширение и укрепление связи между очным и онлайн обучением на всех уровнях языковой и речевой подготовки;
- формирование умений использования интегративных технологий по всем этапам обучения;
- формирование опыта дифференциации методов, способов, приемов и пр. в соответствии с задачей обучения;
- формирование готовности к работе в смешанном формате обучения;
- формирование самостоятельности в дистанционном формате обучения;

6. При обосновании системно-интегративного подхода следует исходить из содержания понятий:

- а) **целостности** как оправданной взаимосвязи элементов, образующих систему;
- б) **динамичности** как процесса развития и взаимодействия элементов;
- в) **функциональности** как деятельностного проявления элементов в системе;
- г) **интегративности** как совокупности взаимосвязанных отдельных элементов в целесообразном обучающем контенте.

7. С точки зрения обучающих технологий можно выделить ряд основных видов интегративности, в частности: **моноэлементная**, связанная с отработкой отдельных элементов; **межэлементная**, связанная с работой по объединению, согласованию сочетаемости прочих элементов; **тематическая**, связанная с поиском решений поставленных вопросов и проблем. В этом смысле можно утверждать, что результатом интеграции является система. Образовательный конечный совокупный

продукт создается синтетически всей интегрированной суммой элементов усвоения. Объединение в целое в процессе самостоятельного учения, формирование взаимосвязи между элементами есть поиск нового, отличающегося от простого суммирования элементов.

Основываясь на приведенных выше гипотетических положениях, можно ставить вопрос и о создании **системно-интегративной модели** смешанного обучения, что требует дальнейших исследований в этой области.

С. В. Кади

*Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого*

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

S. V. Kadi

*Peter the Great Saint Petersburg
Polytechnic University*

DISTINCTIVE FEATURES OF PEDAGOGICAL COMPUTER TECHNOLOGY

Abstract. *Pedagogical computer technology is an integral part of a foreign language lesson at a modern university. In this article, the author has identified an important and special connection between the concepts of pedagogical computer technology, methodology, information, communication and computer technologies for teaching a foreign language. Electronic educational resources in the form of local teaching and monitoring computer programs are examples of the use of pedagogical computer technology by progressive teachers.*

Инновационные технологии из года в год охватывают разнообразные сферы деятельности, принося с собой идеи и разработки прогрессивных педагогов и методистов в высшую школу. Изменяются в лучшую сторону не только результаты проверки учебной информации, но и максимальная скорость ее передачи студентам.

Как показывает практика, направить даже частично изучение иностранного языка на глобальную цифровизацию оказалось не так

просто. Преподаватель все же остается незаменимым наставником и проводником и, безусловно, является именно той важно необходимой психологической, эмоциональной составляющей процесса обучения, подчиняя любую технологию.

Педагогическая компьютерная технология стала неотъемлемой частью на занятиях по иностранному языку в техническом вузе, поскольку вектор ФГОС ВО на цифровизацию направлен теперь уже не только на время всемирной пандемии. Это новая фаза развития, которая стала возможной, благодаря интенсивному освоению потенциала информационно-коммуникационных технологий. При этом явно отображается способ оптимизации учебного процесса, которая до сих пор еще не является достаточной по своему содержанию. Она плавно организовалась из таких терминов, как «технологии в образовании», «образовательная технология».

В связи с высоким уровнем образовательных задач высшего образования, безусловно, приоритетными считаются инновационные комплексные технологии, такие как педагогические, компьютерные, телекоммуникационные, интеллектуальные, охватывающие различные направления и взаимодополняющие друг друга. Они подразделяются на эвристические, информационные, операционные, саморазвития, прикладные и др. При этом их единая оптимизация невозможна без целевой, последовательной разработки, структуризации и упорядочивания содержания учебной информации, а также без комплексного и системного применения дидактических, технических средств обучения. Необходимо также усиление диагностических функций, в том числе использование автоматизированного тестового контроля, что дает гарантии качественного обеспечения занятия, не препятствуя «содержательной технике реализации учебно-воспитательного процесса» [1].

В педагогической теории *методика* всецело отражает деятельность преподавателя в рамках традиционной единой технологии обучения. *Технология* же жестко привязана к фактическому уровню обученности, развития и обеспечивает оптимальные условия восприятия учебного материала. И метод, и технология являются так называемой инструкцией, ведущей к достижению педагогической цели. Но как показывает практика, для опытного преподавателя достаточно трудно однозначно назвать методы, которыми он пользуется. На занятиях всегда

можно отметить целостность, лаконичность, именно «потому создаётся впечатление, что практически используется всё то, что накоплено. Сочетаются традиции и новизна, характерные только для деятельности отдельного преподавателя» [3: 16].

Нами определена особая связь понятия «Педагогическая компьютерная технология» (ПКТ) с представлением «Метода» обучения, «Методики» и «Информационно-коммуникационной/компьютерной технологией» (ИКТ) обучения иностранному языку (см. табл.).

Таблица

| | |
|---|--|
| Методика | Система научно обоснованных методов, правил и приемов обучения (например, иностранному языку) |
| Метод | Способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента, направленный на решение комплексных задач учебного процесса |
| Технология | Инструмент для достижения цели обучения. Система способов и средств |
| Компьютерная технология (ИКТ) | Дидактический процесс с использованием совокупности разнообразных технических средств |
| Педагогическая компьютерная технология (ПКТ) | Синтез системных методов, способов и компьютерных инструментариев, с учетом междисциплинарных связей, для решения конкретной педагогической задачи по иностранному языку |

Важным остается вопрос координации студентов при использовании на занятиях ПКТ, т. е. предоставлении разнообразных вариантов технологической основы обучения профессионально ориентированному ИЯ, например с помощью электронных образовательных ресурсов в виде локальных *обучающе-контролирующих компьютерных программ* (ОККП) [2]. Значит, необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии обучения иностранному языку в синтезе и как дополнение к разнообразным уже традиционным методическим средствам и педагогическим приемам в виде специально подобранных, сформированных учебных материалов (печатных, звуковых, аудиовизуальных, переложенных на специальную, дидактически обоснованную локальную компьютерную программу с возможностью и без распространения в сеть Интернет).

Таким образом, *педагогическая компьютерная технология* отражает и взаимодополняет сущность применения *педагогической* технологии

и трактуется нами как «синтез активных системных способов и компьютерных инструментариев, с учетом междисциплинарных связей, для решения конкретной педагогической задачи по иностранному языку».

Литература

1. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: file:///C:/Users/KADI/Downloads/slagayemye_ped_tekhnologii.pdf (дата обращения: 23.09.2021).
2. *Кадю С. В.* Обучающе-контролирующая программа “Linguistique”. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39294396&> (дата обращения: 23.09.2021).
3. *Касаткина Н. Э.* Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие. Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. 237 с.

C. B. Kadi

*Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого*

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

S. V. Kadi

*Peter the Great Saint Petersburg
Polytechnic University*

FUNCTIONAL LANGUAGE DIDACTIC APPROACH TO FORMATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS MANAGERS

Abstract. *The article focuses on the formation of a foreign language professional competence of future managers at the university. Learning will be effective if you correctly use a functional language didactic approach in teaching a professionally oriented foreign language. For this, the author defines the basic linguodidactic principles. Since a well-formed business vocabulary in terms of functional styles and linguistic functions correlates with uniqueness, consistency, accuracy, that is, with the stylistic features of natural scientific speech of professional specificity.*

В наше время важной целью высшего образования в области преподавания иностранных языков является формирование иноязычной профессиональной компетентности у студентов. Перечень важных компетенций, входящих в состав иноязычной профессиональной компетентности, определен Федеральным образовательным стандартом для каждой отдельной специальности. Все же необходимо отметить, что в условиях здоровой конкурентности на российском или зарубежном рынке труда от выпускников по направлению подготовки бакалавриата 38.03.02-07 «Менеджмент» ожидают готовность изъясняться на иностранном языке.

В стремительно генерирующих социально-экономических условиях основные компетенции менеджера должны адаптироваться и преобразоваться в зависимости от управления ресурсами, информацией или людьми, а также ориентироваться на достижение результата с четким осмыслением взаимных обязательств с деловыми партнерами, поддерживать актуальную деловую культуру, что и определяет направление «Деловой иностранный язык» в техническом университете при всей важности образовательной среды.

В таком случае формирование профессиональной деятельности менеджера и иноязычная профессиональная компетентность оказываются связаны посредством не только компетентностного, но и функционального лингводидактического подхода.

Данный подход показывает ориентиры для корректного применения необходимой грамматической структуры адекватной речевой ситуации в решении коммуникативных задач, а также при аудировании и чтении. Возможно подобрать пути для развития лексико-грамматического строя, проявляющегося в трудности актуализации пассивного и активного словаря, словоизменения, неточности употребления и поиска подходящих высказываний для будущих менеджеров, так как поверхностное знание грамматических правил при небольшом объеме словарного запаса, а также практическое неиспользование терминологического аппарата определяет неумение осуществлять полноценное иноязычное профессионально ориентированное общение.

Используя междисциплинарные связи, которые представляют собой согласованную учебную программу, создаются учебные пособия, содержащие тематическую лингводидактическую базу по профессионально ориентированному французскому языку для технических вузов, рекомендованных к использованию Министерством образования

и науки РФ, готовую к освоению бакалаврами-менеджерами, в том числе и обучающе-контролирующие компьютерные программы как часть образовательной среды, несущие самые современные подходы к передаче информации, сочетая в себе активные методы обучения иностранному языку [3].

Проанализировав учебные пособия, обнаруживаем, что особую актуальность при формировании иноязычной профессиональной компетентности менеджера мало внимания уделяется лексико-грамматическим упражнениям, так как в основном за счет переполнения традиционными лексико-фразеологическими и фонетическими заданиями порой исключается важная грамматическая составляющая. Используя лингводидактический подход, видно, что требуется усиление аспектов такого вида иноязычной коммуникации, которые совпадают с официально деловым стилем французского языка. По лексико-грамматическим и стилистическим параметрам необходимо соответствие дискурсу менеджеров.

Также стоит обратить внимание на пересмотр функций лингводидактического компонентного состава учебных заданий для формирования иноязычной профессиональной компетентности менеджеров в период их обучения в вузе. Для этого выделим ряд некоторых *лингводидактических принципов*:

1) функционирование языковых единиц в речи (зависит от профессионально ориентированной коммуникативной направленности, тематической необходимости употребления, межпредметной координации);

2) синтез активных видов речевой деятельности говорения, чтения, аудирования и письма (принцип оптимизации);

3) требование четкости, ясности и системности описания языковых явлений не только в педагогических, но также и в методических целях (связность теории и практики);

4) подача материала с учетом памяти, внимания и психологических возможностей студентов (наглядность, моделирование) [1];

5) общий принцип выделения функциональных стилей, связанный с аспектом употребления иностранного языка в различных сферах речевого общения [2], так как грамотно оформленная бизнес-лексика с точки зрения функциональных стилей и языковых функций соотносится с однозначностью, логичностью, точностью, т. е. коррелирует со стилевыми чертами естественно-научной речи профессиональной специфики.

Все же такой подход, возможно, поможет решению насущной потребности, например, обучения правильного оформления и понимания

деловых бумаг с учетом специфики и их разнообразия. Это необходимо и для самопрезентации, ведения конструктивных международных телефонных, партнерских переговоров в рамках сотрудничества и развития. Преподавателям придется производить тщательный отбор лексического содержания с учетом профессиональной направленности менеджеров, междисциплинарной интеграции, так как требования к компетенции специалиста, выпускника лингвистических специальностей, постоянно растут.

Литература

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. 3-е изд. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Жукова Н. А. Практический курс методики обучения иностранному языку: практикум / Н. А. Жукова. Барнаул: АлтГПУ, 2020. 108 с.
3. Кади С. В. Отдельные аспекты предоставления аудиовизуальной информации на занятиях по иностранному языку с использованием обучающе-контролирующей компьютерной программы. Неделя науки СПбПУ: материалы науч. конф. с международным участием, 19–24 ноября 2019, гуманитарный институт. Ч. 1. СПб.: Политех-Пресс, 2019. С. 98–100.

А. С. Ковальчук

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

К ВОПРОСУ О РОЛИ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (на примере немецкого языка)

L. S. Kovalchuk

Herzen State Pedagogical University of Russia

ON THE ROLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE (on the example of German)

Abstract. *The article examines the role of the Russian language in teaching German to students-future teachers of a foreign language. The author describes the cognitive styles of adults and formulates methodological approaches*

to organizing the educational process in the framework of a blended type of learning. The article provides options for communicative tasks based on the interpenetration of the native and foreign languages and the need to expand the communicative field during training.

При рассмотрении вопроса о роли русского языка при обучении немецкому языку студентов педагогического вуза, будущих учителей иностранного языка, теоретической основой являются исследования философской, педагогической, психологической научной мысли по этой теме. Практические выводы базируются на обобщении опыта преподавания студентам начального уровня обучения дисциплин «Практика устной речи», «Практическая фонетика», «Практикум по культуре речевого общения» (немецкий язык как второй иностранный).

В ходе исследования были использованы метод наблюдения и промежуточная аттестация обучающихся как оценочный фонд. Роль русского языка в современном российском обществе состоит в обеспечении коммуникации в различных сферах этого общества и на различных уровнях его жизнедеятельности. Русский язык в Российской Федерации является языком международного и межнационального общения. (классификация Ю. Д. Дешериева). Следовательно, его коммуникативная функция дополняется учебно-педагогическим статусом на всех ступенях [5; 6] образования: начальной, средней и высшей. Русскому языку в процессе обучения немецкому мы отводим дидактическую функцию, и из этого исходим в ходе нашего исследования. На уроках немецкого языка русский язык является средством практической коммуникации, передачи иноязычного языкового материала. При получении начального уровня языковой практики нами учитываются коммуникативные особенности русского языка, так как он является основным когнитивно обрабатываемым лингвистическим запасом (обучающийся думает на русском языке). Метод сравнительного анализа позволяет сформировать у обучающихся основы иноязычной языковой платформы, понимание и осознание лексических и стилистических форм, грамматических структур, а также лингвокультурологических основ немецкого языка.

Таким образом, в центре нашего внимания находится взаимосвязь между русским языком как родным и немецким языком как иностранным в процессе обучения по направлению «Педагогическое образование» специальность «Иностранные языки».

Требования ФГОС предусматривают необходимость формирования у учителя иностранного языка общекультурной, общепрофессиональной, а также языковой компетенции при обучении профессиональной коммуникации на немецком языке.

Психологические принципы построения процесса обучения требуют опоры на знание механизмов процесса усвоения знаний, навыков и умений, а также учета индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев) [2]. Студенты вуза относятся к первому макропериоду взрослости или ранней взрослости от 18 до 25 лет (периодизация Д. Бромлея) и характеризуются такими когнитивными стилями (Е. И. Степанова, Ю. И. Кулюткин, И. Лордж) [4]: индуктивный способ мышления, способность к самоанализу и самооценке, преобладание рефлексивных черт поведения, формирование толерантности и эмпатии, стремление к самостоятельности.

Было бы неправильным игнорировать понятие «обучаемость» (Б. Г. Ананьев, З. И. Калмыкова) [5], предполагающее восприимчивость обучающегося к средствам, воздействующим на него в условиях процесса обучения и обеспечивающим ему успешное формирование профессиональных компетенций. Повышение мотивации обучения и увеличение объема заданий для самостоятельной работы — суть инструменты этого процесса.

Практическая направленность процесса обучения немецкому языку при личностно-ориентированном и коммуникативно-деятельностном подходе с постепенным расширением языкового поля и усложнением лексических структур работы представляются нам основными методическими принципами. В связи с этим становится важным методический анализ двух составляющих процесса обучения иностранному языку: во-первых, отбор лексического и языкового материала, подлежащего усвоению; во-вторых, методические подходы в организации процесса обучения с целью устойчивого формирования профессиональной компетенции.

Наблюдения показывают, что языковой материал должен быть структурирован в рамках одной темы не по уровню сложности, а по сфере применения. Так, даже первая тема в «Практике устной речи» «Знакомство» может включать в себя ситуацию новичка в классе, группе, семье, на работе. И уже на этом этапе возникает необходимость

понимания и освоения различий в структуре и семантике языковых единиц русского и немецкого языков. Например, в русском и немецком языках различаются:

- ситуации применения обращения на ТЫ и на ВЫ;
- порядок именованья: Фамилия, Имя, Отчество (в русском языке) и Имя, Отчество, Фамилия (в немецком языке).

При изучении темы «Санкт-Петербург» обнаруживается важным аспектом лексический анализ званий при царском дворе (гофмейстер, фрейлина). Этимология используемых в русском языке немецких лексем, и наоборот, открывает возможность расширения общекультурной лингвистической компетенции через примеры языкового и культурного взаимовлияния и взаимодействия.

Успешным является метод сравнительного анализа грамматических особенностей двух языков: родного и иностранного, русского и немецкого, в ходе которого предполагается выстраивание прямых ассоциативных связей грамматических форм: эквиваленты, трансформации, замены, например: Ich bin krank / Аз есьм болен (устар.) / Я болен (совр.)

В ходе изучения дисциплины «Культура речевого общения» с обучающимися обсуждается актуальный вопрос ненормативной лексики, ее национальные, культурные и социальные признаки в обоих языках.

Важным элементом формирования поликультурной компетенции является использование пословиц и поговорок с их стилистическим и лексическим анализом в сравнении с эквивалентом русского языка. В этом разделе работы наблюдается мотивированное увеличение интереса к родному языку, когда выявляются моноэквиваленты, частичные эквиваленты и полное расхождение в образности, например: Дело мастера боится / Übung macht den Meister (дословно «Практика делает совершенным»).

Знакомство с молодежной культурой немецкоязычных стран оценивается наиболее эффективным в курсе «Практической фонетики немецкого языка», позволяющем прослушивать, а также исполнять немецкие песни с переложением на известные русские мелодии, делать свой стихотворный перевод текста, например: «Лорелей» Генриха Гейне (Loreley, H. Heine).

Практика показывает, что взаимопроникновение русского и немецкого языков в процессе обучения способствует формированию широкой лингвистической и общекультурной компетенции обучающихся. В этом случае наблюдается процесс социализации периода обучения (классификация Я. И. Гилинского), порождающий переосмысление лексической базы, традиций культуры своей и немецкоязычных стран.

Представляется, что будущему учителю важно знать школьную программу, поэтому при обучении немецкому языку следует использовать в оригинале отрывки из художественных произведений, изучаемых в школе на уроках литературы.

Дидактическая роль русского языка при обучении немецкому языку как иностранному не противоречит современным лингвистическим, психологическим и методическим концепциям смешанного типа обучения (И. Н. Верещагина, Ю. Г. Давыдова, А. А. Миролубов, Г. В. Рогова, Дж. Хармер) [1; 3]. Анализ практического опыта подтверждает вывод, что нет универсальных методических подходов, но есть базовые методические принципы и опоры, и их актуальные трансформации, дающие положительный результат. Учет психолингвистических характеристик обучающихся позволяет сформировать устойчивую мотивированную, профессионально ориентированную иноязычную языковую компетенцию, развить так называемое языковое чутье (Sprachgefühl).

Литература

1. Давыдова Ю. Г. Роль родного языка при освоении иностранного // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. СПб., 2019. С. 31–39. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41746550_77871835.pdf
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. URL: <http://refleader.ru/jgemerqasjgebew.html>
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2012. 464 с.
4. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология [Текст] / отв. ред. А. А. Крылов. СПб.: Алетейя, 2000. 286 с.
5. Социальная лингвистика. М.: Наука, 1977. URL: https://eknigi.org/gumanitarnye_nauki/163896-socialnaya-lingvistika-k-osnovam-obshej-teorii.html (дата обращения: 08.11.2021).
6. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М.: КомКнига, 2007. 432 с.

П. В. Козлова

*Национальный медицинский исследовательский центр
им. В. А. Алмазова, Институт медицинского образования,
кафедра гуманитарных наук*

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

P. V. Kozlova

*Almazov National Medical Research Center
Institute of Medical Education
Department of Humanities*

SPECIFICS OF THE SELECTION OF TOPICAL CONTENT FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE REMOTELY IN A MEDICAL SCHOOL DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. *The article describes an approach to select the relevant topical content for teaching English as a second language (ESL) remotely during the COVID-19 pandemic, which appears to be still relevant in 2021 (possible re-introduction of coronavirus restrictions, self-isolation of unvaccinated close contacts etc.). It also discusses new opportunities and problems associated with ESL distance learning in a medical school.*

О возможности проведения дистанционных занятий по иностранному языку специалисты начали говорить задолго до развития пандемии COVID-19, понимая под ними применение дистанционных образовательных технологий, реализуемых при помощи информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии преподавателя и обучающихся [3]. Однако в 2020 г. вопрос продолжения обучения иностранному языку в вузе в условиях эпидемических ограничений встал наиболее остро, а развитие соответствующих технологий получило вынужденный толчок. С учетом колебаний текущей эпидемиологической ситуации, а также невозможностью добиться 100 % вакцинации учащихся во всех группах (поскольку некоторые из них на первом курсе младше 18 лет) вероят-

ность перехода одной или нескольких групп на дистанционное обучение на период изоляции по контакту остается актуальной и на момент конца 2021 г. В процессе активного внедрения технологий дистанционного обучения в образовательный процесс вуза стало понятно, что перевод занятий с очного формата на дистанционный ни в коей мере не должен сопровождаться снижением качества образования, а в идеале — давать преподавателю новые возможности отбора содержания обучения и организации учебного материала [1]. В отношении практических занятий по иностранному языку, в отличие от ряда клинических дисциплин, для эффективного обучения которым необходимо очное взаимодействие студента с преподавателем и пациентами (отработка практических навыков), работа в информационно-образовательной среде дает не меньше возможностей, чем очные занятия, особенно при формировании у обучающихся коммуникативных умений говорения, чтения и аудирования.

Преимущества занятий на платформах для дистанционного обучения включают следующие:

- 1) возможность удобной для преподавателя дистанционной проверки домашнего задания при помощи мессенджеров (VK, WhatsApp, Telegram, образовательные порталы и др.), при котором преподаватель выдает задание и проверяет его выполнение в онлайн-режиме;
- 2) возможность участия в занятиях лиц, находящихся на карантине по контакту с новой коронавирусной инфекцией, или инфицированных лиц;
- 3) возможность продолжения учебного процесса при усилении ограничительных мер, связанных с профилактикой распространения новой коронавирусной инфекции;
- 4) большая свобода при говорении студентов, которым психологически легче говорить на иностранном языке в формате дистанционного обучения.

В отношении сложностей, связанных с проведением дистанционных занятий по иностранному языку, можно сказать, что, как показали исследования, посвященные организации обучения в цифровой образовательной среде, многие студенты к началу 2021 г. перестали воспринимать дистанционный формат обучения как менее качественный и оценили преимущества, касающиеся отсутствия необходимости

пользоваться общественным транспортом и возможности самостоятельной организации своего учебного времени [4: 72–81; 5]. Это привело к формированию в ряде вузов «гибридной системы» образования, которая подразумевает перевод части дисциплин (в первую очередь лекционных занятий) в дистанционный формат при традиционном «очном» посещении практических занятий с возможностью мгновенного перехода в дистанционный режим при возникновении необходимости. В то же время в ряде случаев сохраняется проблема недостаточного качества интернет-соединения для устойчивой аудио- и видеосвязи в реальном времени. Возможным выходом из данной ситуации может быть работа на образовательном портале вуза или применение смарт-технологий (например, чат-ботов), однако при этом отсутствует «живое» взаимодействие со студентами, которое важно для будущих специалистов по работе в непосредственном контакте с людьми, и поэтому рекомендуется нами, главным образом, для проверки полученных лексико-грамматических знаний или отработки умений чтения и письма.

Одним из основных принципов отбора содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе является принцип коммуникативной направленности при условии одновременного «введения в специальность». Этот объединенный принцип коммуникативно-профессиональной направленности тесно перекликается с принципом личностно-ориентированного подхода и принципом интернационализации, которые выделяют некоторые авторы [2]. В случае медицинских вузов под этим подразумевается рассмотрение специализированных коммуникативных ситуаций с точки зрения будущей профессии специалиста системы здравоохранения. В условиях пандемии COVID-19 особую важность приобретают аутентичные материалы, посвященные диагностике, профилактике и лечению COVID-19, например, размещенные на веб-сайте Центра по контролю и профилактике заболеваний США (<https://www.cdc.gov/about/24-7/response-to-covid-19.html>) или официальных веб-сайтов систем здравоохранения Великобритании, Австралии и других стран (<https://www.health.org.uk/what-we-do/responding-to-covid-19>; <https://c19vax.healthcareaustralia.com.au/>). Следует отдельно отметить специализированные аутентичные видеоматериалы, размещенные в свободном

доступе на YouTube для студентов-медиков, врачей и всех лиц, интересующихся данным вопросом, например официальные каналы Центра по контролю и профилактике заболеваний США (<https://www.youtube.com/user/CDCStreamingHealth>), а также материалы для чтения, размещенные на страницах и интернет-каналах ведущих американских/британских/австралийских СМИ, таких как, например, The New York Times. Данные источники информации могут эффективно использоваться преподавателями для создания комплекса упражнений для обучения поисково-просмотровому чтению или развития умений аудирования профессионально ориентированных текстов в условиях дистанционных занятий. Другими возможными формами работы могут быть самостоятельная работа в виде участия студентов в массовых открытых онлайн-курсах (МООС) по проблеме новой коронавирусной инфекции или организация дополнительных межкафедральных тематических онлайн-встреч с участием клинических кафедр и кафедры гуманитарных наук в рамках научных обществ студентов и ординаторов (например, обсуждение особенностей рентгенологической диагностики COVID-19 на английском языке), что соответствует концепции интегративного подхода к обучению, активно практикуется в НМИЦ им. В. А. Алмазова и пользуется особой популярностью у не только у студентов, но и у ординаторов и аспирантов различных специальностей.

Литература

1. *Бадалова Б. Т.* Возможности дистанционного обучения иностранному языку // *Science and Education*. 2020. 1 (Special issue 3). С. 34–41.
2. *Григорьева Е. В., Исмаилова Л. Р.* Целостная реализация принципов отбора и проектирования содержания обучения иностранному языку в контексте интернационализации образования // *МНКО*. 2015. № 4 (53). С. 35–38.
3. *Каменева Н. А.* Дистанционное обучение иностранным языкам // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2015. № 3. С. 19.
4. *Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н.* Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // *Открытое образование*. 2020. № 5. С. 72–81.
5. *Шутеева Т. В.* Особенности образовательного процесса в условиях пандемии COVID-19 // *Коллекция гуманитарных исследований*. 2020. № 3 (24). С. 40–44.

В. А. Колесникова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО
АНАЛИЗА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

V. A. Kolesnikova

Lomonosov Moscow State University

**CURRENT TRENDS IN TEACHING LANGUAGE
FOR SPECIAL PURPOSES BASED ON THE COMPARATIVE
ANALYSIS OF ENGLISH AND FRENCH PSYCHOLOGICAL
TERMINOLOGY**

Abstract. *This article outlines the current trends in teaching Language for Specific Purposes, and considers the most topical problems in the field. The research focuses on teaching LSP for students of psychology and stresses the necessity to find an innovative approach to studying the terminology.*

Активное развитие современной науки неизбежно влияет на мета-язык: расширяется и усложняется терминологический аппарат во всех отраслях науки. Лингвистика, педагогика и методика преподавания языков, в свою очередь, отвечают на запрос научного сообщества: во главу угла в преподавании иностранных языков в высшей школе становится процесс повышения языковой компетенции специалистов, которые используют иностранный язык, в первую очередь английский (как язык международного общения), не только для обмена опытом на высоком профессиональном уровне, но и для эффективной и продуктивной коммуникации в профессиональной среде [2].

Для начала стоит разобраться, что понимается под термином «язык для специальных целей» (*Language for Specific Purposes, LSP*), для чего он преподается и на какую аудиторию рассчитан. В современной лингводидактике LSP трактуется как широко применяемый подход к преподаванию иностранного языка, ориентирующийся на нужды учащегося (*learner's needs*) и призванный сделать усвоенный ино-

странный язык инструментом коммуникации в академической и профессиональной среде [5]. Курсы LSP создаются с прицелом на удовлетворение запросов профессиональных групп учащихся; например, программы такого курса могут ориентироваться на абитуриентов или аспирантов, ведущих научное исследование, другие предназначаются для юристов, бизнесменов или медиков.

Цель подобной методики состоит не только в том, чтобы помочь учащимся освоить необходимые навыки и приобрести языковые компетенции (аудирование, чтение, письмо и говорение), но и сформировать активный запас профессиональной академической терминологии. Регулярно проводимый анализ потребностей учащихся (*learner's needs assessment*) является основной движущей силой для разработки и совершенствования программ LSP.

Возрастающий интерес к изучению языка для специальных целей мотивирует методистов, педагогов и психологов обращать особое внимание на разработку все новых стратегий обучения в системе LSP, которые, с одной стороны, смогут учесть цели, потребности и интересы учащихся, и с другой — будут подходить студентам с разными стилями обучения (*learner's strategies*) и взглядами на подходящий им процесс освоения языка. Постоянный анализ запросов изучающих английский для специальных целей (ESP) и результатов обучения кристаллизовался со временем в главный принцип ESP, который по своей сути подходит для общего понимания принципа LSP: “Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need” (*Скажите мне, для чего вам нужен английский язык, и я отвечу, какой английский вам необходим. — Перевод мой, В. К.*) [5]. Таким образом, главным принципом LSP постулируется ориентированность на учащегося.

Из всех типов LSP особого внимания заслуживает преподавание иностранного языка для студентов-психологов. Психология берет начало преимущественно в философии и, по сути, является одновременно естественной и гуманитарной дисциплиной, что обуславливает необходимость в тщательно проработанном и четко сформулированном терминологическом аппарате, требует наличия четких определений и структурирования терминологического аппарата [1]. Кроме того, обилие научных школ и направлений, зародившихся в разных странах

(России, Германии, Австрии, Франции, Америке и других) ставят вопрос об установлении четкого соответствия терминологических единиц.

Если, например, в области нейропсихологии терминологические единицы имеют свои однозначные эквиваленты, то некоторые другие разделы психологии, например психоанализ, нуждаются в тщательной работе над установлением соответствия единиц терминологической базы в разных языках. Автором статьи был проведен анализ методической и учебной литературы на предмет наличия актуальных, аутентичных и эффективных пособий по преподаванию и изучению LSP для психологов. Уже первые результаты изучения источников выявляют проблему нехватки специализированных аутентичных учебных и тренировочных материалов на английском и французском языках, предназначенных для формирования профессиональных компетенций у студентов-психологов. Этот вопрос действительно очень актуален, так как психологические школы, оперирующие этими языками, активно развиваются и представляют научную ценность, однако в связи с лингвистическими и культурными различиями часть терминологического массива этих языков нельзя назвать универсальными. Недостаток практики использования иностранного языка для профессиональных целей может привести к снижению или нарушению эффективности коммуникации в профессиональной международной среде [1]. В связи с вышеизложенным, автор считает своевременным и целесообразным поставить вопрос о необходимости выявить и проанализировать особенности формирования коммуникативных навыков психологов в профессиональной среде на материале сравнительно-сопоставительного анализа франкоязычной и англоязычной психологической терминологии.

В заключение стоит отметить, что LSP является основой международной профессиональной коммуникации, и поэтому заслуживает тщательной методической проработки. Работа над описанием, упорядочиванием и отработкой терминологического аппарата — одна из наиболее острых потребностей в сфере LSP [4]. Область психологии, представляющая собой сочетание естественной и гуманитарной наук, требует особенно тщательной проработки терминологического аппарата, однако анализ существующей справочной и учебной лите-

ратуры выявляет нехватку исчерпывающих и комплексных источников, обеспечивших бы теоретическую поддержку специалистов и практическую тренировку студентов-психологов. В связи с этим автором статьи инициирована и в настоящее время ведется работа по составлению глоссария основных единиц терминологического аппарата по психологии.

Литература

1. Горбачевич О. Е. Терминологическая система психологии // Репозиторий БГПУ. Минск, 2009.
2. Комарова А. И. Язык для специальных целей (LSP): теория и метод // МАЛП. 1996.
3. Bloor M. & Bloor, T. Languages for specific purposes: practice and theory // Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1986.
4. Flowerdew J. & Peacock M. Issues in EAP: a preliminary perspective // Cambridge University Press, 2001.
5. Hutchinson T., & Waters A. English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach // Cambridge University Press, 1987.

Е. А. Крылова

*Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА DOGME В ИНОЯЗЫЧНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Е. А. Krylova

Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University

DOGME APPROACH IN EFL CONTEXT

Abstract. *The article studies Dogme approach to teaching foreign languages. The key Dogme principles are described. A short description of how Dogme may be introduced into EFL classroom is given. It is concluded that Dogme may be used as a means to facilitate speaking and make the students more involved.*

Активизация значимой коммуникации на уроке иностранного языка (ИЯ) является необходимой предпосылкой формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск и внедрение современных интерактивных методов и приемов, нацеленных на обучение говорению как виду речевой деятельности.

При организации урока, посвященного говорению на иностранном языке, учителю необходимо учитывать множество факторов, влияющих на усвояемость материала и на качество урока. Рассматривая говорение в контексте учебного процесса и как часть коммуникации, выделим следующие значимые характеристики: взаимодействие общающихся; контактность в эмоциональном, смысловом и личностном планах; функциональность (наличие речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц); эвристичность; содержательность (объективная характеристика учебных материалов) и информативность (субъективная характеристика учебных материалов); проблемность (способ организации и презентации учебных материалов) [1].

Реализация вышеуказанных аспектов возможна при использовании метода Dogme на уроке иностранного языка, нацеленного на говорение. Dogme — подход в обучении, основанный на общении, не привязанный к каким-либо учебным пособиям, использующий язык как средство достижения определенных результатов. Кратко рассмотрим сущность данного метода. Автор метода Скотт Торнберри полагает, что чрезмерное использование различных учебных материалов на уроке иностранного языка затрудняет и усложняет процесс обучения, при этом отмечая, что Dogme не является чем-то новым или уникальным для методики преподавания ИЯ. К основополагающим принципам метода Dogme можно отнести:

1. Обучение через общение. Обучение рассматривается как социальный процесс, базирующийся на диалоговых формах взаимодействия, в ходе которых происходит совместное конструирование знания всеми участниками учебного процесса. При этом опора на реальные жизненные ситуации активизирует значимую коммуникацию, которая демонстрирует язык в действии. Авторы метода особо подчеркивают использование значимых, интересных для учащихся тем, обсужде-

ние которых обеспечивает вовлеченность всех участников учебного процесса.

2. Полный или частичный отказ от традиционных учебных и технических средств. Отрицая существование универсальных учебных материалов, авторы метода подчеркивают необходимость конструирования индивидуализированного учебного процесса, построенного на тщательно отобранных материалах, заданиях, речевых ситуациях, активизирующих общение в данной конкретной группе учащихся.

3. Концентрация на тех языковых явлениях, которые вызывают интерес или затруднения при общении. В ходе коммуникативного взаимодействия учащиеся могут допускать ошибки, сталкиваться с затруднениями лексического или грамматического характера. Задача учителя при этом состоит в том, чтобы привлечь внимание учащихся к возникающим языковым явлениям и тем самым активизировать необходимые лексические и грамматические навыки. В данном случае обучение строится на функциональном принципе, предполагающем, что языковые явления усваиваются сразу в деятельности: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы [2].

Приведем пример урока, построенного в соответствии с принципами Dogme.

1. Учитель показывает студентам фотографию и задает коммуникативную ситуацию: “This is the place I visited last summer”.

2. Учащиеся работают в микрогруппах и придумывают несколько вопросов по фотографии, которые хотят задать учителю. Учитель общается с каждой микрогруппой отдельно и отвечает на вопросы при условии, что они не содержат лексических и грамматических ошибок.

3. Состав групп меняется. В новых микрогруппах учащиеся обсуждают ту информацию, которую узнали от преподавателя. Каждая группа описывает ситуацию на основе полученной информации.

4. В ходе обсуждения уделяется внимание лексическому и грамматическому аспектам. Например, активизируется лексика по теме “Travelling” и категория “Past Tenses”.

5. Далее группам предлагается обмениваться своими фотографиями, которые были сделаны во время путешествия и обсудить их. Таким образом, создается вовлекающая коммуникативная ситуация.

В заключение отметим, что метод Dogme имеет как плюсы, так и минусы. Кроме того, конструирование иноязычного учебного процесса, всецело полагаясь на данный метод, представляется достаточно проблематичным. Вместе с тем Dogme дает широчайшие возможности для создания лично значимой коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку.

Литература

1. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
2. *Thornbury S., Meddings L.* Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching. Peaslake: DELTA Publishing, 2009. 250 p.

Н. Ф. Кудрявцева, Л. В. Пантелеева

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У АСПИРАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

N. F. Kudryavtseva, L. V. Panteleeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

DEVELOPING PROFESSIONAL LEXICAL SKILLS IN FOREIGN-LANGUAGE IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Abstract. *The analysis of written texts produced by postgraduate students in a non-linguistic specialism demonstrates general lack of lexis skills relevant to scientific discourse in a foreign language. The most common vocabulary error is using the wrong word in a particular context or phrase. To improve*

postgraduates' lexical skills the authors argue for training students in the responsible use of online dictionaries and language corpora for second language writing.

Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов направлено на развитие навыков и умений в сфере научного и профессионального общения. Значительное место в обмене научной информацией занимает письменная коммуникация. Обучение этому аспекту иностранного языка уделяется достаточно много внимания в программе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Однако следует отметить, что уровень письменной коммуникативной компетенции у аспирантов, к сожалению, не соответствует современным требованиям.

Анализ письменных текстов аспирантов 1-го курса неязыковых специальностей показал, что ошибки при написании иноязычного научного текста, как правило, связаны с лексической стороной письменной речи.

К типичным ошибкам можно отнести нарушения при выборе значения полисемантического слова с учетом контекста, отсутствие знаний об особенностях синонимии и сочетаемости языковых элементов в английском языке. Подобные ошибки могут возникать и в результате межязыковой интерференции, т. к. аспиранты, как правило, сначала составляют текст на русском языке, а затем переводят его на английский.

Так, практически во всех педагогических текстах вместо слов *training/teaching/learning* аспиранты используют существительное *education* (*progress in the education of; make the education more interesting*). Одной из часто допускаемых ошибок является и употребление существительного *direction* в таких сочетаниях, например, как *направление в литературе/живописи* и *направление подготовки* вместо принятых терминов *trend in literature / art* и *specialism* соответственно.

В большинстве составленных аспирантами текстов часто наблюдаются нарушения в сочетаниях *глагол — существительное*. В качестве примера можно привести некорректное использование глагола *create* (*create a dictionary, create groups, create the species*). В этом случае не принимается во внимание, что в английском языке существует достаточно большое количество глаголов / глагольных форм, описывающих

цель, как и различные этапы научного исследования (e. g. *devise / develop / work out / design / form*), используемых в соответствии с их значением и нормами лексической сочетаемости.

Лексические ошибки часто допускаются и в общенаучном слое терминологии, в частности при выборе дискурсивных маркеров, связывающих идеи в предложении/тексте и обеспечивающих логичность изложения. Также можно выделить неправильное употребление местоимений, главным образом, *it* как указательного местоимения, избыточное использование предлога *of* в именных структурах и многословные выражения с так называемыми пустыми словами, что в русскоязычном дискурсе принято считать характеристикой научного стиля речи (the important process of teaching).

С целью формирования прочных и устойчивых навыков грамотного применения лексики в письменных научных текстах можно рекомендовать ряд приемов, которые, как показала практика, являются достаточно эффективными. Целесообразно активизировать работу с различными видами словарей. Аспиранты традиционно пользуются двуязычными словарями и имеют слабое представление о других видах словарей, которые могут помочь в решении задачи точного представления научной информации на иностранном языке. Это и одноязычные словари, и словари-тезаурусы, словари синонимов и антонимов, словосочетаний, терминологические словари и т. п. В настоящее время практически все эти словари можно найти в формате online, что существенно облегчает работу с иноязычными текстами.

Очень эффективным видом учебной деятельности при изучении иностранного языка можно считать использование корпусов текстов (British National Corpus, AWL Corpus и др.). Эти лингвистические базы данных являются надежными и богатыми источниками аутентичного речевого материала. Они дают возможность получить сведения о сочетаемости, частотности слова, а также знакомят с употреблением слова в широком контексте. Более того, в лингвистических корпусах аспиранты могут найти тексты в конкретных научных областях.

Работу со словарями и корпусами текстов следует планировать как самостоятельную в связи с ограниченным количеством часов, отведенных на аудиторные занятия в основной профессиональной образовательной программе высшего образования «Иностранный язык».

И. В. Кузнецова
Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна

К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЕНИИ РПД «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

I. V. Kuznetsova
Saint Petersburg State University of Industrial
Technologies and Design

ON THE ISSUE OF ESP SYLLABUS DESIGN FOR MASTER STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract. *The article emphasizes the role of the syllabus as a determiner of the ESP course. The author presents the general contents list of the syllabus which can be used as the basis for the course design process for different professional spheres.*

Курс обучения иностранному языку в вузе строится на основе рабочей программы дисциплины (РПД), которая, в свою очередь, составляется в соответствии с ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки. Рабочая программа имеет следующие обязательные части:

- 1) введение к рабочей программе дисциплины (цели, задачи дисциплины и требования к предварительной подготовке обучающегося);
- 2) компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины;
- 3) результаты обучения по дисциплине;
- 4) фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации;
- 5) учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины.

Поскольку обновляются государственные стандарты (сейчас это ФГОСЗ++), необходимо обновлять и рабочие программы. Понимая очевидный социальный заказ общества на улучшение всех сторон общественного бытия, на уровне вузовского образования (в нашем случае это магистратура) разработчик РПД ставит и решает проблему не просто формального обновления рабочих программ, но их

качественного совершенствования для отражения реальной «картины мира» той или иной профессиональной сферы на современном этапе.

Предметом нашего рассмотрения является 3-я часть РПД, которая собственно является программой обучения (syllabus). В этой части сформулированы названия разделов и тем, отражающих специфику дисциплины [2] «Иностранный язык в профессиональной деятельности», т. е. курса ESP.

В магистратуре нефилологического вуза (СПбГУПТД) дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности» преподается два семестра в течение одного года, в качестве цели обучения рассматривается владение иностранным языком в границах, обеспечивающих профессиональную деятельность в выбранной специальности. В первом семестре обучающиеся «погружаются» в деловой иностранный язык в разрезе межкультурной коммуникации, во втором семестре у магистров каждого направления подготовки — свой курс, освещающий их профессиональную сферу. Остановимся подробнее на второй половине (2-й семестр) части 3-й РПД.

Чтобы профессиональное направление можно было бы всесторонне описать, составитель РПД должен определить составляющие контекста деятельности любой профессиональной сферы и сформулировать универсальные наименования разделов и тем, которые будут наполняться соответствующим содержанием для каждого конкретного направления подготовки. Обобщенные формулировки разделов и тем необходимы для того, чтобы унифицировать единую форму РПД, так как счет актуальных направлений подготовки идет на десятки, и создавать аналогичное количество разных программ не представляется возможным или нужным. Унифицированная форма РПД «Иностранный язык в профессиональной деятельности» позволит, с одной стороны, обеспечить управляемость документооборота, а с другой стороны, гарантировать максимально полное освещение содержания разных профессиональных сфер по единому алгоритму.

Поскольку готовых учебных пособий по иностранному языку для магистров нет, разработчик конкретного курса (как правило, это автор учебного пособия или методических указаний для n-го профессионального направления) в соответствии с РПД (где указано также количество часов, предусмотрены формы занятий и формы текущего контроля) будет решать методическую проблему отбора содержания обучения [1], необходимого и достаточного для достижения цели

обучения, и составлять календарный план дисциплины. Поэтому важно создать такие «рамки» РПД, которые бы не сковывали авторов-составителей учебных курсов непоследовательными формулировками, но позволяли бы на основе анализа потребностей обучаемых (needs analyses) построить курс ESP, иллюстрирующий логику деятельности в той или иной профессиональной сфере.

Приведем пример наименований разделов и тем РПД «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (магистратура) второго семестра:

Раздел 3. Концептуальные основы профессиональной деятельности

- описание профессиональной сферы,
- этапы работы над проектом в профессиональной сфере,
- реализация проектных решений в профессиональной сфере.

Текущий контроль: аннотирование текста.

Раздел 4. Перспективы развития профессиональной сферы

- новые тенденции в профессиональной сфере на современном этапе,
- эффективные методы ведения бизнеса в профессиональной сфере,
- карьера в профессиональной сфере.

Текущий контроль: презентация портфолио

Таким образом, для каждого направления подготовки («Реклама и связи с общественностью», «Дизайн пространственной среды», «Прикладная информатика в экономике», «Конструирование швейных изделий», «Художественная обработка материалов», «Урбанистическое искусство» и т. д.) строится свой курс обучения, в котором сначала дается общий обзор профессиональной области (истoki, историческое развитие, обязанности работающего в данной сфере специалиста); далее рассматриваются стадии работы над характерным для данной сферы проектом/объектом (техническое задание, предпроектные действия, проектирование); затем изучаются конкретные примеры реализации проектных решений (изготовление ювелирных изделий, рекламная компания, дизайн веб-сайта, разработка экономической модели, дизайн ванной комнаты и т. д.). В соответствии с 4-м разделом (темы 12, 13 и 14) обучаемые работают с материалом, иллюстрирующим новшества в их профессиональной сфере, рассматривают различные

способы достижения успеха в профессиональной деятельности. Магистранты осознают необходимость постоянного обновления знаний и навыков, а также важность обмена информацией с коллегами своего профессионального сообщества на внутреннем и международном рынке.

Необходимо отметить, что рабочей программой предполагается значительное количество самостоятельной работы, в рамках каждой темы магистрантами выполняются поисковые и презентационные задания, подготавливающие их к выполнению выпускной квалификационной работы, в том числе и на иностранном языке.

Литература

1. *Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge University Press, 2006. P. 80–95.*
2. *Thornbury S. An A — Z of ELT. A Dictionary of Terms and Concepts. Macmillan, 2013. P. 219–220.*

С. Г. Курбатова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

М. Р. Карпухина, С. В. Рунге

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

К ВОПРОСУ О РОЛИ ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

S. G. Kurbatova

Herzen State Pedagogical University of Russia

M. R. Karpuhina, C. V. Runge

Saint-Petersburg State Institute of Culture

ON THE ISSUE OF TRANSLATION IN THE MODERN PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TRAINING

Abstract. *Due to the point that translation is still a controversial issue in foreign language communication teaching, both ordinary and professionally oriented, as well as due to the fact that translation remains a significant com-*

ponent in various foreign language training programs, this present study attempts to characterize the significance of translation for the development of students' communicative activity based on the analysis of arguments given by supporters and opponents of translation.

Использование перевода в преподавании иностранных языков, в частности в обучении иноязычному общению по-прежнему остается спорным вопросом как в средней, так и в высшей школе. О взаимоотношении родного и иностранного языков языковед Л. В. Щерба, рассуждал таким образом: «Можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем обеднить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но что изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях — невозможно; ученики после всех объяснений учителя, стремящегося согласно правилам прямистской методики объяснить смысл того или иного слова или языкового явления без помощи родного языка, все же только тогда вполне понимают этот смысл, когда находят для него эквивалент в родном языке» [2].

Другой не менее известный отечественный специалист в области методики иноязычного образования Е. И. Пассов выступает, напротив, за одноязычность упражнений, так как, по его мнению, «перевод — это сознательное сопоставление с родным языком и что при обучении иностранным языкам следует добиваться именно этой сознательности, а не учить переводу» [1]. Такая противоречивость мнений приводит к тому, что, с одной стороны, перевод, а именно учебный перевод, остается важным компонентом в различных языковых программах, в том числе в программах профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, а с другой стороны, на практике перевод, как не являющийся актом коммуникации, по мнению многих преподавателей иностранных языков, игнорируется в учебном процессе.

Обратимся теперь к оценке роли перевода в работах зарубежных исследователей, фокусируя внимание на аргументах «за» и «против» об использовании перевода в обучении иноязычному общению. С появлением в зарубежной методической школе коммуникативных и естественных подходов к преподаванию иностранных языков классические методы преподавания языков, в частности грамматико-переводной метод, состоящий из задач и приемов, основанных на переводе,

были подвергнуты критике просто из-за предположения, что родной язык обучающихся может мешать овладению иностранным языком, и они будут больше сосредотачивать свое внимание на форме слова, а не на его функции. Так, К. Мальмкьер [8] приводит список аргументов, которых обычно придерживаются противники перевода:

- 1) перевод является независимым навыком и радикально отличается от четырех навыков, определяющих иноязычную компетенцию: чтение, письмо, говорение и аудирование;
- 2) перевод занимает драгоценное время, которое можно было бы использовать для совершенствования этих четырех навыков;
- 3) перевод, опирающийся на родной язык, мешает обучающимся думать на иностранном языке;
- 4) перевод — плохая проверка языковых навыков;
- 5) перевод является причиной возникновения языковой интерференции;
- 6) перевод подходит только для обучения переводчиков.

Д. Ньюсон [9] также утверждает, что использование перевода в качестве инструмента обучения имеет свои недостатки. Во-первых, перевод побуждает думать на одном языке и переводить на другой, а в этом случае происходит нежелательная интерференция. Таким образом, перевод не дает возможности преподавателю работать в рамках одного языка. Во-вторых, использование перевода приводит к тому, что у обучающегося складывается ложное представление о том, что между языками якобы существует идеальное соответствие. И, наконец, перевод не способствует достижению таких общепринятых целей обучения иностранным языкам, как упор на разговорный язык, развитие беглости речи, т. е. перевод не способствует коммуникативному использованию языка.

Похожую точку зрения высказывает А. Дафф [5]. Исследователь подчеркивает, что перевод всегда привязан к тексту и поэтому ограничивается развитием только двух навыков — чтением и письмом. Устное взаимодействие во время занятий переводом отсутствует, соответственно, можно сделать вывод, что перевод не является коммуникативной деятельностью. Кроме того, А. Дафф утверждает, что перевод является скучной деятельностью как для выполнения, так и для проверки.

Один из важнейших аргументов против использования перевода состоит в том, что перевод — это искусственное упражнение, которому нет места в коммуникативной методике. Так, грамматико-переводной

метод требовал от обучающихся перевода неестественно звучащих фраз, представленных вне контекста. Основное внимание уделялось структуре языка и письменной речи и не предпринимались попытки вписать перевод в коммуникативные рамки. По мнению А. Карререс [4], перевод можно рассматривать как жертву грамматико-переводного метода. Проблема заключается не в переводе как таковом, а в методике преподавания, которая не признавала возможный коммуникативный потенциал перевода как особого вида речевой деятельности. Тем не менее А. Карререс считает, что перевод нельзя считать продуктивной деятельностью, поскольку он заставляет обучающихся всегда смотреть на иностранный язык через призму родного, а это вызывает зависимость от родного языка, что препятствует построению свободного высказывания на иностранном языке.

Таким образом, становится очевидным ключевой аргумент противников использования перевода на занятиях иностранным языком: перевод не способствует развитию главных навыков, формируемых в процессе обучения — навыка устной речи и навыка понимания чужой речи на слух, другими словами, навыков свободного общения.

Мнение, что перевод противоречит коммуникативным характеристикам языка, попытаемся критически проанализировать через понятие «коммуникативная компетентность», под которым подразумевается способность осмысленно использовать язык на всех этапах овладения им. Коммуникативная компетентность включает в себя следующие четыре компонента: грамматическую компетенцию, социолингвистическую компетенцию, дискурсивную компетенцию и стратегическую компетенцию. Грамматическая компетенция — это овладение лингвистическим кодом, распознавание лексических, морфологических, синтаксических и фонологических особенностей языка и манипулирование ими для составления слов и предложений. Знание и понимание социальных правил использования языка называется социолингвистической компетенцией. Дискурсивная компетенция относится к способности интерпретировать ряд предложений или высказываний, чтобы сформировать значимое целое и иметь возможность формировать связные тексты в данном контексте. Стратегическую компетентность можно охарактеризовать как способность решать коммуникативные проблемы с помощью стратегий, используемых для компенсации факторов, ограничивающих коммуникацию.

Является ли перевод коммуникативной деятельностью и помогает ли перевод в развитии коммуникативной компетентности обучающихся?

Перейдем к рассмотрению точек зрения авторов, склоняющихся к утвердительному ответу на этот вопрос. Так, Ж. Виенн [12] выступает за использование перевода на уроке иностранного языка при условии, что он направлен на исследование проблем, связанных с изучаемым языком и культурой, или на прослеживание взаимосвязей между родным языком и иностранным, а также на изучение отношений между двумя культурами. Все это, несомненно, может повысить осведомленность не только о языках, но и о культурах стран. В. Леонарди [6] также считает, что перевод соединяет две различные культуры. Соглашаясь с К. Шеффнер [11], который утверждал, что перевод и связанные с ним упражнения следует рекомендовать в качестве когнитивных компонентов для изучения иностранного языка, В. Леонарди говорит о переводе как о познавательной деятельности. По его мнению, перевод:

- 1) улучшает речевые умения;
- 2) расширяет словарный запас обучающихся в переводящем языке;
- 3) помогает понять, как работают языки;
- 4) закрепляет грамматические структуры переводящего языка для активного использования;
- 5) раскрывает и совершенствует понимание переводящего языка.

Многие исследователи соглашаются в том, что не всегда возможно понять и усвоить трудные грамматические конструкции иностранного языка без объяснения их на родном. Соответственно перевод способствует усвоению грамматики и лексики иностранного языка. Точность, ясность и гибкость — это три качества, необходимые для изучения любого языка, а перевод как раз и включает в себя все эти качества. Перевод учит обучающегося быть гибким при поиске наиболее точных слов, чтобы более четко передать смысл.

Немаловажно учитывать и психологический фактор. Г. Левин [7] в своей работе исследовал взаимосвязь между использованием перевода и тревожностью у студентов. Как выяснилось, обучающиеся чувствовали себя менее тревожно и были более заинтересованы в изучении нового языка, когда их родной язык использовался в классе.

И. Пекканли [10] в своем исследовании, опираясь на данные анкетирования, отмечает, что для респондентов перевод — это занятие,

которое помогает улучшить навыки чтения и письма в иностранном языке; с помощью перевода можно улучшить свою грамматическую компетентность; перевод помогает понять не только поверхностную структуру, но и глубинную структуру предложений; деятельность по переводу расширяет словарный запас в иностранном языке. Изучение языка — это не просто перевод с иностранного на родной язык, перевод широко используется в качестве стратегии для понимания значения слова или грамматической конструкции в процессе изучения иностранного языка.

К похожему выводу приходят У. Буцкамм и С. Колдуэлл [3]. Они утверждают, что использование родного языка на уроке является «величайшим педагогическим ресурсом», и это может повысить уверенность обучающихся и помочь им сосредоточиться на содержании.

При обучении иноязычному общению, как повседневному, так и профессионально ориентированному, применяется практика последовательного одно- и двустороннего перевода связных текстов. Здесь решаются все задачи перевода в комплексе. Однако требуются и специальные упражнения, развивающие умение говорения, концентрации внимания, переключения с одного языка на другой, улавливания основного смысла сказанного (в устной речи), предугадывания дальнейшего содержания, запоминания прецизионных слов. Например, упражнение «перевод-диктовка», когда преподаватель зачитывает фразы на иностранном языке, которые обучающиеся письменно переводят на родной язык, улучшает восприятие иноязычной речи на слух. Каждая фраза зачитывается один раз, паузы между фразами постепенно сокращаются. После завершения диктовки варианты перевода, предложенные обучающимися, обсуждаются всей группой.

Кроме того, можно предложить обучающимся выбрать интересный рассказ или статью из интернета и перевести на русский язык, не пользуясь словарем. При этом допускается включение в текст до 10–15 % незнакомых слов. С помощью этого упражнения обучающийся может проверить, насколько хорошо понимает и «чувствует» иностранный язык, умеет угадывать значения незнакомых слов из контекста.

Итак, несмотря на нападки на использование перевода в процессе изучения языка, исследователи — сторонники перевода — сходятся во мнении, что перевод является естественной реакцией и что изучающие язык все еще продолжают использовать перевод как средство

изучения и понимания нового языка. Существуют веские причины в пользу включения упражнений по переводу в программу изучения иностранного языка или, по крайней мере, отсутствуют фундаментальные причины для его исключения. Возражения против использования перевода в обучении иноязычному общению представляются недостаточно обоснованными.

Преподаватель, «работающий» на родном языке и выбирающий целенаправленно материал для перевода, имеет возможность проиллюстрировать конкретные аспекты языка, показать взаимосвязь языковых явлений и тем самым помочь обучающимся преодолеть межъязыковые трудности, развить свою коммуникативную компетентность.

Литература

1. *Пассов Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977.
2. *Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: общ. вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. 2-е изд. М.: Высш. шк., 1974.
3. *Butzkamm W., Caldwell C.* The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. Tübingen: Narr Studienbücher, 2009.
4. *Carreres Á.* Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations, In Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. La Havana, December 2006.
5. *Duff A.* Translation. Oxford University Press, 1994.
6. *Leonardi V.* The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From theory to Practice. Bern: Peter Lang, 2010.
7. *Levine G. S.* Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study // The Modern Language Journal. 2003. 87(3).
8. *Malmkjaer K.* Translation and language teaching. Manchester UK: St Jerome, 1998.
9. *Newson D.* Translation and Foreign Language Teaching. In: Malmkjær, K. (ed.). 1998.
10. *Pekkanli I.* Translation and the contemporary language teacher // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. V. 46.
11. *Schäffner C.* Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation. In: Malmkjær, K. (ed.). 1998.
12. *Vienne J.* Teaching What They Didn't Learn as Language students. In: Malmkjær, K. (ed.). 1998.
13. *Williams J.* Learner-generated attention to form // Language Learning. 1999. 49(4).

В. И. Суханова
Ухтинский технический университет

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ БАКАЛАВРОВ АНГЛИЙСКОМУ ПОДЪЯЗЫКУ НЕФТЯНОЙ ГЕОЛОГИИ

V. I. Soukhanova
Ukhta State Engineering University

THE APPROACHES TO TEACHING THE ENGLISH SUBLANGUAGE OF PETROLEUM GEOLOGY TO UNDERGRADUATES

Abstract. *The author substantiates the implementation of the lingua-cognitive and differentiated approaches to teaching the English sublanguage of petroleum geology as well as emotional regulation of students' cognitive activities in learning it as optimal approaches to developing stronger reading comprehension and communication skills in ESP of geo-students.*

Обмен профессиональным опытом между геологами разных стран, возросший в связи с направленностью усилий объединенного идеей *Nostra Madre Terra* мирового геологического сообщества на минимизацию воздействия человека на геологическую среду и разведку углеводородов, уходящую в глубь Арктики, показывает, что при общении с российскими коллегами взаимопонимание зачастую не достигается.

Долю ответственности за такое положение дел несет стихийность создания геологического языка и разнообразие классификаций, приведшие в геологии к несоответствию между запасом материала и умением отразить его в научных терминах [2], и, как следствие, низкое качество глоссариев и переведенных текстов зарубежных авторов [7].

Уровень владения английским языком у большей части выпускников геологических факультетов не соответствует его нынешней роли как *lingua franca* в мировом научном сообществе [5], что чаще всего объясняется нефилологической направленностью обучения ESP будущих геологов и допуском к преподаванию этого курса лиц, не знающих предметной области студентов и не интересующихся таковой.

Истинные причины такого положения дел мы усматриваем в противоречиях в языковой подготовке геологов, и в частности бакалавров нефтяной геологии, основными из которых являются следующие:

— противоречие между нацеленностью этой подготовки на овладение коммуникативной компетенцией, достаточной для общения в бытовой и профессиональной сферах, а также изучения и творческого осмысления зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях и явно недостаточной разработанностью вопросов повышения качества таковой, и в особенности связанных с обучением ESP будущих геологов-нефтяников;

— противоречие между насущностью когнитивно-эмоционального развития и воспитания у студентов толерантности к чужой культуре и явно недостаточным использованием культуроведческого контекста и эмоциональных сил студентов в процесс познания английского подъязыка нефтяной геологии.

Необходимость разрешить эти противоречия вызвана тем, что в научный арсенал нефтяной геологии как динамично развивающейся отрасли наук о Земле вошли сведения из общей геологии, химии, физики, экономики и других наук, следствием чего стало расширение ее понятийной базы и необходимость постоянно систематизировать терминологический словарь, что обусловлено появлением разных терминов для одного и того же понятия, например: *залежь (accumulation, pool, deposit)*, и обозначением различных понятий одним термином, например: *bed, formation, reservoir* [6].

Понимание англоязычных текстов по нефтяной геологии затруднено и фонетически схожей с русскоязычной, но не совпадающей с таковой по смыслу общенаучной лексикой, например: *accurate, specific normally*.

Здесь надо учитывать и аналитичность английского языка, в котором грамматические значения (отношения между словами в предложении) оформляются строевыми элементами (приставки, предлоги и послелого, союзы, союзные словосочетания), а также причисленными Н. И. Жинкиным к разряду таковых вспомогательными и модальными глаголами с их эквивалентами, строевыми словами типа *the (least), the (most), the (same), rather, very*, наречиями *ever, never* и *often*, порядком слов в предложении, его ритмикой и интонацией [4].

По наблюдениям коллег из других неязыковых вузов и нашим собственным, строевым, как правило, коротким словам, обнаруживающим тенденцию к выпадению из поля зрения «нелингвистов», на занятиях по ESP в таковых должного внимания не уделяется, поэтому их уровень владения языковым материалом оказывается недостаточным, чтобы обеспечить смысловое чтение профессионально значимых текстов [3, 8].

Одну из причин этого явления мы видим в том, что языковому материалу обучают в соответствии с традиционно принятым в лингвистике делением на 'словарные единицы' и 'грамматические явления'. Студентов не ориентируют на открытие ими того факта, что слова в предложении не равноценны; одни передают понятия, а другие отвечают за установление смысловых отношений между первыми. Неслучайно Л. В. Щерба, назвав последние *строевыми элементами* языка, прописал таковым статус ориентировочных компонентов, помогающих чтецу упорядочить восприятие читаемого в соответствии со структурой текста [9].

Из всего вышеизложенного очевидно, что овладеть профессионально значимым смысловым англоязычным чтением по нефтяной геологии будущие геологи XXI столетия смогут лишь в том случае, если обучение англо- и русскоязычным вариантам такового уже в бакалавриате будет осуществляться с опорой на лингвокогнитивный и дифференцированный подходы к организации студентов на изучение и усвоение различных групп языкового материала, слагающих подъязык этой отрасли, а также посредством эмоциональной регуляции их учебно-познавательной и коммуникативной деятельности как фактора оптимизации таковой.

Лингвокогнитивный подход, в основе которого лежит идея Дж. Брунера о том, что знания, добываемые самими учениками, позволяют им лучше понимать устройство окружающего их мира [10], связан с ориентацией обучения любому ИЯ на постижение его структуры посредством анализа лингвистических и когнитивных (синтаксических и семантических) аспектов коммуникации в тексте.

Дифференцированный подход к обучению означенному подъязыку мы реализуем через вовлечение студентов в процесс познания различных групп языковых единиц такового [1] с учетом доминирующего типа восприятия ими учебной информации, читательских предпочтений, сохраняя при этом преемственность взаимосвязанного обучения всем видам РД и характера чтения в СОШ и техническом вузе.

Сформированные у студентов УГТУ умения читать, аннотировать и беседовать по содержанию англоязычных аутентичных статей по нефтяной геологии дают нам основание утверждать, что использование означенных подходов в обучении ESP будущих геологов, по сути, являет собой сближение методологии естественных и гуманитарных наук, задаваемое движением современного образования к естественно-гуманитарному типу.

Литература

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд. «ИКАР», 2009. С. 65.
2. Богданов А. А. Тектоническая номенклатура и классификация структурных элементов земной коры // Толковый словарь геолог. терминов. М.: «МИР», 1977. С. 5.
3. Васькина Н. В. Дифференцированный подход к языковому материалу при обучении профориентированному чтению на ИЯ // Записки СПбГИ. СПб., 2008. С. 73.
4. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982. С. 80.
5. Кутателадзе С. С. Good English — проблема высшей школы // Троицкий вариант — Наука. 2015. № 17 (186). С. 6.
6. Моделевский М. С. и др. Словарь по нефтегазовой геологии и бурению (русско-англо-французско-испанский). М.: Изд. «УДН», 1990. С. 3–4.
7. Репин А. Г. Краткий толковый словарь по нефти и газу / под ред. Р. О. Самсонова. М., 2008. С. 8.
8. Семилетова Н. В. Учим фразовые глаголы. Профориентированное обучение ИЯ: проблемы и тенденции развития. СПб.: Изд-во СПбГИ им. Г. В. Плеханова, 2010. С. 77.
9. Щерба Л. В. Грамматика и её взаимоотношения с лексикой с методической точки зрения // Преподавание языков в школе. М.: 'Academia', 2003. С. 76–77.
10. Bruner J. S. et al. Studies in cognitive growth: collaboration at the Center for Cognitive Studies. New York: John Wiley & Sons, 1966.

И. В. Федорова

*Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ*

**ОБ ОПЫТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА
«АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»
В КОНТЕКСТЕ РАСТУЩЕЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ И ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ**

I. V. Fedorova

*Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration*

**ON TEACHING ESP IN THE CONTEXT OF INCREASING
ACADEMIC AND PROFESSIONAL MOBILITY
OF UNIVERSITY STUDENTS AND GRADUATES**

Abstract. *The article considers teaching ESP in the context of increasing academic and professional mobility of university students and graduates focusing*

on the shift to learner- and subject-oriented ELT that enhances communicative competence of specialists as speakers of English as a foreign language. The issue of professional competencies of ESP teachers is also addressed.

Вопросы профессиональной мобильности выпускников вузов становятся все более актуальными в контексте интернационализации высшего образования и растущего интереса в студенческой среде к применению знаний и опыта, полученных в период обучения, при поиске работы и возможном трудоустройстве в международных организациях и компаниях в будущем.

В последние годы проводилось множество исследований в области академической и профессиональной мобильности студентов и выпускников университетов и положительного эффекта этой мобильности, который проявляется в улучшении навыков межличностного общения, эмоциональной зрелости, а также развитии когнитивных способностей в целом. Особенно заметный прогресс наблюдается в развитии компетенций, относящихся к «мягким навыкам», таких как навыки межкультурного общения, адаптивность, гибкость, креативность, мотивированность, выносливость, умение принимать решения и эффективно работать в команде.

Учитывая современные тенденции в области академической и профессиональной мобильности, подготовка к профессиональной деятельности в интернациональной среде должна начинаться еще на этапе обучения. В этой связи нельзя недооценивать языковую подготовку, в частности преподавание английского языка для специальных целей — ESP.

Появление в программах университетов Великобритании и США курса, задачей которого являлось изучение английского языка для специальных целей, произошло во второй половине XX века. Основные принципы профильно-ориентированного подхода к обучению разработали Т. Хатчинсон и А. Уотерс, которые считаются основоположниками методики преподавания ESP. Тогда же начал использоваться термин «Английский язык для специальных целей» — English for special/specific purposes (ESP).

В 1987 г. Хатчинсон, автор учебных пособий издательства Оксфордского университета (Oxford University Press) и преподаватель английского языка с международным опытом, и Уотерс, один из ведущих в мире экспертов в области ELT, опубликовали книгу “English for

specific purposes / A learning centered approach” («Английский язык для специальных целей / Подход, центрированный на обучении»). Эта работа заложила основы обучения английскому языку для специальных целей. Принципиально новой задачей авторы считали развитие практических языковых навыков в применении к профессиональным потребностям и запросам студентов.

В частности, обосновывая важность введения курса английского языка для специальных целей, авторы исходили из изменившихся тенденций в лингвистике, где во второй половине XX века наблюдался возросший интерес и внимание к социолингвистическим аспектам коммуникации. Как следствие, появилось понимание важности и необходимости разработки новых принципов и методов преподавания английского языка как языка международного общения и, в частности, ESP, исходя из новой социокультурной реальности и возникающих на этом фоне потребностей обучающихся.

В этом контексте преподаватель ESP не рассматривается в качестве эксперта в какой-то предметной области и «не выступает источником специальных знаний (“primary knower”). Роль преподавателя в методологии ESP определяется как “manager” (управляющий), “facilitator” (методист, куратор), “consultant” (консультант), “advisor” (советник, эксперт). Методология ESP требует от преподавателя умения проводить анализ потребностей (needs analysis), понимания основных концепций, иметь базовое представление о профильной дисциплине» [6].

В качестве примера мы можем поделиться опытом преподавания курса «Английский язык для специальных целей» как самостоятельного аспекта языковой подготовки на старших курсах программ бакалавриата факультета Liberal Arts Института общественных наук РАНХиГС.

Введение данного курса ставит своей целью формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере и подготовку к будущей карьере. Мы исходим из того, что после окончания вуза выпускники будут заняты в области, где английский язык используется как инструмент профессиональной и социальной коммуникации, а в случае работы в международных компаниях по умолчанию является языком делового общения, и уверенное владение им может оказаться одним из конкурентных преимуществ кандидата и ключевых критериев при отборе персонала.

По окончании курса выпускники должны владеть специальной терминологией, обладать навыками устного и письменного общения на английском языке в профессиональной сфере, читать и рецензировать статьи по профессиональной тематике, поддерживать контакты и сотрудничать с коллегами из других стран и целевым сообществом, заниматься научно-исследовательской работой в коллаборации с международными институтами и т. п.

Преподаваемые в ИОН курсы ESP разработаны для студентов различных специализаций (психология, социология, зарубежное регионоведение, публичная политика и т. д.), но имеют схожую структуру и включают следующие разделы, цель которых — развитие ключевых навыков и компетенций владения иностранным языком с акцентом на профессиональное общение: Listening (аудирование), Reading (чтение), Speaking (говорение) и Writing (письмо).

Тематически курс разбит на модули, каждый модуль выстроен вокруг определенной темы. Например, в курсе “ESP for Psychologists and Sociologists” обсуждаются следующие темы: “Cultural Change and Subcultures”, “Self-Actualization”, “Socialization”, etc.

В соответствии с целями и задачами курса, а также с темами, рассматриваемыми в каждом модуле, подбирается учебный материал: тексты, аудиофайлы, задания для формирования навыков устной речи (в формате презентаций, докладов, диалогов, дискуссий и интервью) и письменной речи (в формате академического эссе).

Особое внимание уделяется работе со специальной лексикой, поэтому каждый урок начинается с глоссария, где вводятся термины и новые лексические единицы. Далее эта лексика встречается в лексических заданиях, в работе с текстами и заданиях на аудирование, что позволяет поступательно подготовить студентов к активному использованию нового словаря на практике в процессе актуализации навыков устной и письменной речи.

Таким образом, преподавание ESP создает условия для повышения профессиональной мобильности, а английский язык как язык международного общения и шире — иноязычные компетенции в целом — становятся инструментом фасилитации профессионального общения в условиях стремительно меняющегося глобального рынка занятости, растущих деловых контактов и возможностей международного сотрудничества.

Литература

1. *Bracht O., Engel C., Janson K., Over A., Schomburg H., Teichler U.* The Professional value of ERASMUS Mobility. International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel). University of Kassel, Kassel, Germany, 2006.
2. *Dudley-Evans T., St. John M. J.* Developments in English for Specific Purposes (A multi-disciplinary approach). Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
3. *Hutchinson T., Waters A.* English for specific purposes // A learning centered approach. Cambridge University Press, 1987.
4. International student mobility. Report by the Sussex Centre for Migration Research, University of Sussex, and the Centre for Applied Population Research, University of Dundee. July 2004.
5. *Богданова Л. В.* Предметно-языковое интегрированное обучение (Clil) в техническом вузе, статья в сборнике трудов XXI Межвузовской научно-практической конференции КриЖТ Ир-ГУПС. 2017.
6. *Иноземцева К. М., Бондалетова Е. Н., Борисова Т. Д.* Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в нелингвистических вузах России, Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2 [Электронный ресурс].

Н. А. Филиппова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена*

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНЫХ ВУЗОВ

N. L. Filippova

Herzen State Pedagogical University of Russia

SPECIFIC NATURE OF FOREIGN PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION TEACHING TO SPORT UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. *This article highlights peculiarities of English professionally oriented communication teaching to the students of sport universities.*

Современный этап развития российского общества характеризуются открытостью к внешнему миру. В различных сферах жизни

мы наблюдаем взаимодействие с зарубежными партнерами. Языком, обеспечивающим это взаимодействие, зачастую является английский. Он обеспечивает не только удовлетворение социокультурных потребностей, но также способствует профессиональному развитию специалистов. Чтобы Россия не отставала от лидирующих экономически развитых стран, необходимо улучшать качество подготовки специалистов в области владения иностранным языком. В Программе на 2016–2020 гг. говорится о «создании и реализации концепции модернизации образования, обновлении содержания образования в сфере... иностранного языка» [1].

Сегодня обучение иностранному языку является неотъемлемой частью любой образовательной программы. Так, одним из требований к выпускнику, освоившему программу бакалавриата, согласно ФГОС, является «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [3]. Несмотря на наличие ряда научных работ на тему развития иноязычной межкультурной компетенции при профессионально ориентированном обучении иностранному языку, теоретические основы этого процесса еще недостаточно исследованы [2]. В связи с этим представляется необходимой разработка методики обучения иноязычному профессионально ориентированному общению.

Особое внимание следует уделить разработке технологий обучения английскому языку студентов спортивных вузов. Стоит отметить, что сегодня спорт — это особое культурное, экономическое и медийное явление со сложными коммуникативными процессами. Создание методик, направленных на подготовку спортсменов к иноязычному межкультурному общению в различных дискурсах, сейчас крайне необходимо. К сожалению, данный вопрос разработан мало.

Стоит обратить внимание на специфику обучения иноязычной коммуникации студентов спортивных вузов. Прежде всего нужно отметить, что из-за плотного графика тренировок и соревнований студенты, обучающиеся по направлению «физкультура и спорт», не имеют возможности регулярно посещать занятия. Для них необходимо разрабатывать такие формы заданий, которые студенты могли бы выполнять в удобное время и не в стенах учебного заведения. Эпидемия короно-

вируса дала мощный толчок развитию дистанционного образования. Нам кажется, что активное использование дистанционных технологий должно широко применяться при обучении спортсменов и по окончании пандемии.

Кроме того, стоит отметить важность использования интерактивных технологий. Интерактивный подход часто считают разновидностью коммуникативного, выделяя то, что методы «ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, а также на повышение активности студентов в процессе обучения» [6]. На наш взгляд, необходимо всячески стимулировать групповую внеаудиторную работу студентов, так как обучение коммуникации происходит в процессе общения.

Важно отметить, что «язык спортивного дискурса... обозначает те явления, которые существуют в разных культурах и странах. ... Всемирная популярность спорта неизбежно ведет к появлению новых обозначений того или иного спортивного явления, слов-терминов, изучение которых на сегодняшний день вызывает огромный интерес лингвистов. В современном английском спортивном терминологическом прослеживается тенденция к краткости наименования для быстрого обмена информацией и общения, особенно в отдельных видах спорта. Любой вид спорта имеет присущие только ему денотаты и концепты» [5]. Все это должно учитываться при отборе языкового материала.

Еще одной характерной особенностью обучения студентов спортивных вузов является разный уровень владения иностранным языком учащихся в одной группе. При наборе на спортивные специальности нет требований к уровню знаний иностранного языка. В одну группу могут попасть студенты, никогда не изучавшие данный язык, и студенты, хорошо владеющие изучаемым языком. Это ведет к потере мотивации более сильных студентов, кроме того, они начинают пропускать занятия, ведь им кажется, что они и так уже все знают. А более слабые студенты также чувствуют дискомфорт, что ведет к потере интереса к предмету. Работа в таких группах требует от преподавателя иностранного языка использование нестандартных форм и методов работы.

Важным, на наш взгляд, является уровень подготовки педагогов, работающих со студентами-спортсменами. Помимо знаний в области

иностранный язык и методики обучения, преподаватель должен разбираться в спорте и четко представлять возможные коммуникативные ситуации, в которых оказываются спортсмены. Достичь этого возможно при тесном взаимодействии с преподавателями основных спортивных дисциплин, администрацией вуза и активным участием во внеурочных мероприятиях со студентами.

Обучение студентов иностранному языку — это сложная и разнообразная деятельность, направленная на овладение студентами коммуникативной компетенции «для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования» [4]. При формировании иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов спортивных вузов требуется учитывать специфику обучения данного контингента.

Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы // Официальный сайт Правительства РФ. URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
2. *Походзей Г. В., Сергеева Н. Н.* Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов в системе профессионально-ориентированного языкового образования: монография, Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. С. 7.
3. Приказ Минобрнауки РФ от 09.02.2016 № 90 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.03 Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм (уровень бакалавриата)» // Портал ФГОС ВО. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/490303.pdf>
4. *Тер-Минасова С. Г., Соловова Е. Н.* Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: Примерная программа. М.: Минобр и науки РФ, 2009. URL: http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf
5. *Ярмолинец Л. Г., Анисимова О. Б., Душко М. С.* Английское спортивное терминологическое образование: аббревиация // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 09. С. 182–185.
6. *Ярмолинец Л. Г., Щеглова Н. В., Агафонова Н. Т.* Способы реализации интерактивных форм обучения в практике преподавания иностранного языка // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 3 (13). С. 223–225.

И. О. Филошина

Санкт-Петербургский химико-фармацевтический университет

ИНОЯЗЫЧНАЯ ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ В ОТРАСЛИ С РЕПУТАЦИОННЫМИ РИСКАМИ

I. O. Filoshina

Saint Petersburg State Chemical Pharmaceutical University

FOREIGN LANGUAGE DISCURSIVE COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC PROFESSIONALS IN AN INDUSTRY WITH REPUTATIONAL RISKS

Abstract. *Based on the results of cross-disciplinary comparative thematic analysis of randomly selected samples of written English professional discourse and organizational discourse focused on the description of the pharmaceutical industry, showing the different nature of discursive construction of the latter, it is proposed to take rhetorical and discursive perspective to enhance discursive competence of specialists in the industries in which societal communication plays a vital role.*

В лингводидактике недостаточно описан потенциал применения дискурс-анализа в его социально-конструктивистском аспекте [11: 1–18], организационного дискурса [4] и организационной риторики [5], дискурсивного конструирования, а также междисциплинарных, кросс-культурных сопоставительных исследований в области дискурсивного конструирования для определения содержания и способов формирования иноязычной дискурсивной компетенции специалистов неязыкового профиля в сферах, где значительную роль играет социальная коммуникация [2: 54–60] — в силу высокой социальной значимости индустрии, репутационных и прочих рисков. Особое значение это может иметь при подготовке специалистов к работе в международных организациях или корпорациях, в сфере международного сотрудничества и междисциплинарных контактов. Определение содержания дискурсивной компетенции в курсе ESP для специалистов, которым надлежит владеть «полной информацией об использовании языка в их специфической сфере» [1: 8], для успешной коммуникации с представителями

разных специальностей в своем профессиональном сообществе, с представителями других отраслей и общественностью, — подразумевает исследование дискурсивных, профессиональных, организационных и институциональных факторов, определяющих дискурсивную компетенцию [3: 5], — в силу заметной роли, отводимой дискурсивным и риторическим практикам в профессиональном и организационном дискурсе в указанных профессиональных сферах. К направлениям, которые наравне со многими другими могут служить теоретической и методологической основой разработки программы формирования дискурсивной компетенции на необходимом уровне, мы бы отнесли и лингвистические сопоставительные исследования способов дискурсивного конструирования аспектов профессиональной деятельности в контексте международного общения [6], кросс-дисциплинарное сопоставление дискурсивного конструирования явлений в профессиональной сфере [10], а также исследования особенностей применения дискурс-анализа в разных сферах [9]. К сожалению, в настоящее время подобные исследования немногочисленны.

Опыт разработки курсов иностранного языка для студентов неязыкового вуза с применением холистического подхода показывает актуальность идеи разработать стратегии формирования дискурсивной компетенции с опорой на разговорный анализ, дискурс-анализ, критический дискурс-анализ и интертекстуальность [7], однако демонстрирует необходимость создания аналогичных курсов для других дисциплин с учетом особенностей их дискурса. Многочисленные диссертационные исследования, посвященные вопросам формирования иноязычной профессионально ориентированной дискурсивной компетенции, были выполнены в 2000-е годы в России; в зарубежной литературе большое внимание приковано к проблеме контекстуализации университетского образования на основе сопоставления дискурсивных практик разных дисциплин [8], однако возможность изучения в курсе иностранного языка риторических особенностей институционального/организационного дискурса целевого дискурсивного сообщества (для тех сфер, где это может быть актуально) еще не получила достаточного освещения.

Целесообразность изучения дискурсивной и риторической составляющей в профессиональном общении для корректировки программы курса ESP, предусматривающего формирование профессиональной

дискурсивной компетенции специалиста, становится очевидной при проведении кросс-дисциплинарного исследования различий в характере дискурсивной репрезентации основных доминант и направлений деятельности биофармацевтической промышленности в англоязычных текстах фармацевтических, консалтинговых и статических организаций/ассоциаций. Эти особенности можно объяснить не только профессиональной дифференциацией, но и ролью социетальной коммуникации во внешнем организационном фармацевтическом дискурсе. Сопоставление образцов внешнего организационного дискурса в области фармации и интернет-дискурса (блоги, публикации, веб-лекции и т. д.), посвященного фармацевтической отрасли, также позволяют обнаружить значительные различия.

Безусловно, набор явлений, тем, а также причин и целей их особого и нередко конвенционального дискурсивного конструирования в определенном контексте для определенной аудитории в профессиональном и организационном дискурсе специфичны для соответствующих отраслей промышленности на отдельных этапах их развития. Определять соответствующее профессиональным задачам специалиста содержание дискурсивной компетенции (например, актуальность изучения репутационного менеджмента или организационной риторики и пр.) можно индивидуально для каждой из отраслей. При формировании дискурсивной компетенции специалистов в сфере фармации, — учитывая междисциплинарные связи со специалистами по маркетингу, экономике, регулированию, PR и пр., — желательно в сопоставлении с дискурсом смежных дисциплин сформировать у слушателей представление: 1) о дискурсивном ландшафте в этой сфере и причинах, по которым нередко конвенциональные дискурсивные и риторические практики фармацевтических организаций и ассоциаций, — во многом определяющие особенности дискурсивного конструирования как функционирования всей отрасли в целом, так и отдельных ее элементов, — играют столь важную роль; 2) об основных знаковых темах, дискурсах [12], контр-дискурсах, нарративах; 3) о возможности определять актуализируемый дискурс, контр-дискурс или нарратив по их конституирующим элементам и по манере лингвистического конструирования ситуации, а также оценивать уместность или неуместность воспроизведения элементов дискурса в рамках дискурсивного события; 4) о дистрибуции знаковых тем по жанрам и своего рода негласных запретах на обсуждение тех или иных тем в рамках определенных жанрах; 5) о жанрах /

дискурсивных событиях для которых репутационный дискурс является их неотъемлемой составляющей частью; 6) о жанрах / дискурсивных событиях в академической среде, в которых могут присутствовать или обыгрываться отдельные элементы дискурса/контр-дискурса/нарратива, например, элементы *Big Pharma Narrative*. В контексте международного общения к этой сложной системе поликодовых отношений добавится необходимость учитывать несовпадение набора знаковых тем в фармацевтическом дискурсе в разных странах — наряду со многими другими факторами.

В заключение отметим, что в ряде профессиональных сфер определение содержания дискурсивной компетенции требует дополнительных кросс-дисциплинарных исследований в русле дискурсивной парадигмы.

Литература

1. *Григорьева В. С.* Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматингвистический и когнитивный аспекты: монография. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.
2. *Казиева Д. А.* Основные свойства PR позиций как профессиональных публичных коммуникаций // Университетские чтения — 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2018. С. 54–60.
3. *Bhatia V. K.* Discursive Practices in Disciplinary and Professional Contexts // *Linguistics and the Human Sciences* 2(1). 2007. P. 5–28 URL: https://www.researchgate.net/publication/250015263_Discursive_Practices_in_Disciplinary_and_Professional_Contexts (дата обращения: 10.12.2021).
4. *Grant D., Hardy C., Oswick C., Putnam L. L.* Introduction: Organizational Discourse: Exploring the Field // *The SAGE Handbook of Organizational Discourse*, January. 2004. URL: https://www.researchgate.net/publication/255640598_Introduction_Organizational_Discourse_Exploring_the_Field (дата обращения: 10.12.2021).
5. *Ihlen Ø., Heath R. L.* *The Handbook of Organizational Rhetoric and Communication*. May. 2018. DOI: 10.1002/9781119265771. URL: https://www.researchgate.net/publication/325105709_The_Handbook_of_Organizational_Rhetoric_and_Communication (дата обращения: 10.12.2021).
6. *Kyoungmi K.* 'This is a problem (.):' discursive construction of the organisational 'problems' in a multinational corporate workplace. PhD thesis, University of Warwick. (2018) Official. URL: <http://webcat.warwick.ac.uk/record=b3215607~S15> (дата обращения: 10.12.2021).
7. *Latysheva S.* Discourse-Competence Approach to Design of ESP Courses // *SHS Web of Conferences* 50, 01095 (2018). URL: https://www.researchgate.net/publication/328235817_Discourse-Competence_Approach_to_Design_of_ESP_Courses (дата обращения: 10.12.2021).

8. *Maldoni A. M.* A cross-disciplinary approach to embedding: A pedagogy for developing academic literacies // Journal of Academic Language and Learning. 2017. Vol. 11, No. 1. P. 104–124. URL: https://www.researchgate.net/publication/319045958_A_cross-disciplinary_approach_to_embedding_A_pedagogy_for_developing_academic_literacies (дата обращения: 10.12.2021).
9. *Manzoor H., Saeed S., Panhwar A.* Use of Discourse Analysis in Various Disciplines // International Journal of English Linguistics 9(3). May 2019. P. 301–309. URL: https://www.researchgate.net/publication/332964952_Use_of_Discourse_Analysis_in_Various_Disciplines (дата обращения: 10.12.2021).
10. *Nikolopoulou A.* A critical approach to the discursive construction of work and the self as an employee in present-day Greece. Doctoral thesis. Barcelona. 2016. URL: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399327/aini1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 10.12.2021).
11. *Phillips N., Hardy C.* What Is Discourse Analysis? // N. Phillips, C. Hardy. Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction, Qualitative Research Methods V. 50, A Sage University Paper Thousand Oaks London Ne Dehli. 2002. P. 1–18. URL: https://books.google.ru/books?id=-3-fF5kranYC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 10.12.2021).
12. *Van den Bogaert S., Declercq J., Christiaens Th., Jacobs G.* In the land of pharma: A qualitative analysis of the reputational discourse of the pharmaceutical industry // Public Relations Inquiry. 2018. 7(2). P. 127–147. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/158348191.pdf> (дата обращения: 10.12.2021).

Т. С. Царская

Сургутский государственный университет

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

T. S. Tsarskaya

Surgut State University

ON THE ISSUE OF FORMING THE SKILLS OF FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FUTURE DOCTORS

Abstract. *The author emphasizes the importance of forming the skills of foreign-language professional communication in future doctors as a tool of doctor's professional activity, focused on: communication with patients —*

foreigners; intercultural and scientific cognition, dialogue with foreign colleagues. The article describes the procedure of forming the skills of foreign-language professional communication in future doctors (1st and 2nd year students of "General Medicine" and "Pediatrics" specializations) and briefly describes the result of the study.

Одним из коммуникативных компетентных качеств современного врача является не только умение адекватно общаться с пациентами, их родственниками согласно установленному этикету профессионального общения в медицине, но и умение сотрудничать с различными медицинскими сообществами, организовывать международные профессиональные встречи с зарубежными коллегами и в них вовлекаться, принимать плотное участие в публикационной активности, освещая результаты своей практической врачебной деятельности [8; 9].

Вышесказанное акцентирует наше внимание на формировании навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей.

Для обеспечения формирования устойчивых навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей (обучающиеся 1-го, 2-го курсов по направлению «Лечебное дело», «Педиатрия») необходимо было изучить нормативные документы, положения, определиться с подходами, мерами, формами, методами, разработать и внедрить организационно-педагогические условия, обеспечивающие процесс формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей.

В основу изучения вопроса о формировании навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей заложены аксиологический (В. А. Маслова, С. Г. Тер-Минасова), коммуникативный (Е. И. Пассов), компетентностный (А. В. Хуторской), личностно-деятельностный (Э. Ф. Зеер) подходы [4; 6; 7; 11; 12].

На основе проведенного нами теоретического исследования раскрыты особенности формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей, отражающиеся в когнитивном (знания о языке), аксиологическом (мотивационные установки, осознанность, личностные ценности), прагматическом (практическая коммуникативная деятельность), рефлексивном (самооценка деятельности обучающихся) компонентах формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей.

Применение теоретических и эмпирических методов исследования (анализ, наблюдение, анкетирование) помогло разработать условия формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей, заключающиеся в организации, обогащении, оснащении содержания процесса формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей посредством внедрения программ и курсов по дисциплинам «Иностранный язык», «Английский язык для профессиональной деятельности», содержащих профессионально ориентированный компонент из области медицины, вовлечения обучающихся во внеаудиторные мероприятия (клуб дебатов «Спикер», Всероссийская конференция им. Г. И. Назина — Секция «ESP: Medicine and Humanities. Английский для специальных целей: медицина и гуманитарная сфера», Всероссийская научно-практическая конференция «Безопасный Север — чистая Арктика»), применения разработанного учебно-методического, дидактического комплекса, интерактивных технологий, ресурсов коммуникационно-информационного, материально-технического оснащения.

Для определения уровня сформированности навыков иноязычного профессионального общения (нормативный, адаптивный, креативный) знаниево-компенсаторного, практико-ориентированного, мотивационно-ценностного, рефлексивного критериев применен пакет диагностического инструментария, включающий в себя: методику; анкету, составленную на основе опросников, разработанных Е. И. Пасовым, Н. Д. Гальсковой; методику выявления коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского, В. А. Федорошина; методику определения уровня рефлексии О. С. Анисимова; диагностику уровня эмпатических способностей В. В. Бойко; задания, разработанные на основе системы для оценки уровня знаний языка CEFR [EF SET]; написание эссе, рефератов, научных статей; составление докладов, учебно-исследовательских проектов обучающимися; метод «Парный двухвыборочный t-тест для средних» (по распределению Стьюдента) для статистической обработки данных [1; 2; 3; 5; 7; 10].

В исследовании (2017–2021) принимали участие обучающиеся 1–2-х курсов медицинского направления подготовки по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия».

В качестве результатов исследовательской работы приведем пример динамики формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей КГ и ЭГ в сравнительной характеристике пологового и творческого уровней в таблице.

Таблица

Динамика формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей

| Критерий | Уровень | КГ | | ЭГ | |
|--------------------------|-------------|------------|-----------|------------|-----------|
| | | Начало ОЭР | Конец ОЭР | Начало ОЭР | Конец ОЭР |
| Знаниево-компенсаторный | нормативный | 66,1 | 27,6 | 68,7 | 6,8 |
| | креативный | 3 | 15 | 5 | 58 |
| Практико-ориентированный | нормативный | 87 | 32,5 | 87,5 | 7,9 |
| | креативный | 1 | 15,6 | 2 | 59 |
| Мотивационно-ценностный | нормативный | 98 | 45,3 | 98 | 4,8 |
| | креативный | 3 | 7 | 2 | 55,7 |
| Рефлексивный | нормативный | 54,4 | 16,7 | 52,8 | 8 |
| | креативный | 3 | 15 | 6,3 | 34,6 |

Процентное соотношение двух уровней по всем критериальным показателям КГ и ЭГ свидетельствует в пользу прогресса креативного уровня в формировании навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей.

Литература

1. *Анисимов О. С.* Методика определения уровня рефлексии. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/work-with-teaching-staff-school-psychologist/793-determining-the-level-of-reflection-on-o-s-anisimov.htm> (дата обращения: 10.06.2021).
2. *Бойко В. В.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 2001. С. 486–490.
3. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 7-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
4. *Зеер Э. Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург: Изд-во РГПУ, 2002. 126 с.

5. *Ильина Т. И.* Методика изучения мотивации обучения в вузе. URL: http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=50&met_info=200.htm (дата обращения: 07.06.2021).
6. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
7. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с. (Б-ка учителя иностр. яз.). ISBN 5-09-000707-1.
8. Профессиональный стандарт «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.009.pdf> (дата обращения: 25.11.2021).
9. Профессиональный стандарт «Врач-педиатр участковый». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.008.pdf> (дата обращения: 25.11.2021).
10. *Синявский В. В., Федорошин, В. А.* Методика «Коммуникативные и организаторские склонности». URL: <http://portal.krsnet.ru/razdels/deti/profession/test/kos.htm> (дата обращения: 12.06.2021).
11. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
12. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 54.

С. В. Цветкова

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ДВУЯЗЫЧНОГО ПОСОБИЯ ПО ЯПОНСКОМУ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКАМ

S. V. Tsvetkova

Saint-Petersburg State University of Culture

ON THE ISSUE OF JAPANESE AND ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOK DEVELOPMENT

Abstract. *The article describes problems of multilingual education and textbook development for students studying Japanese and English simultaneously. Multilingual approach offers a promising direction in teaching foreign languages. However, it is not always possible to implement the methods of simultaneous teaching of two foreign languages due to the lack of study materials. We have developed a bilingual language textbook which includes sections in Japanese and English and provided a rationale for the effectiveness of its implementation while teaching two or more foreign languages.*

В век глобализации владение одним, а лучше несколькими иностранными языками является одним из ключевых условий конкурентоспособности выпускников вузов. В связи с этим многие представители современной молодежи ориентированы на изучение двух и более иностранных языков.

Вопросы учебного мультилингвизма широко освещаются в работах отечественных и некоторых зарубежных авторов. В ходе анализа этих работ был определен круг проблем, связанных с применением мультилингвального подхода при обучении двум и более иностранным языкам, а именно: определение понятия «учебный мультилингвизм»; основные модели и методики; перспективы реализации и внедрения указанного подхода в образовательный процесс.

Некоторые авторы отмечают, что «понятийный аппарат, используемый при работе с мультилингвальными процессами в образовании, сформирован не до конца» [7]. А. А. Прохорова определяет понятие «учебный мультилингвизм» как «функционирование двух и более иноязычных культурных кодов в языковом сознании учащегося для выполнения познавательных заданий и общения с педагогом или сверстниками на занятиях; решения коммуникативных задач вне занятия; самостоятельной деятельности познавательного и занимательного характера» [8: 178]. Л. М. Малых и А. В. Жукова определяют мультилингвизм как «процесс соизучения нескольких языков в рамках определенной модели» [4: 20].

Е. М. Плюснина, Е. А. Шалгина и С. В. Шустова утверждают, что «мультилингвальный подход способствует развитию и становлению личностных, интеллектуальных, социокультурных компетенций будущего специалиста для обеспечения его социально-профессиональной мобильности при общении с носителями иных культур» [7]. Целью подхода является оптимизация процессов обучения двум и более иностранным языкам.

Общую характеристику основных моделей мультилингвального образования дает Л. М. Малых в статье «Из практики мультилингвального образования в России (на примере среднего и высшего образования)» [5]. Среди таких моделей выделяются «обучение второму иностранному языку, обучение на билингвальной основе, этнолингводидактика, обучение иностранным языкам на основе методики национально-языковой ориентации, одновременное преподавание не-

скольких родственных языков, обучение второму языку». Автор отмечает, что «мультилингвальное образование ставит перед педагогами задачу соизучения языков, когда каждый из языков может использоваться как средство обучения и как учебный предмет» [5].

Основные принципы соизучения языков предложены в концепции И. Л. Бим, а именно: коммуникативно-когнитивный, сопоставительный (контрастивный), дифференциации, интенсификации и экономии [1].

Проблему интенсификации преподавания иностранных языков рассматривает Я. Р. Хайдаров, автор нескольких учебных пособий по изучению французского, итальянского и испанского. Основными принципами методики, предложенной Я. Р. Хайдаровым, являются «принципы “от известного — к новому” и “от сходств — к различиям”, предусматривающие тщательный отбор лексического и грамматического материала и определяющие последовательность их подачи с учетом результатов типологического сравнения русского и романского языков на всех этапах преподавания» [10]. Автор утверждает, что данная методика позволяет оптимизировать процессы обучения и дает возможность научиться свободно переключаться с одного языка на другой.

Вопросы реализации мультилингвального подхода иностранным языкам в неязыковом вузе были рассмотрены Н. А. Друцко. Так, он приводит в пример учебный курс «Английский язык после немецкого: теория и практика английского языка как второго иностранного после немецкого», разработанный кафедрой иностранных языков и межкультурных коммуникаций Уральского государственного университета путей сообщения. Друцко утверждает, что «разработку курсов обучения второму иностранному языку и создание сопоставительных учебных пособий можно рассматривать как первые реальные шаги по внедрению идей мультилингвальности в образовательный процесс» [2].

Согласно статье “Simultaneous Learning of Two Foreign Languages, English and French, by Adult Persian-Speaking Learners” [13] в Иране, где самыми востребованными языками являются английский и французский, был проведен эксперимент, нацеленный на стимулирование развития языковых навыков с помощью методов одновременного обучения двум иностранным языкам. Был разработан план обучения, состоящий из 20 занятий по английскому и французскому языкам для

двух групп: группы А, состоящей из начинающих изучать оба языка, и группы В, имеющей средний уровень владения английским языком и изучающей французский с нуля. В проекте приняли участие 36 человек. 12 человек были в группах А и В, а остальные 24 человека — в контрольных группах, где изучали только английский или французский. Было создано четыре контрольные группы по шесть человек, разделенные по уровню владения языком. Перед началом и после окончания курса проведены вступительные и заключительные экзамены соответственно. В целом, группы А и В получили более высокие средние показатели, чем контрольные группы. По утверждению авторов, проводивших исследование, результаты показали, что одновременное изучение двух иностранных языков не является препятствующим фактором, а наоборот, может повысить мотивацию студентов. Однако отмечается, что есть необходимость дальнейших исследований данной проблемы и проведения экспериментов с большим количеством студентов [13: 75–76].

Таким образом, авторы сходятся во мнении, что мультилингвальное образование является перспективным направлением в образовании, однако внедрить принципы такого подхода не всегда представляется возможным в связи с чрезвычайно малым количеством мультилингвальных методических пособий.

Студенты Санкт-Петербургского государственного института культуры, обучающиеся по направлениям лингвистика и культурология, одновременно изучают два иностранных языка — английский и второй язык по выбору. С каждым годом все большее число студентов выбирает японский язык в качестве второго иностранного.

Нашей целью было создание учебного пособия, которое будет мотивировать студентов к сравнительному анализу двух изучаемых языков. «Подготовка монологических и диалогических высказываний на японском и английском языках» является первым двуязычным пособием, разработанным в Санкт-Петербургском государственном институте культуры и предназначено для студентов первого и второго курсов.

Пособие состоит из двух разделов. Первый раздел «Подготовка монологических и диалогических высказываний на японском языке» состоит из нескольких уроков, включающих тексты для чтения, упражнения на перевод, задания на диалогическое взаимодействие

в виде ролевых игр. Представлены тексты на следующие темы: «Праздники и традиции Японии», «Образование», «Политика и конституция» и др. Упражнения на перевод с русского на японский нацелены на отработку лексики и грамматических конструкций, встречающихся в текстах. К каждому тексту дается грамматическая справка и словарь, а также ключи к заданиям на перевод, что позволяет студентам самостоятельно проверить себя.

Второй раздел «Подготовка монологических высказываний на английском языке» включает тексты по различным аспектам культуры Великобритании, таким как «Образование», «История Англии», «Традиции», «Литература», «Политическая система» и др. После каждого текста следуют вопросы для организации обсуждения в учебной аудитории, что позволяет проконтролировать усвоение прочитанного материала.

При разработке пособия учитывался тот факт, что студенты, обучающиеся по направлениям лингвистика и культурология, при поступлении в вуз уже имеют определенный уровень владения английским языком, а японский язык начинают изучать с нуля, поэтому структурно разделы отличаются. В то же время их объединяет общая тематика текстов — культурные особенности стран изучаемых языков, за счет чего лексика во многом перекликается. Студентам предоставляется возможность самостоятельно проводить сопоставительный анализ языков на примере материалов, объединенных тематикой, а также опираться на опыт изучения английского при обучении японскому.

В современных реалиях часто возникает необходимость быстро переходить с одного иностранного языка на другой, например на работе в международной компании или во время участия в мультикультурном мероприятии. Кроме того, нередки ситуации, когда требуется осуществлять устный перевод с одного иностранного языка на другой неродной язык, что бывает трудной задачей даже для тех, кто владеет языками на хорошем уровне.

Р. Кубота, профессор Университета Британской Колумбии, приводит в пример опыт японских сотрудников, работающих в производственных компаниях в Китае, демонстрируя возможность взаимодействия в мультинациональном коллективе на трех языках одновременно — на родных языках сотрудников, а также на английском в качестве языка международного общения [12]. Похожая ситуация рассматривается

М. Амелиной на примере русскоговорящих сотрудников, работающих в Германии. Подчеркивается, что владение одним английским языком может оказаться недостаточным и сотрудникам необходимо уметь переключаться между языками в зависимости от ситуации [11].

В дальнейшем мы планируем разработку новых двуязычных пособий, включающих ролевые игры на японском и английском языках и имитирующих реальные ситуации, с которыми может столкнуться обучающийся.

Не только владение, но и умение быстро переключаться с одного языка на другой представляется очень ценным практическим навыком, обеспечивающим конкурентоспособность выпускников вузов. И внедрение мультилингвального подхода к обучению с дальнейшей разработкой двуязычных пособий помогут решению образовательных и практических задач.

Литература

1. *Бим И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие. Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
2. *Друцко Н. А.* Обоснование применения принципов обучения второму иностранному языку в рамках мультилингвального подхода // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 12. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-primeneniya-printsipov-obucheniya-vtoromu-inostrannomu-yazyku-v-ramkah-multilingvalnogo-podhoda> (дата обращения: 30.09.2021).
3. *Зеленина Т. И., Утехина А. Н., Бубекова Л. Б., Хайдаров Я. Р.* Концепция, содержание и технологии продвижения мультилингвального образования: Российский опыт сетевого взаимодействия // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI Виртуальный международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. III. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. 316 с.
4. *Малых Л. М., Жукова А. В.* Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения): коллективная монография. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 208 с.
5. *Малых Л. М.* Из практики мультилингвального образования в России (на примере среднего и высшего образования) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2015. № 7. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-praktiki-multilingvalnogo-obrazovaniya-v-rossii-na-primere-srednego-i-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 01.10.2021).
6. *Молчанова Л. В.* Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2009.

7. Плюснина Е. М., Шалгина Е. А., Шустова С. В. Формирование мультилингвальной компетенции // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-multilingvalnoy-kompetentsii> (дата обращения: 30.09.2021).
8. Прохорова А. А. Мультилингвальная компетенция студентов нефилологов: от теории к фактам // European Social Science Journal. М.: МИИ, 2016. № 8. С. 178–183.
9. Прохорова А. А. Учебный мультилингвизм: стратегия будущего // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyu-multilingvizm-strategiya-buduschego> (дата обращения: 30.09.2021).
10. Хайдаров Я. П. О методе преподавания трёх языков одновременно: [Электронный ресурс]. URL: <https://maestroschool.net/method> (дата обращения: 29.09.2021).
11. Amelina M. Do other languages than English matter?: international career development of highly-qualified professionals // 2010. P. 235–252
12. Kubota R. ‘Language is only a tool’: Japanese expatriates working in China and implications for language teaching. // Multilingual Education. 2013. Vol. 3. No 1. P. 1–20.
13. Rahmatian R., Farshadjou M. Simultaneous Learning of Two Foreign Languages, English and French, by Adult Persian-Speaking Learners // International Education Studies. 2013. Vol. 6, No 10. P. 70–77.

РЕЦЕНЗЕНТЫ

- Березина О. А.**, д-р филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Вассоевич А. Л.**, д-р филос. наук, проф. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Воронцова Т. И.**, д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Гончарова Е. А.**, д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Горбунов Ю. И.**, д-р филол. наук, проф. (Тольяттинский государственный университет)
- Гурочкина А. Г.**, д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Ерёмин Ю. В.**, д-р пед. наук, проф. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Зайцева Н. Ю.**, д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Каргаполова И. А.**, д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Клейменова В. Ю.**, д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Кононова И. В.**, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербургский государственный экономический университет)
- Нильсен Е. А.**, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербургский государственный экономический университет)
- Рубцова А. В.**, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого)
- Серова И. Г.**, д-р филол. наук, проф. (Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина)
- Хомякова Е. Г.**, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербургский государственный университет)
- Чемодурова З. М.**, д-р филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Щирова И. А.**, д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Абросимова Н. А.**, канд. филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Атлас А. З.**, канд. филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

- Баева Т. А.**, канд. пед. наук, доц. (Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова)
- Вацковская И. С.**, канд. филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Воложанина Т. С.**, канд. филол. наук, доц. (Санкт-Петербургский государственный экономический университет)
- Дектерев С. Б.**, канд. филол. наук, доц. (Санкт-Петербургский государственный университет)
- Емельченкова Е. Н.**, канд. филол. наук, доц. (Санкт-Петербургский государственный университет)
- Жеребина Е. А.**, канд. филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Колядко С. В.**, канд. пед. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Кубачева К. И.**, канд. пед. наук, доц. (Северо-Западный государственный медицинский университет им. И. И. Мечникова)
- Курбатова С. Г.**, канд. филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Кустова О. Ю.**, канд. филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Ли Н. В.**, канд. пед. наук, доц. (Школа педагогики Дальневосточного федерального университета)
- Меняйло В. В.**, канд. филол. наук, доц. (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»)
- Набирухина А. В.**, канд. филол. наук, доц. (Санкт-Петербургский государственный экономический университет)
- Овсянников А. О.**, канд. пед. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Панкова И. М.**, канд. филол. наук, доц. (Санкт-Петербургский государственный экономический университет)
- Перевёрткина М. С.**, канд. пед. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Рязанова Е. В.**, канд. филол. наук, доц. (Санкт-Петербургский государственный университет)
- Савельева И. Ф.**, канд. пед. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Сергаева Ю. В.**, канд. филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Сигарева Н. В.**, канд. филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
- Трубицина О. И.**, канд. пед. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

Урсул Н. В., канд. филол. наук, ст. преп. (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»)

Шимберг С. С., канд. филол. наук, доц. (Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина)

Юдина Т. В., канд. филол. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

Якунина Т. В., канд. пед. наук, доц. (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

REVIEWERS

- Berezina O. A.**, Doctor of Philology, Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Vasoevich A. L.**, Doctor of Philosophy, Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Vorontsova T. I.**, Doctor of Philology, Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Goncharova E. A.**, Doctor of Philology, Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Gorbunov Yu. I.**, Doctor of Philology, Prof. (Togliatti State University)
- Gurochkina A. G.**, Doctor of Philology, Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Eremin Yu. V.**, Doctor of Pedagogy, Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Zaytseva N. Yu.**, Doctor of Philology, Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Kargapolova I. A.**, Doctor of Philology, Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Kleymenova V. Yu.**, Doctor of Philology, Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Kononova I. V.**, Doctor of Philology, Prof. (Saint Petersburg State University of Economics)
- Nilsen E. A.**, Doctor of Philology, Prof. (Saint Petersburg State University of Economics)
- Rubtsova A. V.**, Doctor of Pedagogy, Prof. (Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University)
- Serova I. G.**, Doctor of Philology, Prof. (Pushkin Leningrad State University)
- Khomyakova E. G.**, Doctor of Philology, Prof. (Saint Petersburg State University)
- Chemodurova Z. M.**, Doctor of Philology, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Shirova I. A.**, Doctor of Philology, Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Abrosimova N. A.**, Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Atlas A. Z.**, Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)
- Baeva T. A.**, Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof. (North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov)
- Vatskovskaya I. S.**, Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Volozhanina T. S., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Saint Petersburg State University of Economics)

Dekterev S. B., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Saint Petersburg State University)

Emelchenkova E. N., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Saint Petersburg State University)

Zherebina E. A., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Kolyadko S. V., Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Kubacheva K. I., Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof. (North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov)

Kurbatova S. G., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Kustova O. Yu., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Li N. V., Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof. (The School of Education of Far Eastern Federal University)

Menyailo V. V., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (National Research University Higher School of Economics)

Nabirukhina A. V., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Saint Petersburg State University of Economics)

Ovsyannikov A. O., Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Pankova I. M., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Saint Petersburg State University of Economics)

Perevertkina M. S., Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Ryazanova E. V., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Saint Petersburg State University)

Savel'eva I. F., Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Sergaeva Yu. V., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Sigareva N. V., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Trubitsina O. I., Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Ursul N. V., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (National Research University Higher School of Economics)

Shimberg S. S., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Pushkin Leningrad State University)

Yudina T. V., Ph. D. in Philology, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

Iakunina T. V., Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof. (Herzen State Pedagogical University of Russia)

LXXV Герценовские чтения
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
Международная научная конференция
(14–15 апреля 2022 г., Санкт-Петербург)
Сборник научных статей

LXXV Herzen's Readings
FOREIGN LANGUAGES
International Scientific Conference
(April 14–15, 2022, St. Petersburg)
Collection of scientific articles

Корректурa *Г. А. Янковской*
Технический редактор *Е. А. Жеребина*
Верстка *Д. В. Лаптухиной*

Подписано в печать 12.09.2022. Формат 60 × 84 ¹/₁₆.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Печ. л. 34,0. Тираж 25 экз. Заказ № 219к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48