

ISSN 2306-2282

Иностранные языки:
лингвистические и
методические аспекты

Выпуск 38



Тверь 2017

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 38

Тверь 2017

УДК 802/809(082)
ББК Ш12
И68

Отв. редактор О.С.Шумилина

И68 Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сборник научных трудов. Вып. 38. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – 240 с.

ISSN 2306-2282

Издание является тридцать восьмым выпуском межвузовского сборника статей преподавателей, аспирантов и магистрантов вузов по актуальным проблемам лингводидактики, лингвистики, теории языка и переводоведения.

Издание представляет интерес для широкого круга специалистов в области преподавания иностранных языков, аспирантов и студентов.

УДК 802/809(082)
ББК Ш12

ISSN 2306-2282

© Коллектив авторов
© Тверской государственный университет, 2017

УДК 378.147.88:81'243

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕ- ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С.С. Алексеева

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск

В статье рассматриваются вопросы организации работы с текстами по специальности на занятиях по иностранному языку, где студенты приобретают умения и навыки практического владения языком и самостоятельно работают со специальной литературой.

Ключевые слова: иностранный язык, профессиональная направленность, самостоятельная работа студентов, чтение текстов.

Одним из необходимых условий успешного изучения иностранного языка является самостоятельная деятельность студента. Все образовательные технологии направлены на то, чтобы научить студентов работать самостоятельно, так как именно самостоятельность дает возможность успешно адаптироваться к работе, связанной с быстро меняющимися технологиями [Алтайцев 2002: 229-241]. Самостоятельная работа способствует углублению и расширению навыков, умений и знаний, расширению кругозора, развитию творческих способностей. Поэтому самостоятельную работу можно считать одним из средств повышения эффективности подготовки современных специалистов.

Основными принципами организации самостоятельной работы являются:

- органическая связь с учебной работой, направленная на расширение и углубление полученных в аудитории знаний, умений и навыков;
- четкая постановка целей, определение конечного результата;
- учет индивидуальных способностей, уровня умений и навыков каждого студента, приобретающий все большее значение в свете различной степени подготовленности студентов по иностранному языку на неязыковых факультетах.
- личностная мотивация к процессу изучения иностранного языка у каждого студента;
- выбор средств достижения целей на самостоятельное приобретение осознанных знаний и закрепление их в общении.

Самостоятельную работу можно подразделить на несколько видов: она ведется во время аудиторных занятий; под контролем преподавателя в форме консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов; вне аудитории при выполнении студентами домашних заданий учебного и творческого характера [Абашева 2004: 221-223]. Формы и задания самостоятельной работы определяются содержанием учебных дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции», степенью подготовленности

студентов.

При организации самостоятельной работы в неязыковом вузе необходимо учитывать следующие факторы, а именно:

- 1) недостаточно высокий уровень владения иностранным языком;
- 2) отсутствие мотивации к усвоению иностранного языка;
- 3) практически полное отсутствие навыка самостоятельной работы.

Если говорить о первом пункте, то можно сказать следующее. В нашем вузе на первый курс приходят студенты, изучавшие в школе английский язык. Количество изучавших немецкий язык очень мало (по 1-2 студента в группе). Таким образом, подавляющее большинство студентов начинают с «нулевого» уровня. По этой причине приходится говорить не о недостаточно высоком уровне владения иностранным языком, а об отсутствии даже первоначальных знаний по грамматике немецкого языка. Соответственно, задача преподавателя в максимально короткие сроки обучить грамматике немецкого языка, а в дальнейшем и чтению специальной литературы на иностранном языке.

По поводу второго пункта. Мы считаем, что интерес к изучению немецкого языка объясняется следующим:

- он является одним из распространенных в Европе;
- изучение этого языка помогает приобщиться к таким традиционным немецким культурным особенностям, как пунктуальность, обязательность и педантичность.

- прохождение языковой стажировки в Австрии и Германии. Здесь нужно отметить, что студенты неязыкового вуза технических специальностей, экономических специальностей, в области юриспруденции и др. СВФУ имеют возможность участвовать в программах академических обменов и стажировках в Австрии, Германии по линии службы ДААД.

Полагаем, что те студенты, которые имеют значимые цели в изучении иностранного языка, и проявляют серьезное отношение к дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции».

По третьему пункту мы вынуждены признать, что организация процесса обучения иностранному языку в последние годы претерпевает серьезные изменения. Происходит сокращение часов, отводимых на изучение дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Ранее на юридическом факультете студенты изучали иностранный два года, в течение четырех семестров аудиторная работа составляла 4 академических часа в неделю. Общее количество составляло 340 академических часов. Сегодня курс обучения иностранного языка существенно сократился, его изучение происходит в течение 1-3 семестров. Около половины учебного времени отводится на самостоятельную работу студентов. Поэтому следует констатировать тот факт, что нужно придерживаться принципа экономичности обучения, который заключается в целесообразном распределении работы между аудиторными и внеаудиторными занятиями, при котором происходит

перенос большого количества материала на самостоятельное изучение, а также распределение учебного материала, подлежащего активному и пассивному усвоению.

В данной статье мы рассмотрим такую форму работы, как чтение и перевод текстов по специальности на иностранном языке ввиду того, что при обучении иностранному языку в неязыковом вузе большое внимание уделяется именно работе с профессиональной литературой. Практическое овладение иностранным языком развивает умение самостоятельно читать оригинальную литературу по специальности с целью получения нужной информации, необходимой и достаточной для понимания аутентичной литературы.

Е. Н. Соловова выделяет следующие умения, необходимые для работы с текстом:

- определить тематику/ проблематику/вид/жанр текста;
- находить нужную информация в различных источниках;
- проверить степень достоверности информации с привлечением дополнительных источников;
- работать со справочным аппаратом книги/текста;
- владеть разными видами чтения;
- определять структурные компоненты текста;
- определять основную идею и тему текста;
- выделить главное и второстепенное, игнорировать избыточную информацию;
- группировать информацию на основе указанных признаков;
- фиксировать нужную информацию в виде записей, тезисов, ключевых слов, плана, конспекта и т.д.;
- устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями;
- понимать информацию на уровне содержания и смысла;
- аргументировать собственные оценочные суждения, определять свое отношение к прочитанному или услышанному [Соловова 2008: 34].

На наших занятиях работу с текстами мы выстраиваем в три этапа:

1. Дотекстовый этап

Цели: определить (сформулировать) речевую задачу для первого прочтения; создать необходимый уровень мотивации у студентов; сократить уровень языковых и речевых трудностей.

На этом этапе можно предложить следующие задания:

- 1) По заголовку определить тематику текста.
- 2) Ознакомиться с новой профессионально-направленной лексикой.
- 3) Ответить на вопросы до чтения текста.

2. Текстовый этап

Цели: продолжить формирование соответствующих навыков и умений; закрепить пройденный грамматический материал.

Приступив к основному этапу, студенты выполняют такие задания, как:

- 1) Быстро просмотреть текст.
- 2) Найти знакомые слова; выделить подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения.
- 3) Определить видо-временную форму глаголов.
- 4) Просмотреть текст, назвать все известные слова, относящиеся к профессиональной лексике по специальности.
- 5) Просмотреть текст, найти незнакомые слова, обращая внимание на соседние, догадаться о значении слов по контексту.
- 6) Прочитать текст, вывести главную идею.
- 7) Найти подходящий заголовок к каждому абзацу текста.

3. Послетекстовый этап

Цели: закрепить овладение новой лексикой по специальности; использовать ситуацию текста в качестве языковой (речевой) содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи.

Примерные задания на конечном этапе работы с текстами:

- 1) Опровергнуть или согласиться с данными утверждениями.
- 2) Ответить на предъявленные вопросы по тексту.
- 3) Составить план текста (введение, основное содержание, заключение).
- 4) Составить аннотацию к тексту / Дать рецензию на текст.
- 5) Изложить содержание текста.
- 6) Вывести профессиональные проблемы, связанные с темой и идеей текста.
- 7) Выразить свое личное отношение к содержанию переведенного текста.
- 8) Критически оценить содержание прочитанного [Алексеева 2015: 91-92].

Конечно, упражнения и задания можно изменять, добавлять, усложнять в зависимости от степени языковой подготовки студентов, индивидуальных особенностей. Дотекстовый и текстовый этапы проводятся во время аудиторных занятий под контролем преподавателя, послетекстовый этап можно предложить в качестве домашнего задания. Актуальным является вопрос контроля самостоятельной работы студентов, который должен быть систематическим, объективным и мотивирующим фактором образовательной деятельности студента.

Таким образом, правильно организованная самостоятельная работа способствует повышению качества обучения иностранному языку, созданию потребности заниматься иностранным языком. При этом студенты приобретают умения и навыки практического владения языком, что в дальнейшем дает возможность самостоятельно работать со специальной литературой, а также самостоятельно ориентироваться в потоке научной и любой другой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абашева Е.К. К вопросу о самостоятельной работе студентов, углубленно изу-

- чающих иностранный язык в неязыковом вузе / Е.К. Абашева. – Рига: Институт транспорта и связи, 2004. – С. 221-223.
2. Алексеева С.С. Чтение текстов как форма самостоятельной работы при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку / С.С. Алексеева, А.С. Нестеров // Научно- практический журнал «Гуманитарные научные исследования» – 2015. – №2 (42). – С.90-92.
 3. Алтайцев А.М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения / А.М. Алтайцев, В.В. Наумов // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. – Минск: Профили, 2002. – С. 229-241.
 4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.

**ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
AT NONLINGUISTIC UNIVERSITY**

S.S. Alekseyeva

North-Eastern Federal University after M. K. Ammosov, Yakutsk

This article describes problems of reading professional texts to improve practical language skills.

***Key words:** foreign language, professional direction, reading of texts, students' independent work.*

Об авторе:

АЛЕКСЕЕВА София Семеновна – старший преподаватель кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им.и М.К. Аммосова, *e-mail:* aleksofa@mail.ru

УДК 378.147.34

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

М.В. Биянова

Глазовский государственный педагогический институт
им. В.Г. Короленко, Глазов

Активным методам работы отводится все больше времени на семинарских занятиях по теоретическим дисциплинам. В статье описывается опыт использования активных методов обучения студентов педагогического ВУЗа по предмету теоретическая фонетика английского языка.

Ключевые слова: *активные методы, групповая работа, английский язык, семинарские занятия, профессиональные компетенции.*

Одной из форм вузовских учебных занятий, дающих студентам возможность практического использования теоретического знания, является семинар. Сделать семинар эффективной формой усвоения теоретических положений, а также средством формирования практического опыта и выработки компетенций, необходимых будущему педагогу, поможет применение активных методов проведения занятий.

Активные методы предполагают с одной стороны, интенсивную самостоятельную работу студентов, с другой стороны, широкое взаимодействие их друг с другом в процессе обучения, так же как и организующую роль преподавателя.

Эффективной формой проведения семинарского занятия может быть смешанный семинар с использованием групповых методов обучения. Он сочетает в себе методы взаимообучения, самооценки, самоконтроля, взаимоконтроля, критики, отвечает принципу сочетания индивидуального и коллективного в обучении.

Опишем опыт организации семинарского занятия в рамках дисциплины «Теоретическая фонетика английского языка» на тему «Теория слога». Эта дисциплина в нашем ВУЗе изучается на русском языке.

Предварительная подготовка студентов состоит в детальном ознакомлении с вопросами плана семинарского занятия: слог как фонетическая и фонологическая единица; универсалии в фонотактике; специфика слогаобразования в разных языках; слоговое деление в английском и русском языках. Занятие включает четыре этапа.

Этап 1. Определение цели и задач семинарского занятия.

Прочитайте шутки и догадайтесь, какие слова в них пропущены.

1. An Eskimo who had just finished building a new igloo called his wife and asked her what she thought of the new house.

«Oh,» she said, «It's house.»

(a nice house/an ice house)

2. «Where does your mother come from?»

«.....»

«Never mind, I'll ask her myself.»

(I'll ask her/Alaska)

На каком языковом явлении основаны эти шутки?

(слоговое деление)

Возможны ли подобные явления в русском языке?

Студенты привели пример, который возник у них на занятии по практике речи: Давайте Леру подождем. – Лера под дождем?

Преподаватель предлагает посмотреть тот фрагмент русского фильма-сказки «Как Иванушка-дурачок за чудом ходил», где Иванушка по требова-

нию короля Тридесятого царства должен перебраться с одного берега реки на другой *сухой*. Иванушка ловит рыбу, варит уху и с котелком в руках (*с ухой*) переходит речку вброд.

На основе рассмотренных примеров студенты определяют цель занятия и задачи: Определить принципы слогаделения.

Задачи: 1. Изучить основные теоретические понятия по теме слогаделение. 2. Применить полученные знания на практике.

Этап 2. Работа с теоретическими положениями темы.

На данном этапе применяется одна из форм групповой работы и элементы ролевой игры. Студенты, сидящие на первом варианте, исполняют роль экспертов, студенты, сидящие на втором варианте – роль обучаемых. Каждая пара получает свой вопрос и совместно отвечает на него устно. Преподаватель мониторит работу пар и оказывает помощь, если возникают вопросы.

Расскажите о принципе максимального начала (Maximal Onset).

Как объясняет слог теория мускульного напряжения?

Как слог определяется в экспираторной теории, теории громкости, теории сонорности?

Как используются данные экспериментальной фонетики в теории слога?

По каким параметрам фонетическая форма слога в русском языке отличается от фонетической формы слога в английском языке?

Расскажите о шкале звучности.

Приведите аргументы в пользу того, что базовой структурой слога для всех языков является открытый слог.

Охарактеризуйте роль согласных и гласных звуков в образовании слога.

Каковы типы слогов в зависимости от расположения согласных по отношению к гласному?

Назовите части полной формы слога. Какие типы слогов различают в зависимости от фонетического состава?

Опишите разницу между фонетической и фонологической формой слога.

Далее, эксперты остаются на своих местах, а каждый обучающийся сдвигается (пересаживается) на одну парту назад и отвечает на вопрос следующего эксперта. Таким образом, обучающиеся отвечают на вопросы всех одиннадцати экспертов. Задача экспертов – выслушать ответ и оценить его по пятибалльной шкале. Если обучающийся затрудняется с ответом, то эксперт объясняет материал. Обучающийся, в свою очередь, оценивает работу эксперта. Критерии оценивания ответов и критерии оценивания работы экспертов студентам известны.

Беседа за каждой партией длится около трех минут. К концу работы у каждого студента имеется по одиннадцать оценок. Общим арифметическим

ставится оценка за эту работу.

По завершении данной работы проводится рефлексия: какие вопросы вызывали затруднения и насколько объяснения экспертов были понятны.

Далее все студенты выполняют тест множественного выбора, представленный на слайдах презентации. Слайды меняются автоматически с интервалом в 30 секунд.

Содержание теста:

1. Фонетическая форма слога – это

- А) Объединение согласных и гласных звуков в группу;
- Б) Объединение согласных и гласных фонем в группу;
- В) сильное примыкание согласного к последующему гласному.

2. Фонологическая форма слога – это

- А) Объединение согласных и гласных звуков в группу;
- Б) Объединение согласных и гласных фонем в группу;
- В) сильное примыкание согласного к последующему гласному.

3. Слог – дуга мускульного напряжения с гласной на вершине этой дуги

- А) теория мускульного напряжения;
- Б) теория громкости;
- В) теория сонорности.

4. Слогообразующими в английском языке являются

- А) гласные;
- Б) согласные;
- В) сонорные.

5. Рифму составляют

- А) зачин и ядро;
- Б) зачин и кода;
- В) ядро и кода.

6. Тяжелые слоги

- А) не имеют коды;
- Б) являются безударными;
- В) являются ударными.

7. Слог – универсальная минимальная произносительная единица речи.

- А) да;
- Б) нет;
- В) надо подумать.

8. Самыми звучными по шкале сонорности являются

- А) глухие смычные;
- Б) аппроксиманты;

В) гласные низкого подъема.

9. Принцип максимального начала:

А) максимальное скопление согласных в ударном слоге;

Б) максимальное скопление согласных в начале слога;

В) слоговые согласные образуют дополнительный всплеск звучности.

10. Какой принцип действует, если разделить слово window на слоги так [wind-əu]?

А) принципа максимального скопления согласных в ударном слоге;

Б) принципа максимального скопления согласных в начале слога;

В) расположение звуков по шкале сонорности.

На заключительном слайде представлены ответы: 1А 2Б 3А 4А и В 5В 6В 7А 8В 9Б 10А. Студенты осуществляют самопроверку: ставят себе оценку за тест. Критерии: 95% выполнения – «5», 75% выполнения – «4», 50% выполнения – «3», менее 50% – «2».

Этап 3. Практическая часть семинара «Аукцион».

Студенты делятся на группы по три человека следующим образом: каждый получает карточку с написанным на ней словом; студенты должны объединиться в группы по принципу структуры слога: CV: do, he, boy. CCV: spy, stay, blue. VC: eat, out, art. VCCC: aunts, asks, elks. CVC: pit, top, took. CVCC: fact, taken, rhythm. CVCCC: depths, lifts, busts.

Игровой момент занятия – аукцион заданий, на котором студенты выбирают задания, распределенные по степени сложности на баллы от 1 до 5. Выполняя разные (более и/или менее сложные задания) в сумме они должны набрать 20 баллов. Так как мы работаем с языковым материалом, задания даются на английском языке.

Примеры заданий на 1 балл:

1. Write the past tense of the given verbs in the correct part of the table.

hate, walk, need, wash, waste, help, taste, phone, dance, end, ask.

1 syllable	O	<i>walked</i>
-ed = extra syllable	Oo	<i>hated</i>

2. Add one C to the start of each word to make a new word. Be careful: think of sounds, not spelling!

Example: *red* → *bread* (*red* [red] + *b* = *bread* [bred])

lie → ... , *lock* → ... , *rain* → ... , *key* → ... , *lime* → ... , *late* → ... , *rout* → ...

Примеры заданий на 2 балла:

1. Answer the questions.

Which day of the week has three syllables?

How many syllables do the other days of the week have?

Which numbers between 1 and 20 have three syllables?

Which letter of the alphabet has more than one syllable?

Which months have only one syllable?

2. Give English equivalents of Russian word groups keeping in mind the syllabic division.

Славный (красивый) дом – ледяной дом;

Она увидела мясо – она видела, как они ели;

У него был черный галстук – у него был фонарь под глазом (подбитый глаз);

Каждый должен иметь имя – каждый должен иметь цель;

Если ты увидишь Мейбл, скажи мне – если ты сможешь, скажи мне.

Примеры заданий на 3 балла:

1. Define the number of syllables in these words according to the sonority theory: alone, female, unfortunate, insufficient, machine, unimportant, yesterday, aristocracy, appetite, remarkable, solecism, misunderstand, electrification.

2. Transcribe English words and explain the difference in the syllabic division of Russian and English words.

Carry – карий, pulley – пули, runner – рана, sorrow – ссора, Sawyer – соя, grayeя – грея, powers – пауз, mire – мая.

Примеры заданий на 4 балла:

1. Divide these words into phonetic syllables. Give their syllabic structural patterns: people, bugle, satchel, trifle, rhythm, April, heralds, parents, patients, scaffold, servant, dragons, marbles.

2. Divide these words into syllabographs (where possible): parents, fire, plural, dinner, disappear, writing, potatoes, coffee, beer, housework, mistake.

Примеры заданий на 5 баллов:

1. Mark initially strong consonants with a single line and initially weak consonants with two lines in phonetic syllables: kæt, a:mi, i:tə, lainə, æktə, botl, i:gl, mistə, midl.

2. Mark with + open juncture in the examples below. Turn them into examples with close juncture.

A name for it, a black tie, not at all, that's tough, I saw her rise, the waiter cut it, my train, I saw them eat.

Студенты проверяют правильность выполнения заданий по ключам; в случае затруднений обращаются к преподавателю. За неправильно выполненное задание снимается 1 балл. Баллы можно восполнить, выполнив другое задание. Критерии оценки за эту работу: «5»=18-20 баллов, «4»=17-15 баллов, «3»=14-10 баллов, «2» менее 10 баллов.

Заключительный этап – рефлексия. Студенты высказывают свое мнение о том, какие задачи, поставленные в начале занятия, решены и насколько им помогло знание теоретического материала в решении практических за-

дач. Выставляются оценки, которые сложились методом нахождения среднего арифметического из трех оценок, полученных на занятии.

Описанная форма проведения семинарского занятия помогает активизировать работу всех студентов, создает атмосферу заинтересованного, эмоционально-творческого поиска, способствует формированию профессиональных компетенций будущего педагога, таких, как умение взаимодействовать, четко и ясно доносить мысль до обучающихся, умение целеполагания и анализа результатов своей работы.

EXPERIENCE IN THE APPLICATION OF ACTIVE LEARNING METHODS AT SEMINARS

M.V. Biyanova

Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Glazov

Active learning methods take greater part at seminars on theoretical disciplines. The article describes the experience in the application of active learning methods at seminars on theoretical phonetics at a pedagogical institute.

Key words: *interactive approach, group work, English, seminars, job skills.*

Об авторе:

БИЯНОВА Мария Вадимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, *e-mail:* m.biyanova@mail.ru

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.Н.Воронова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов

В статье описаны способы формирования у студентов эмоциональной мотивации к учебной деятельности. Подчеркивается необходимость использования со стороны преподавателя определенных видов учебной деятельности, повышающих уровень эмоциональной мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: *эмоциональная мотивация, учебная деятельность, иностранный язык, студент.*

К способам мотивирования целенаправленной и регулярной деятельности студентов вуза наряду с правильным целеполаганием, убеждением студентов в практической значимости изучаемого, индивидуализацией обучения, экскурсами в историю предмета, активизацией учебной деятельности, разработкой и распространением методов проблемно-развивающего обучения, вовлечением студентов в дискуссию, созданием ситуации успеха и т.д., относят и воздействие на эмоциональную сферу студента [Крылова 2013: 86].

Современное студенчество в основной своей массе отличается от студентов десятилетней давности по содержанию мотивации к поступлению и обучению в высшем учебном заведении: десять лет назад обучение в вузе нередко рассматривалось как приобретение документа об образовании, сегодня же студенты приходят в академии, университеты и институты именно за знаниями. Иными словами, уже изначально присутствующее у абитуриентов стремление к профессиональным знаниям как заранее сформированная мотивационная потребность сегодня является объективным психологическим фактором, обеспечивающим на индивидуальном уровне как устранение нежелательных эмоций, так и генерацию полезных. Поэтому в процессе обучения нет смысла прибегать к радикальным методам эмоционального воздействия на студентов, и вполне достаточно использовать для формирования у каждого из них мотивации к активной учебной деятельности по конкретному предмету уже имеющиеся эмоциональные запросы конкретного обучающегося. Главное в этом вопросе – раскрыть ему перспективы творческого и профессионального развития.

Чтобы сформировать у студента достойную эмоциональную мотивацию к учебной деятельности, необходимо вежливое и доброжелательное отношение к нему как к личности. Также должны быть выработаны определенные универсальные психолого-педагогические формы эмоционального воздействия на студентов, которые бы гарантировали выполнение ими требований Государственного образовательного стандарта по всем направлениям и специальностям подготовки по освоению каждой учебной дисциплины. Речь, скорее, должна идти о выработке системы эмоциональных доминант, в совокупности гарантировавших интерес студентов к учебной деятельности [Грязева 2013: 94-95, Воронова 2013: 128-131].

Сигналом о том, насколько человек продвигается вперед в приобретении знаний и формировании умений, являются эмоции. Задача преподавателя – развивать внутренние мотивы познавательной деятельности студентов. Возникновению положительных эмоций у студентов должно способствовать содержание учебных материалов. Замечено, что студенты испытывают внутреннее сопротивление при необходимости работать по учебнику и вообще противятся слову «надо». Вот почему необходима педагогика сотрудничества, а не авторитарная, построенная на императиве, командах, приказах. Советы и рекомендации больше способствуют развитию познавательной дея-

тельности студентов, чем обязательные задания со строгим и неуклонным контролем их выполнения. Подход: «хочет-может-должен» лучше «срабатывает», чем «должен-может-хочет» [Басова 2000].

И.М. Компаниец в своих работах рассматривает роль положительного эмоционального фона в учебном процессе. В авторской технологии работы с художественным текстом подробно анализируются понятие текста, понятие и структура учебной мотивации, в опоре на которую имеет смысл осуществлять повышение мотивации учащихся к чтению художественных текстов на иностранном языке [Компаниец 2011: 109-111]. В структуру данной мотивации входит совокупность взаимосвязанных элементов, а именно: индивид [личность] → ситуация чтения → мотивы чтения → потребность чтения → цель чтения → эмоции → интерес → удовлетворенность, учет которых в технологии обучения чтению будет способствовать формированию интереса к чтению иноязычной художественной литературы. При этом в указанной цепочке «индивид» и «ситуация чтения» выступают в качестве независимых, самостоятельных элементов, остальные являются изменяемыми и изменяющимися. Автором дается описание каждому из них применительно к обучению учащихся чтению иноязычных художественных текстов, вскрываются их взаимосвязи и взаимообусловленность (например, мотива и потребности, мотивации и эмоций, интереса и удовлетворенности и т.д.), делается вывод о том, что мотивация при работе с иноязычным художественным текстом должна формироваться при учете и задействовании всех указанных элементов, как в отдельности, так и в их совокупности.

Рассматривая феномен мотивации, необходимо учитывать всю структуру мотивационной сферы человека. Следовательно, мотивация учащихся к чтению художественной литературы, как и любая мотивация, имеет системный характер. Мотивация к чтению художественного текста на ИЯ есть активное состояние психики учащегося, связанное с его личностными свойствами и побуждающее его к чтению

Основными мотиваторами при работе учащихся с художественным текстом выступают эмоции, их желание получить в процессе чтения искомый результат, овладеть новыми знаниями и способами действий, не испытывать неприятных ощущений, самореализация. Эмоции могут проявляться и быть задействованы в различных фазах работы над текстом.

Кроме этого, в качестве мотиваторов выступает стремление учащихся узнать из текста новую, актуальную для них информацию, новые факты. Для этого важно в ходе работы над текстом:

- создавать ситуации, в которых каждый учащийся ощущает себя полноценным членом учебного коллектива, чувствует себя комфортно, испытывает положительные эмоции;
- использовать проблемные ситуации, направленные на успешное преодоление учащимися возникающих в процессе чтения сложностей, при этом необходимость преодоления сложности должна осознаваться ими и соотно-

ситься с мотивами деятельности чтения;

- учитывать тендерные и личностные особенности учащихся, актуальную для них модель информационного поведения, типичную для медиаобщества, в котором существенный акцент в сфере общения делается на использование современных технических средств коммуникации [Компаниец 2012].

И.В. Ратовой исследован вопрос взаимосвязи особенностей образовательных технологий и формирования эмоционально-положительного фона обучения как критерия качества обучения. Автор приходит к следующим выводам:

1. Эмоционально-положительный фон становится объектом управления со стороны преподавателя в контексте общей модели выбора и использования образовательных технологий, которые являются одним из условий создания эмоционально-положительного фона.

2. Самым мощным потенциалом по возможности создания эмоционально-положительного фона обладает комплексное использование образовательных технологий, обеспечивающее взаимодополнение показателей эмоционально-положительного фона.

3. Условием создания эмоционально-положительного фона является также педагогическое мастерство преподавателя [Ратова 2002].

Таким образом, построение концептуально-технологической модели обучения иностранным языкам в современном вузе необходимо ориентировать на стимулирование интеллектуально-эмоционального развития личности [Воронова 2014: 250-255].

ЛИТЕРАТУРА

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 416 с.
2. Воронова Е.Н. Роль эмоционального фактора в учебной деятельности студентов / Е.Н. Воронова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Мат-лы докл. VI Межд. Интернет-конф. – Саратов: ИЦ «Наука», 2014. – С. 250-255.
3. Воронова Е.Н. Эмоциональная регуляция как фактор развития и формирования личности студента / Е.Н. Воронова // Образование в современном мире: сборник научных статей. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2013. – Вып. 8. – 208 с.
4. Грязева Е.Д. Руководство самостоятельной учебно-научной деятельностью студентов: учебное пособие. / Е.Д. Грязева [и др.]. – Тула: ТулГУ, 2013. – 318 с.
5. Компаниец И.М. Роль положительного эмоционального фона при работе над художественным текстом на уроке иностранного языка / И.М. Компаниец // Вестник Череповецкого гос. ун-та. – 2011. – № 3 (32). Т.2. – С. 109-112.
6. Компаниец И.М. Технология работы с художественным текстом как средство повышения мотивации учащихся к чтению на иностранном языке: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / И.М. Компаниец; Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования. – М. [б.и.], 2012. – 24 с. – На правах рукоп.
7. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза [Элек-

- тронный ресурс] / М.Н. Крылова // Перспективы науки и образования. – 2013. – №3. – С. 86-95. – URL: https://pnojournal.files.wordpress.com/2013/06/pdf_130308.
8. Ратова И.В. Образовательные технологии как условие создания эмоционально-положительного фона обучения: На примере обучения взрослых: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Ратова; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Министерства образования РФ. – М. [б.и.], 2002. – 26 с. – На правах рукоп.

FORMATION OF STUDENTS' EMOTIONAL MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

E.N. Voronova

Saratov National Research State University named after N.G.Chernyshevsky, Saratov

The means of formation of students' emotional motivation for learning activity is described in the article. The necessity of using definite learning activity types that increase the level of students' emotional motivation for learning a foreign language is stressed.

Key words: teaching a foreign language, emotional motivation, learning activity.

Об авторе:

ВОРОНОВА Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского; *e-mail*: voronovaen.lion@yandex.ru

УДК 372.881.111

ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

И.В. Глухова

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье обосновывается необходимость внедрения в образовательный процесс высших учебных заведений инновационной технологии развития навыков критического мышления и рассматриваются приемы и стратегии, способствующие оптимизации учебного процесса, развитию творческих способностей и воспитанию активной, самостоятельной личности.

Ключевые слова: критическое мышление, навыки критического мышления, модель переговоров, доводы «за» и «против», открытые и закрытые вопросы, метод анализа конкретных ситуаций.

Through technology the amount of information is becoming astronomically massive. This process will definitely continue in the future. Therefore, students need a guide to weed through the information and not just passively accept it. On the other hand, school and university graduates have to meet changing employment demands due to new challenges facing modern society. So they have to possess a set of skills and attitudes that will help them to blend in the job market.

H. Oliver and R. Utermohlen claim that students need to develop and effectively apply critical thinking skills to their academic studies, to the complex problems that they will face, and to the critical choices they will be forced to make as a result of the information explosion and other rapid technological changes.

Teachers should understand the components of this set of skills and focus on them in order to guarantee effective education. Critical thinking skills should be given priority as they create a meaningful learning process and help students succeed in an academic environment and everyday life.

Webster's New World Dictionary defines «critical thinking» as «characterized by careful analysis and judgement». It is followed by the gloss «critical – in its strictest sense – implies an attempt at objective judgement so as to determine both merits and faults».

Cambridge Advanced Learner's Dictionary describes critical thinking as «the process of thinking carefully about a subject or idea, without allowing feelings or opinions to affect you».

However, critical thinking should not be confused with being argumentative or being critical of other people. There is a difference between them. Being critical is synonymous to complaining, finding fault, being emotionally upset and not offering constructive solutions. Critical thinking is about judgement, which is justified with reasons and evidence. It can include finding faults, but it has more emphasis on questioning and analysis. Critical thinking is an analytical skill that implies that one can analyze and evaluate an object of study in a fair and reasoned manner and deliver some constructive solutions. The core of critical thinking is being responsive to information and not just accepting it. It is questioning that is considered to be the most important part of critical thinking as it promotes evaluation and synthesis of facts and concepts. Depending on how a question is asked, a student may use various critical thinking skills such as interpretation, analysis and recognition of assumptions to form a conclusion.

B.S. Bloom, J.L. Craig, M. Duke, J. Mills, G. Page, N.B. Phillips claim that effective teachers prefer higher-level cognitive questions to lower-level questions. Higher-level thinking questions start or end with words such as «explain», «compare», «why», «which is the solution of the problem», «what is the best and why», «do you agree or disagree with this statement». They make students feel challenged at different levels of cognition.

Another type of questioning technique is Socratic questioning. R.W. Paul and P. Heaslip define it as a type of questioning that deeply probes or explores the meaning, justification, or logical strength of a claim, position or line of reasoning [Paul 2008: 28]. Questions should investigate assumptions, viewpoints, consequences and evidence. They are aimed at clarification. A student's answer to a question can be followed by asking a fellow student to summarize the previous answer. Summarizing the information allows the student to demonstrate whether he or she was listening, had digested the information and understood it enough to put it into his or her own words.

Avoiding questions with one set answer has been proved to be a very effective questioning technique. It allows different viewpoints and encourages students to compare problems and approaches. Asking students to explain how the high school and the university field experiences are similar and different is an example. There is no right or wrong answer because the answers depend upon the individual student's experiences. Regardless of the answer, the student must think critically about the topic to form a conclusion how the field experiences are different and similar [Oermann 1997].

Discussions in groups and debates can also promote critical thinking. Various techniques are available. D.A. Bernstein suggests a negotiation model for thinking about controversial issues. It is based on the technique described in Fisher's and Ury's book «Getting to «Yes». A negotiation model gives students a framework for managing conflicts. Students analyze and evaluate competing arguments on an issue, e.g. «Is a child's room really theirs or is it their parents'?» or «Should health care be free for everyone?». Then students have discussions about arguments themselves and about the general issues. Then they are asked to write a paper in which they choose and defend one of several alternative public policies. Students are challenged to deal with the tension between two arguments. This tension is believed to be a driver of critical thought.

Another strategy to encourage students to search for at least two sides of an issue is pro and con grids. Students make a list of advantages and disadvantages of any issue. This technique can be used in any discipline because it allows students to evaluate the pros and cons of a procedure, technique, conclusion, action of a fictional character, political decision, etc. This can be facilitated as an individual exercise or work in groups and considered as the basis for a debate.

J.L. Cooper believes that group work strategies is the best way to develop critical thinking. «In properly structured cooperative learning environments, students perform more of the active, critical thinking with continuous support and feedback from other students and the teacher» [Bloom 2006: 2].

J. F. Robertson and D. Rane-Szostak identify two ways to stimulate discussions in the classroom:

– *Written dialogues*. Students are given written dialogues for analyzing. In small groups, students have to identify different viewpoints of each participant in the dialogue, look for biases, presence or exclusion of important evidence, alternative interpretations, misstatement of facts and errors in reasoning. Each group finds the most reasonable view.

– *Spontaneous Group dialogue*. One group of students is assigned roles to play in discussion (such as leader, information giver, opinion seeker and disagree). Four observer groups are formed with the functions of determining what roles are being played by whom, identifying biases and errors in thinking, evaluating reasoning skills and examining ethical implications of the content.

Case study is an active learning strategy that has great potential for the development of critical thinking skills. The teacher presents a case (or story) to the

class without a conclusion. Students work in small groups and suggest their solution on the issue.

The interrupted case method is another learning strategy that fosters critical thinking. A teacher gives students who work in groups a problem faced by professionals or experts. Students work for fifteen minutes and report their ideas. Then the teacher provides some additional information about the problem saying that experts who struggled with the problem decided to do it in a certain way. The teacher tells about additional difficulties and asks students to brainstorm solutions. Again, they report after discussions. Then, perhaps the teacher provides additional data for their interpretation. Students consult with their teammates and report out. Again, the teacher gives them the interpretation offered by the original authors. And so on.

It is clearly seen, that developing critical thinking skills is a good investment for society as a whole. To live successfully in a democracy, people must be able to think critically in order to make sound decisions about personal and civic affairs. If students learn to think critically, they can use good thinking as the guide by which they live their lives.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bernstein D.A. A Negotiation Model for Teaching Critical Thinking / D.A. Bernstein. // Teaching of Psychology. – 1985. – № 22. – P. 22-24.
2. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives / B.S. Bloom, M.D. Englehart, E.J. Furst, W.H. Hill, D.R. Krathwohl. – N.Y.: Longman, 1996.
3. Paul R. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools / R. Paul, L. Elder. Foundation for Critical Thinking Press, 2008. – 28 p.
4. Oermann M.H. Evaluating critical thinking in clinical practice / M.H. Oermann // Nurse Education. – 1997. – № 22. – P. 25-28.
5. Oliver H. An Innovative Teaching Strategy: Using Critical Thinking to Give Students a Guide to the Future / H. Oliver, R. Utermohlen. Eric Document Reproduction Services № 389702.
6. Robertson J.F. Using Dialogues to Develop Critical Thinking Skills. A practical approach / J.F. Robertson, D. Rhane-Szostak // Journal of Adolescent & Adult Literacy. – 1996. – 39(7). – P. 552-556.

TEACHING CRITICAL THINKING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

I.V.Glukhova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The article substantiates the necessity to introduce the innovative technique of developing critical thinking skills in a higher educational institution. Different types of classroom interaction that help to optimize learning process and promote students` creativity, initiative and independence are described.

Key words: *critical thinking, critical thinking skills, questioning techniques, higher-level questions, lower-level questions, negotiation model, pro and con grids, case study, interrupted case study.*

Об авторе:

ГЛУХОВА Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных и романо-германских языков Челябинского государственного университета; *e-mail*: irenevl@mail.ru

УДК 377

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА У УЧАСТНИКОВ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Д. Грищенко

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

Обучение в вузе на современном этапе подвергается серьёзному реформированию. Меняется модель обучения: от передачи знаний к формированию компетенций. На первое место в процессе обучения ставится личность студента. Добиться эффективности формирования компетенций возможно лишь на базе личностно-деятельностного и практико-ориентированного подходов.

Ключевые слова: языковое образование, парадигма образования, компетенции, личностно-деятельностный подход, практико-ориентированный подход.

Наступление XXI века, переход ещё в XX веке от индустриального общества к информационному повлекли за собой изменения в парадигме образования. В настоящее время требуется, чтобы выпускники вузов обладали определёнными компетенциями, которые будут способствовать их востребованности на современном рынке труда. Какие же это изменения? Какие же это компетенции? Каким образом добиться формирования требуемых компетенций?

Изменение социального заказа повлекло за собой изменение парадигмы образования, которая в настоящее время сводится к следующему.

1. От концепции «Хорошее образование на всю жизнь» к пониманию необходимости образования через всю жизнь.

Это означает, что однажды полученное хорошее образование не может стать залогом эффективности работы без систематического и непрерывного личного совершенствования и повышения профессиональной квалификации. Выпускник вуза обязан быть готовым к постоянному обновлению и расширению ранее полученных знаний и сформированных умений, умелому анализу ситуации и готовности к принятию решений особенно в ситуации межкультурного профессионального или межлично-

стного конфликта.

2. От послушания к инициативности.

Условия современной жизни выдвигают на первый план сегодня не исполнительность, а инициативность, а также мобильность и готовность к решению различного рода проблем как профессиональных, так и непрофессиональных. Инициативность должна не только поддерживаться, но целенаправленно и последовательно формироваться, в том числе и средствами иностранного языка.

3. От знаний к компетенциям.

Модель образования, сконцентрированная на передаче знаний, уже давно перестала удовлетворять реальным потребностям развития современного общества и личности. Модель образования, нацеленная на получение знаний, необходима тогда, когда требуется развить способность запоминать огромное количество дат, фактов, событий, формул и т.д. [Соловова 2010: 10-11].

В соответствии с современными требованиями общества, студент должен обладать определёнными компетенциями,

- быть способным и готовым к самостоятельному поиску информации;
- уметь рассуждать, сравнивать, оценивать полученную информацию, интерпретировать ее с учетом сложившихся понятий и представлений;
- уметь аргументировать собственную точку зрения, чтобы решить поставленные перед ним задачи или преодолеть возникшие трудности.
- быть способным и готовым к творческому мышлению;
- быть способным и готовым к различным видам коммуникации: межличностной, профессиональной, межкультурной – для достижения поставленных целей;
- быть инициативным;
- быть способным и готовым к самостоятельному приёму решений и выработки стратегии и тактики решения поставленных задач;
- владеть современными средствами ИКТ для решения профессиональных задач;
- быть способным и готовым соблюдать этические нормы в профессиональной деятельности.

Таким является общий формат формируемых компетенций в образовательном процессе в высшей школе.

Что касается языкового образования, то характерной особенностью современного этапа его развития является требование к интеграции в формировании пяти базовых компетенций [Соловова 2010: 20-28]:

1. *Социально-политическая компетенция или готовность к решению проблем.* Речь идет о психологической готовности принимать решение и брать на себя ответственность за него.

2. *Информационная компетенция,* то есть способность и готовность работать с современными источниками информации в профессиональной и бы-

товой сферах деятельности. Студенты должны уметь отбирать, оценивать и обрабатывать найденную информацию.

3. *Коммуникативная компетенция*, которая является многокомпонентной. Предложенное В.В. Сафоновой определение коммуникативной компетенции как совокупности языковой, речевой и социокультурной составляющих прочно закрепилось в отечественной методике и действующих стандартах и федеральных программах по иностранным языкам и даже получило своё развитие. Они включают в себя:

а) лингвистическую компетенцию, то есть «знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания»;

б) социолингвистическую компетенцию, то есть «способность использовать и преобразовывать лингвистические формы в соответствии с ситуацией»;

в) социокультурную компетенцию, то есть «знакомство с социокультурным контекстом, в котором используется язык»;

г) дискурсивную компетенцию, то есть «способность понять и достичь связности (когерентности) отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях»;

д) стратегическую компетенцию, то есть «способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании кода пользователем»;

е) социальную компетенцию, то есть «желание взаимодействовать с другими и уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться с ситуациями, сложившимися в обществе» [Сафонова 1996: 62].

ж) лингвосоциокультурную компетенцию (ЛСКК). Некоторые исследователи предлагают дополнить данный ряд компетенций ЛСКК, формирование которой позволит решить задачи обучения межкультурному общению [Ишханян 1996];

з) межкультурную компетенцию. Очевидно, что на современном этапе методисты не могут замыкаться в лингвистике, поскольку реальное общение не ограничивается лексико-грамматической, вообще языковой компетенцией, оно требует лингвострановедческих и прагматических знаний. Полная передача их иностранцу вряд ли достижима, но целенаправленная выработка межкультурной компетенции, становится основой языкового образования. Следовательно, мы можем говорить о еще одном уровне коммуникативной компетенции – межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция предполагает умение воспринимать факты иной культуры с терпимостью, с желанием понять, увидеть поведение ее носителей их глазами [Верещагин 1999].

4. *Социокультурная компетенция*. Как уже отмечалось выше, данная компетенция часто рассматривается как один из компонентов коммуника-

тивной компетенции, однако в последнее время ее стали выделять как самостоятельную цель образования, связанную не столько с коммуникативными умениями на иностранном языке, сколько с готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире.

В основе любой компетенции лежат знания, умение их использовать, но компетенция отличается от умений тем, что всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем, с наличием определенных морально-этических установок и качеств личности. Анализ различных толкований понятия «социокультурная компетенция» позволяет говорить о том, что в основе данной компетенции лежат следующие моменты:

- умение выделять общее и культурно специфическое в моделях развития разных стран и цивилизаций, различных исторических этапов одной и той же страны, социальных слоев общества;

- готовность представлять свою страну и ее культуру с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимая их за счет выбора адекватных средств речевого взаимодействия. К ним можно отнести поиск оригинальных и понятных метафор, создание ярких образов путем сравнения и противопоставления культурных реалий/фактов/единиц информации; использование не просто перевода, а антонимического перевода/перевода-толкования;

- признание права на существование разных культурных моделей, а значит и формируемых на их основе представлений/норм жизни/ верований и т.д.;

- готовность конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов.

Современное толкование целей образования и направления реформирования языкового образования отображены в Государственном стандарте 3-его поколения и сводятся к следующим основным положениям, на основе которых должен строиться современная модель языкового обучения:

- личностная ориентация содержания образования;

- деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;

- формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач [Грищенко 2015: 32].

Как добиться того, чтобы выпускники вузов действительно обладали вышеперечисленными компетенциями по окончании университетов?

Для того, чтобы решить поставленную задачу необходимо изменить

подход к модели обучения. Обучение должно быть практико-ориентированным, личностно-деятельностным, студентоцентрированным, нацелено на формирование критического мышления, студенты должны больше работать над совместными проектами по решению конкретных профессиональных задач, больше работать в парах и группах, больше использовать кейс-технологии на занятиях по профессиональной подготовке. В подтверждении этих слов можно привести следующие статистические данные о том, что изучаемый материал лучше всего усваивается при работе над проектом – на 80%, при использовании игровых технологий – на 50-75%, при разборе конкретной ситуации («кейса») – на 20-30%, во время обыкновенной лекции – на 5-10%.

Кроме того должна поменяться и роль преподавателя. Он должен стать консультантом, помощником студенту в получении знаний, формированию необходимых учений и навыков и в конечном итоге нужных компетенций.

Таким образом, в языковом обучении необходимо учитывать вызовы информационного общества и требования современного общества. Очевидно, что только в деятельности у студентов более эффективно происходит формирование требуемых компетенций выпускников вуза 21 века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грищенко В.Д. Теория и практика обучения межкультурной коммуникации студентов языкового факультета вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.Д. Грищенко; Московский пед. гос. университет. – М. [б.и.], 2015. – 223 с. – На правах рукоп.
2. Ишханян Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку: Английский язык в неязыковом пед. вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Б. Ишханян; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М. [б.и.], 1996. – 242 с. – На правах рукоп.
3. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки. 1996. – 237 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.

TOPICAL PROBLEMS OF THE LANGUAGE EDUCATION IN THE 21st CENTURY: TEACHING COMPETENCES

V.D. Grishenko

State University of Humanities and Social Studies, Kolomna

Education at Universities is undergoing serious changes. Teaching models are changing from putting knowledge into the student's minds to competence teaching. Present education focuses on students and their needs. The process of teaching competences may be effective only if it is based on learner and activity centered approaches.

Key words: *paradigm of education, competences, learner and activity centered approaches.*

Об авторе:

ГРИШЕНКО Вера Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного социально-гуманитарного университета, *e-mail*: veragrishenko@rambler.ru

УДК 378.147

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В.В. Давыдова

Сибирский институт управления (филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы), Новосибирск

В статье рассматриваются перспективные направления применения современных технологий в преподавании иностранного языка в вузе. Приводятся основные принципы их реализации, а также факторы, позволяющие эффективно интегрировать их в учебный процесс.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, цифровые технологии, интеграция, принципы реализации, эффективность.

В последние двадцать лет мы наблюдаем процесс интенсивного интегрирования технологий в повседневную жизнь. Эти изменения не могут не влиять на содержание и форму образовательного процесса в вузе, когда остро встает необходимость адаптации практики преподавания иностранного языка к быстро меняющимся технологическим реалиям окружающего мира. Сегодня совершенно очевидно, что быть просто грамотным в XXI веке уже недостаточно. В повседневной и профессиональной жизни люди все больше нуждаются в навыках компьютерной или цифровой грамотности, подразумевающей способность человека эффективно выполнять задачи в цифровом окружении, а именно – читать и интерпретировать информацию, воспроизводить данные и изображения посредством цифровых манипуляций, оценивать и применять новые сведения, получаемые из цифровой среды. По утверждению Д. Ги и Р. Хейз (J. Gee and R. Hayes), как никогда ранее важен мультимодальный подход, т.е. мультимодальность – умение связывать слова с изображениями и звуками в цифровой среде [Gee 2011: 5].

Следует отметить, что использование технологий для изучения языка началось уже около ста лет назад, когда стали применять записи на фонографе, дающие модель произношения для изучающих иностранных язык. С тех пор попытки внедрить *technologically-enhanced language learning (TeLL)* происходили в виде эпизодического использования новых технических

средств обучения, за которыми следовал стихийный переход к другим, более современным и многообещающим. Такой подход получил метафорическое название эффекта каравана со стороны критически настроенных лиц. Технофилов представляли в виде странствующих путешественников, которые на короткое время делали остановку у источника воды, под которым подразумевалась последняя техническая новинка, а потом, утолив жажду, двигались дальше, к следующему.

В 1960х годах изучение иностранного языка стало рассматриваться в рамках формирования коммуникативной компетенции. Новые технологии постепенно перестали существовать в виде придатка к учебной программе, их стали интегрировать в программу в процессе ее создания.

Современный процесс обучения иностранным языкам подразумевает полную интеграцию в него цифровых средств обучения. При этом три его важнейших составляющих – языковой материал (теория), педагогика и технология играют одинаково важную роль.

Диапазон доступных технологий, используемых при изучении и преподавании языка, стал необычайно широк, равно как разнообразны и способы их применения в образовательном процессе. Какие инновационные подходы могут использоваться при освоении языка, чтобы удовлетворить запросы студентов - молодых технократов, которые с детства окружены техническими новинками?

Как отмечает Г. Моттерэм (G.Motteram), сейчас, когда практически у всех есть мобильные цифровые устройства, одним из самых интересных типов обучения на базе новых технологий является MALL (Mobile Assisted Language Learning, т.е. изучение языка на базе мобильных технологий) [Innovations [http](http://)], сосуществующий с появившемся еще в 1960х CALL (Computer Assisted Language Learning, – изучение языка на базе компьютерных технологий). Студенты приходят в класс с мобильными устройствами – планшетами, смартфонами – это огромный потенциал для того, чтобы революционизировать происходящее на занятии. Мобильный телефон на наших глазах эволюционировал от простого устройства связи до мультимедийного инструмента коммуникации, способного загружать текст, данные, аудио- и видеоматериалы, предоставляющего доступ к интернету, а значит к социальным сетям, не говоря уже о таких его функциях, как словарь, калькулятор, записная книжка, будильник, газета, фотоаппарат и пр. На практике, наоборот, в большинстве образовательных учреждений студентам запрещают использовать мобильные средства связи. Перед преподавателем стоит задача обратить их во благо, создать педагогически релевантные способы интеграции в учебный процесс, используя как мотивирующий инструмент обучения.

Н. Гэррет (N.Garrett) определяет CALL как «полную интеграцию технологии в изучение языка» [Garrett [http](http://)]. Этот подход лежит в основе так называемого смешанного обучения (blended learning), которое подразумевает сочетание обучения в классе (face-to-face learning) традиционными методами с

обучением online, предполагающим использование современных интернет-технологий. При этом происходит смешение синхронных (скайп, видеоконференция и пр.) и асинхронных (дискуссионные группы, блоги, системы управления обучением) инструментов коммуникации. Безусловно, необходимо тщательно планировать долю online и face-to-face компонентов. Внедрение концепции смешанного обучения позволяет преподавателю учитывать особенности своих студентов – уровень их подготовленности, индивидуальные качества, интересы, т.е. осуществлять гибкий подход к преподаванию. Студенты получают возможность развить самостоятельность, автономность, повысить свой уровень технологической грамотности.

В условиях изучения английского языка как иностранного на аудиторных занятиях преподаватели стремятся дать студентам возможность практиковать его в качестве языка общения, используя реальные модели разговорного языка и аутентичные тексты. Здесь современные технологии могут широко использоваться наряду с традиционными инструментами, такими как доска, учебники и магнитофон.

Интернет, безусловно, занимает центральное место, т.к. с его помощью можно наладить быструю и эффективную коммуникацию и сотрудничество, получить доступ к современной информации по специальности, что особенно важно при изучении ESP (English for specific purposes – английский язык для специальных целей). В быстро меняющемся мире, как в технологии, так и в бизнесе, информация быстро устаревает. На издание учебника могут уйти несколько лет, за это время словарный состав языка и текстовая информация претерпевают существенные изменения, теряют свою актуальность и не всегда отражают реалии современной жизни. Таким образом, содержание учебников нуждается в дополнении. Интернет-источники позволяют преодолеть эту проблему, преподаватели и студенты находят нужную информацию на специальных вебсайтах. Курс становится более релевантным, интересным и мотивирующим для студентов. Однако, следует иметь в виду, что простое использование веб-ресурсов нельзя назвать CALL, для истинного интегрирования технологий в учебный процесс важна разработка аутентичных заданий, сопутствующих аутентичным материалам. В зависимости от уровня знаний студентов они, по возможности, должны привлекаться к определению содержания курса, созданию нужных материалов, используя свои учебные навыки, при этом принимая ответственность за свое обучение и становясь более автономными, самостоятельными.

Интернет предлагает различные технологии, которые могут быть эффективно встроены в учебный процесс.

Например, скайп сейчас используется в формальной и неформальной обстановке для преподавания и изучения языка. Преподаватели интегрируют скайп в свой курс в структурированной форме в составе смешанного обучения. Удобство изучения языка на расстоянии из дома или другого местоположения, доступ к преподавателям-носителям языка стали причиной попу-

лярности этой технологии. Преподаватели взаимодействуют с обучающимися online, на занятие могут приглашаться носители языка, при этом раздвигаются границы классной комнаты, успешно преодолеваются языковые и дистанционные барьеры. Студенты могут расширить свои социокультурные знания, общаясь со сверстниками из других стран, знакомиться с современным английским языком, его разновидностями и акцентами. Скайп дает хорошую практику аудирования. Это особенно ценно, когда непросто в реальной жизни найти носителей языка в качестве языковых партнеров. Скайп используется для так называемого тандемного изучения языка, когда преподаватель проводит занятие с одним студентом или с целой группой. Студенты получают практику аутентичного общения и обратную связь, позволяющую оценить их прогресс в освоении языка. Эта технология дает возможность проводить видеоконференции, вебинары, собрания online, в целом создается так называемая виртуальная классная комната, где online компонент используется для подкрепления и отработки того, что было изучено на традиционном занятии, моделирования рабочих ситуаций и пр. Тем не менее, необходимо помнить, что скайп, несмотря на свой потенциал, не может автоматически стимулировать изучение языка. Как любая другая технология – это просто инструмент, использование которого должно быть педагогически обосновано, чтобы представлять ценность для освоения языка. Преподавателю необходимо продумать методику его эффективного использования – давать студентам специальные задания, они должны вести журнал занятий, делать записи в их процессе и пр.

Другими примерами инструментов, которые делают преподавание языка более современным и мотивирующим для студентов, поскольку здесь они могут проявить свои навыки владения новыми технологиями, являются платформы Web 2.0, wiki и подкасты. В центре Web 2.0 находится блог (blog от web log) – инструмент, идеально подходящий для целей изучения языка. Это online журнал, используемый преподавателями для публикации информации о курсе, ссылок на ресурсы и пр. и адресованный студентам и другим заинтересованным лицам. Здесь студенты могут размещать свои письменные работы, проекты, делиться информацией и т.д.

Wiki (термин произошел от гавайского слова для 'quick') – еще одна популярная сегодня платформа, применяемая в обучающем процессе. Она подобна блогу в том, что позволяет осуществить быструю и легкую публикацию материалов, но при этом обладает более гибкой структурой, может легко создаваться и редактироваться многочисленными пользователями, не обладающими специальными навыками веб-дизайна. Wiki хорошо подходит для проектной работы, в то время как блог лучше использовать для регистрации текущей информации об аудиторной работе.

Подкасты (podcast от сочетания слов iPod и broadcast) представляют собой аудио-и видеофайлы, передаваемые через интернет. Они могут загружаться и прослушиваться на компьютере или мобильном устройстве, дают

возможность практиковаться в аудировании и просмотре аутентичных материалов.

Реализация инновационного подхода к преподаванию иностранного языка базируется на ряде взаимосвязанных принципов, которые могут показаться не столь революционными по своей природе, однако именно они сейчас приобретают особенную актуальность. Прежде всего, в обучении, носящем коммуникативную направленность, реализуется *принцип конструктивизма*, предполагающий, в противовес пассивному получению информации, активное вовлечение обучающихся в процесс получения и осмысления знаний, ответственность за качество своего образования. Это помогает студентам осуществить конструктивный подход к своему обучению, достичь коммуникативной компетентности, овладеть навыками критического мышления, анализа и синтеза информации, решения поставленных задач.

Необходимо анализировать потребности обучающихся в плане их подготовки к будущей профессиональной деятельности, в центре обучающего процесса находится студент, который более активно вовлекается в него при использовании современных технологий, чем это происходит с помощью традиционных директивных методов преподавания. При этом педагогика становится все более *лично-ориентированной* (student-centred) – это еще один актуальный принцип преподавания.

Умело интегрируя современные технологии в процесс обучения, преподаватель дает студентам доступ к аутентичным языковым ресурсам, на базе которых формируются их умения и навыки как будущих специалистов. Многие преподаватели используют в своих курсах те же инструменты, которые студенты впоследствии будут использовать в своей профессии – текстовый редактор, электронную почту, интернет как источник аутентичных материалов и место аутентичной коммуникации, платформы виртуальных конференций, моделирующее программное обеспечение, мобильные технологии и пр.

Использование современных технологий позволяет студентам быть более автономными, независимыми в процессе овладения языком, а это один из навыков, который необходим студентам как будущим специалистам.

Принцип автономности хорошо встраивается в конструктивистскую теорию обучения в том, что новые технологии дают студентам инструменты для самостоятельного обучения, предоставляя материал, соответствующий их уровню владения языком. Этот материал может отрабатываться в удобном темпе, не обращаясь к преподавателю. Интернет со своей структурой гиперссылок позволяет выбрать нужную информацию и направление поиска. Так студенты приобретают и совершенствуют столь необходимый им навык самостоятельной работы. Тем не менее, автономность развивается постепенно и только при должной поддержке, руководстве и контроле со стороны преподавателя.

В целом, не следует упускать из виду того, что современные технологии

сами по себе вряд ли придадут учебному процессу необходимую эффективность, нельзя недооценивать преимущество человеческого контакта и взаимодействия, которое дает традиционное обучение в классе. Без руководства преподавателя только самые мотивированные и, возможно, имеющие высокий уровень владения языком студенты смогут эффективно использовать доступные ресурсы для улучшения своих языковых навыков. При этом многие обучающиеся, которые нуждаются в дополнительной практике, могут не знать, как воспользоваться предлагаемыми ресурсами, они могут потеряться в бесконечном объеме информации и утратить мотивацию. Виртуозно пользуясь технологиями каждый день в развлекательных целях, обучающиеся иногда просто не имеют представления о том, как их применить для изучения языка. Поэтому, как и при традиционном обучении, взаимодействие преподавателя и студента по-прежнему велико.

Роль преподавателя-наставника очень важна в развитии навыков критической оценки вебсайтов, использовании текстов с гиперссылками и пр. Вообще, применение передовых технологий в образовательном процессе предъявляет повышенные требования как к языковой, так и к технической компетентности преподавателя. Он должен обладать необходимой квалификацией как специалист, чтобы уверенно пользоваться аутентичными языковыми ресурсами и обучать этому своих студентов. Также, внедрение новых технологий – своего рода вызов для преподавателей, особенно, немолодых. Их зачастую отпугивает то, что их студенты, ощущающие себя «цифровыми аборигенами» (digital natives), иногда (по крайней мере, на первый взгляд) оказываются гораздо лучше технически подготовленными.

В целом, подготовка преподавателей, необходимость приобретения ими должных технических знаний и получения доступа к определенным технологиям – одна из центральных проблем, с которыми сталкиваются вузы при внедрении инновационных методов обучения в образовательный процесс.

Безусловно, важно учитывать все факторы, создавая курсы с интегрированной технологией. Это, прежде всего, необходимость инвестирования в ресурсы – финансовые, человеческие, технические, временные, что является очень сложным сочетанием, однако без него нельзя сделать процесс обучения жизнеспособным. Важно продумывать пути адаптации к меняющимся функциям преподавателя и студентов, находить новые способы управления классом, где используются новые технологии, быть готовыми к оперативному решению технических проблем, которые могут возникать на занятиях.

Таким образом, многие аспекты нуждаются в учете и осмыслении для того, чтобы гарантировать последовательную и успешную интеграцию современных технологий в процесс обучения. При этом преподаватели и студенты должны воспринимать инновации как ценное дополнение к курсу, а не отступление от его реальной цели – изучения иностранного языка. Здесь важен взвешенный прагматический подход к выбору средств обучения и их сочетанию. Эффективность применения новых технологий не должна вызы-

вать сомнений, они действительно должны помогать обучаться лучше и быстрее.

На основе сказанного выше можно сделать вывод, что роль цифровых средств при изучении иностранного языка в последние годы существенно растет по мере того, как технологии эволюционируют и проникают в повседневную жизнь и профессиональную сферу. Преподавание иностранного языка в вузе нуждается в интенсивной технологической поддержке, только интеграция инновационных методов в повседневный образовательный процесс позволит сформировать грамотных специалистов, квалификация которых сможет удовлетворить высокие запросы их профессиональной сферы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Garrett N. Computer Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation / N. Garrett // The Modern Language Journal. 2009. – URL: <http://online.library.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x/>
2. Gee J. Language and Learning in the Digital Age / J. Gee, R. Hayes. – L.: Routledge, 2011. – P.5.
3. Levy M. Technologies in Use for Second Language Learning [Электронный ресурс] / M. Levy. The Modern language journal. 2009. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x/>,
4. Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching [Электронный ресурс] / G. Motteram (ed.). British Council. – L., 2013. – URL: http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/british_council

**INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES
INTO THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AT UNIVERSITY**

V.V. Davydova

Siberian Institute of Management (branch of Russian Academy
of National Economy and Public Administration), Novosibirsk

The article studies the use of digital technologies in foreign language teaching at university. The basic principles of their application as well as the factors of their effective integration into the learning process are presented.

Key words: *foreign language teaching, digital technologies, integration, principles of application, effectiveness.*

Об авторе:

ДАВЫДОВА Валерия Викторовна – доцент кафедры иностранных языков Сибирского института управления (филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы); *e-mail:* valerie.davydova@gmail.com

УДК 81'1(045)

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ
НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
ТЕХНОЛОГИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Л.Н.Евсеева

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В.Ломоносова,
Архангельск

В статье обосновывается необходимость применения технологии рефлексивной деятельности при изучении иностранного языка студентами нелингвистических направлений подготовки. Автор приводит примеры рефлексивных методов, дает рекомендации по их использованию.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, профессиональное образование, рефлексия, рефлексивное обучение, технология рефлексивной деятельности.

Требования, предъявляемые к современному высшему профессиональному образованию, изменяются год от года. Чтобы удовлетворять им, необходимо постоянно изменять и модернизировать учебный процесс, и это касается каждой дисциплины, включая дисциплину «Иностранный язык». Данная дисциплина относится к дисциплинам базовой части учебного плана всех направлений подготовки бакалавров, в том числе нелингвистических специальностей. Это означает, что ее преподавание должно быть организовано в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Если мы обратимся к Проекту ФГОС ВПО 3++ от 23.03.2017 [ФГОС [http](http://www.obrazovanie.gov.ru)], то среди обязательных требований при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования для нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки 39.03.01 Социология) мы находим данную информацию. Программа бакалавриата должна устанавливать следующие универсальные компетенции:

Категории универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника программы
Системное и критическое мышление	УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из ... имеющихся ресурсов и ограничений.
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языке (ах).
Самоорганизация и саморазвитие	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

В соответствии с учебным планом, при освоении дисциплины «Иностранный язык» большая часть времени отводится самостоятельной работе обучающихся, меньшая – аудиторной работе (лабораторные занятия). Это значит, что изучение дисциплины «Иностранный язык» должно быть организовано таким образом, чтобы обучающиеся действовали как полноправные субъекты процесса обучения, несущие ответственность за изучение дисциплины, а также за результаты своей учебной деятельности.

На наш взгляд, обучение студентов нелингвистических направлений подготовки технологии рефлексивной деятельности в процессе изучения иностранного языка способно создать такие условия педагогического процесса, которые бы в полной мере соответствовали требованиям ФГОС ВПО. Использование технологии рефлексивной деятельности на занятиях по иностранному языку, а также в рамках самостоятельной работы обучающихся, ведет к формированию у обучающихся умения управлять собственным учебным процессом, т.е. способности наблюдать за ним, анализировать его, распознавать, что они знают и умеют, а что нет (УК-1). Рефлексивная деятельность развивает способность выявлять свои сильные и слабые стороны в процессе обучения, оценивать свой учебный процесс с точки зрения процессуальности и эффективности (УК-2). Обучающиеся приобретают умение планировать свою учебную деятельность, формулировать конкретные ближайшие и дальнейшие цели обучения и способы их достижения (УК-6). Некоторые методы рефлексивной деятельности предполагают групповую работу, в ходе которой обучающиеся обмениваются опытом, т.е. осуществляют социальное взаимодействие и реализовывают свою роль в команде (УК-3). Кроме того, результаты рефлексивной деятельности представляются ими на иностранном языке (в устной и письменной форме, УК-4). Таким образом происходит формирование именно универсальных компетенций, усвоение метапредметных знаний и развитие многофункциональных умений, которые могут быть использованы в процессе обучения, а затем – в будущей профессиональной деятельности.

Под технологией обучения мы понимаем способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей [ФГОС [http](http://www.fgos.ru)].

Понятие рефлексии, пришедшее из сферы философского знания, следует рассматривать как универсальную межпредметную категорию, как инструмент научного анализа деятельности. В связи с этим, совершенно обосновано

ванным можно считать определение рефлексии Ф.Кортхагеном, который рассматривает ее как «умственные процесс, направленный на структурирование или реструктурирование опыта, проблемы, существующего знания или представлений» [Korthagen http].

Рефлексия собственной деятельности дает возможность обучающимся осмыслить способы и приемы работы с учебным материалом, переработки всей поступающей информации, позволяет найти более рациональные способы работы с ними. Все, что предпринимается преподавателем и обучающимися по организации и реализации рефлексивной деятельности, не является самоцелью учебного процесса, это один из методов, применяемый в процессе обучения, а именно, метод развития через сознательную внутреннюю рефлексия таких важных качеств современной личности и будущего профессионала как самостоятельность, осознанность, ответственность, конкурентоспособность.

Рефлексивная деятельность обучающихся при изучении дисциплины «Иностранный язык» должна быть с самого начала интегрирована в процесс изучения иностранного языка в вузе. Как известно, в западной традиции обучения рефлексивным формам деятельности отводится большая роль, методы (само)рефлексии и самооценки (*англ. self-reflection, self-evaluation, self-assessment*) широко используются, начиная с начальной школы. В российской системе образования рефлексивная деятельность очень редко является неотъемлемым компонентом процесса обучения, поэтому обучающиеся не умеют работать самостоятельно, не готовы сами получать знания, не умеют решать трудности, которые возникают в процессе изучения той или иной дисциплины, ждут от преподавателя готовой информации, боятся плохих отметок, не несут ответственности за собственный процесс обучения.

Современная методика преподавания иностранных языков предоставляет целый спектр различных форм, методов, средств, техник и приемов на пути к осознанному процессу обучения (*англ. language learning awareness*). Задачей преподавателя является познакомить обучающихся с этими методами и приемами, дать им возможность апробировать различные техники в процессе обучения, самостоятельно выбрать те, которые наиболее подходят им, демонстрируют их личный прогресс, облегчают процесс изучения иностранного языка, мотивируют к дальнейшему его изучению и в целом влияют на качество языкового образования в вузе.

В начале курса следует провести исследование, которое включает в себя не только тест на определение уровня владения иностранным языком (*англ. placement test*), но и другие компоненты. Так, можно проанализировать потребности обучающихся конкретной группы (*англ. needs analysis*), предложить им ответить на вопросы:

What do you want to learn about in this course?

What do you want to learn to do in this course?

How do you want to feel in and after the course?

Кроме того, в данный опрос можно включить вопросы о целях и причинах (англ. purposes and reasons) изучения иностранного языка, предложив выбрать собственные ответы из предложенных вариантов, например:

So I get better marks.

So I can pass an examination in English.

So I can travel to other countries.

So I can speak to foreign people etc.

Рекомендуется также определить предпочтительные способы изучения иностранного языка (англ. ways of learning), задав обучающимся вопрос *How do you like to learn?* и обозначив возможные варианты ответа:

Conversation

Computer

Video

Listening to audio recordings

Working alone

Pair work etc.

Обучающиеся могут заполнить таблицу (англ. can do questions), отражающую их речевые умения (англ. language skills) на данном этапе обучения. Вопросы в данной таблице должны быть ориентированы на содержание учебной программы по дисциплине «Иностранный язык», а также на универсальные речевые умения, к примеру:

Can I understand the news in English? (listening skills)

Can I talk about my daily routines? (speaking skills)

Can I write reports? (writing skills)

Can I understand the main idea of a text? (reading skills)

Can I negotiate? (presentation skills) etc. [Finch http].

В начале курса может быть использован метод «Языковой дом», который позволяет схематично представить имеющиеся знания и умения в области иностранного языка в форме дома. В качестве фундамента оцениваются грамматика, лексика, фонетика, орфография, первый этаж – рецептивные речевые умения (чтение, аудирование), второй этаж – продуктивные речевые умения (говорение, письмо), под крышей находятся особые знания лингвистического и экстралингвистического характера, такие как социокультурные знания о стране изучаемого языка, идиоматика и стилистика языка, умение мечтать на иностранном языке и т.д. [Karagiannakis http].

Результаты, полученные в ходе такого исследования, необходимы не только преподавателю для того, чтобы лучше узнать обучающихся в данной конкретной группе и учесть их потребности, типы и стратегии обучения в дальнейшей совместной работе. Ответы на заданные вопросы и есть рефлексивная деятельность самих обучающихся, вовлечение их в активный и осознанный процесс обучения. Кроме того, данные анкет и опросников могут и должны быть использованы позже, например, по окончании семестра или курса, для того, чтобы обучающиеся увидели свой прогресс в изучении ино-

странного языка, осознали, что им удалось улучшить, какие их потребности были удовлетворены, проанализировали трудности и задачи, которые остались не разрешенными.

В ходе дальнейших занятий необходимо регулярно вовлекать обучающихся в рефлексивную деятельность. Для этого также могут быть использованы различные методы и приемы. М.В. Голубева предлагает разделить методы рефлексивного обучения на четыре группы в зависимости от формы репрезентации результатов рефлексивной деятельности обучающихся:

- 1) диагностико-аналитические;
- 2) графические;
- 3) нарративные;
- 4) интерактивные [Голубева 2011: 80].

Главная цель диагностико-аналитических методов заключается в определении, установлении, распознавании (=диагностике) и рассмотрении, изучении, исследовании, размышлении (= анализе) знаний и умений по определенной теме, проблеме. Чаще всего результаты диагностики и анализа представляются в виде таблицы, например, после прохождения каждой темы. Примеры подобных таблиц [там же]:

Связь с будущей профессией	Связь с материалом других дисциплин	Просто интересно

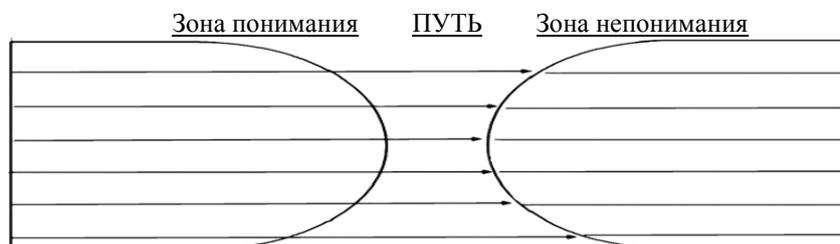
Основная проблема	Пути решения	Собственная точка зрения
Резюме		

Легко	Сложно	Важно
Резюме		

Графические методы презентации результатов рефлексивной деятельности представляют собой разнообразные схемы с использованием рисунков и коллажей. Главная цель графических инструментов – активизировать интеллектуальный потенциал и творческое мышление обучающихся.

Одним из наиболее распространенных методов являются интеллектуальные карты (англ. mind maps), которые можно составлять по различным темам и проблемам, т.е. не только по содержанию учебного материала, но и трудностям, которые возникают в процессе обучения.

Метод «Сталкер», предложенный А.И. Сергеевой, имеет своей целью проведение рефлексивного анализа усвоения конкретной темы, раздела, курса, а также для планирования путей самостоятельного изучения отдельных вопросов темы [Сергеева http].



Работая с такой графической схемой, обучающиеся могут постепенно заполнять «зону понимания», перенося в нее усвоенный материал из «зоны непонимания». Таким образом происходит рефлексивный анализ результатов собственной учебной деятельности, осознание выявленного дефицита, поиск путей решения проблемной ситуации и самоконтроль за усвоением знаний.

Целью техники «Вспышка» (*нем.* Blitzlicht) является выяснение субъективного отношения к изучаемой теме / форме работы, коррекция дальнейшей работы. При этом обучающиеся сидят в кругу, чтобы видеть друг друга. В центр круга кладутся какие-то картинки, например, «солнце», «туча», «молния», символично обозначающие их личное отношение к заявленной проблеме обсуждения. Студент выбирает соответствующую картинку и начинает высказывать свою субъективную точку зрения по проблеме [Karagiannakis [http](http://)].

Нарративные (повествовательные) инструменты рефлексивной деятельности – это эссе, сочинения, аналитические записки, в которых студенты оценивают свои знания по теме, разделу, курсу, анализируют имеющиеся знания, описывают трудности, ищут причины их возникновения и пути их разрешения.

Аналитическое сочинение предполагает ответ на следующие вопросы: «Насколько хорошо я усвоил данную тему?», «Какую информацию мне было проще понять и почему?», «Какой из вопросов усвоен хуже других?», «Почему мне было трудно разобраться именно в этом вопросе?», «Что показалось наиболее лично значимым и интересным в теме?», «С какими другими дисциплинами / областями знания связана эта тема? В чем проявляется эта связь?» [Голубева 2011: 82].

Следующим инструментом нарративного типа является написание «учебного дневника». Цель данной деятельности: систематическая рефлексия собственного учебного процесса. Примерные вопросы для анализа могут быть такие: «Что было интересным для меня на занятии / в этой теме?», «Что нового я узнал?», «Что я не понял?», «Над чем мне надо дальше работать?», «Чем я горжусь?», «Чем я разочарован?», «Какую оценку я бы сам себе поставил за сегодняшнее занятие / за работу над темой?» Преподаватель должен регулярно проверять учебные дневники и давать свои комментарии, обеспечивая обратную связь с обучающимися (*англ.* feedback) [Karagiannakis

http].

К нарративным инструментам можно отнести написание языковой биографии, отражающей способность к самооценке и планированию изучения языков [Little 2001].

Интерактивные методы, основанные на взаимодействии обучающихся, также могут быть использованы в рамках рефлексивной деятельности. Метод фокус-группы представляет собой групповое интервью, проводимое модератором в небольшой группе в форме дискуссии и по заранее разработанному сценарию. Данный метод позволяет обучающимся обсудить все трудные или проблемные вопросы темы, методы изучения материала, качество своих знаний, высказать свое мнение, выслушать мнение других. Обсуждение может быть выстроено по типу «воронки», когда модератор сначала задает общие вопросы, а потом конкретизирует их, либо по принципу «пирамиды», когда сначала ставятся более узкие, конкретные вопросы, а затем осуществляется переход к вопросам более общего плана [Голубева 2011: 85].

Следует отметить, что все методы рефлексивной деятельности имеют свои достоинства и недостатки. Одни являются наиболее трудоемкими, другие предполагают меньшее количество затраченного времени и усилий, как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателя. Несомненным преимуществом использования технологии рефлексивной деятельности обучающихся в рамках дисциплины «Иностранный язык» является то, что она помогает формированию умения управлять собственным процессом изучения иностранного языка – планировать и оценивать свою учебную деятельность, ставить и корректировать цели, идентифицировать свой стиль обучения, осознавать свои потребности и трудности. Кроме того, использование конкретных методов рефлексивной деятельности способствует развитию языковой компетенции у студентов, в частности, устных и письменных коммуникативных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубева М.В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию / М.В. Голубева // Образовательные технологии. – 2011. – № 2. – С. 78-86
2. Сергеева А.И. Использование рефлексивного метода обучения «Сталкер» в профессиональной подготовке будущих дефектологов / А.И. Сергеева // Современные проблемы науки и образования – 2015. – № 3 [Электронный ресурс] – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19953>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «39.03.01 Социология» (уровень бакалавриат) [Электронный ресурс] – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/390301_B_14062017.pdf
4. Finch A. Handout Self/Peer-Assessment: Stress-Free Consciousness-Raising and Reflection /A.Finch. – [Электронный ресурс] – URL: http://www.finchpark.com/ppp/self_assessment/Self_assess_handout.pdf
5. Karagiannakis E. Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation

- des eigenen Lernprozesses – Punktuelle und kontinuierliche Verfahren [Электронный ресурс] / E. Karagiannakis. – Profil 2, 2010. – S. 83-110. – URL: <http://www.zfs.uni-wuerzburg.de/projektarbeit/profil/>
6. Korthagen F.A.J. Reframing teacher education: the realistic model [Электронный ресурс] / F.A.J. Korthagen / Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon, 11-14 Sept. 2002. – URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002139.htm>
7. Little D. The European Language Portfolio: Guide for teachers and teacher trainers / D. Little, R. Perclova. – Council of Europe, Modern Language Division. – Strasbourg, Jan., 2001. – 90 p.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
8. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] – URL: <http://didacts.ru/termin/tehnologija-obuchenija.html>

**TEACHING REFLECTIVE ACTIVITIES
TO NON-LINGUISTIC STUDENTS
IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

L.N. Evseeva

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov,
Arkhangelsk

The article proves the necessity of applying of reflective activities in a foreign language training of non-linguistic students. The author provides examples of reflective activities, gives recommendations of their using.

Key words: *foreign language learning, professional training, reflection, reflective training, technology of reflective activity.*

Об авторе:

ЕВСЕЕВА Лариса Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка Северного (Арктического) федерального университета им. М.В.Ломоносова, *e-mail:* l.evseeva@narfu.ru

УДК 811.111:378.147

**ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО
ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Л.Н.Кудряшова

Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород

В статье рассматриваются особенности организации работы над индивидуальным чтением на начальном этапе обучения в вузе. Автор считает

данный вид чтения важным средством оптимизации самостоятельной работы обучающихся и одним из способов решения проблемы личностно-ориентированного образования.

Ключевые слова: индивидуальное чтение, вводно-коррективный курс, адаптированная литература, индивидуальный подход, самообразование, аутентичность, интенсификация процесса обучения.

Чтению традиционно уделяется большое внимание в методике обучения иностранным языкам. Многие авторы считают, что чтение наряду с говорением играет доминирующую роль на уроке иностранного языка в школе и вузе. Действительно, на всех этапах процесса языковой подготовки студента преподаватель использует чтение как эффективное средство формирования и совершенствования речевых и языковых умений и навыков. Работа с текстом делает процесс знакомства с новым материалом и его усвоения естественным для обучаемых. Кроме того, выполнение любых заданий при работе над другими видами речевой деятельности – аудированием, письмом и говорением – практически всегда основывается на умении студента читать и понимать письменные тексты, целевые установки, инструкции и пояснения.

Организационной особенностью начального этапа обучения в вузе является выделение в первом семестре вводно-коррективного курса, специфика которого состоит в том, что значительная часть времени посвящается работе над произношением. Студенты погружаются в интенсивную, но достаточно однообразную работу над произносительной стороной иноязычной речи, на весьма ограниченном лексическом и грамматическом материале. В этот период чтение используется в основном как средство обучения произношению. У обучающихся нередко возникает ощущение монотонности, рутины, застоя, что неизбежно ведет к разочарованию и потере интереса к изучению языка. При этом наиболее ущемленными оказываются студенты, имеющие хорошую школьную подготовку и получившие высокие баллы на ЕГЭ по иностранному языку. Многим из них требуется лишь небольшая корректировка произношения, они готовы и желают развиваться, переходить на новый этап в освоении предмета. Однако в условиях аудиторного занятия преподаватель должен строить свою работу в соответствии с учебным планом и учетом уровня подготовки всей группы, а предметом его особого внимания и заботы становятся, как правило, слабые студенты.

В данной ситуации у преподавателя есть эффективный способ избежать появления описанных выше негативных тенденций, и заключается он в активном использовании уже на самой начальной стадии обучения работы над индивидуальным чтением.

В современной отечественной и зарубежной методической литературе для обозначения индивидуального чтения используются разные термины: внеаудиторное, домашнее (home reading), дополнительное (additional), экстенсивное (extensive), личностное, персонифицированное (personalized), самостоятельное (independent reading) и т.д. Как видим, авторы принимают во

внимание различные характеристики такого чтения: условия выполнения, его место в учебном процессе, объем читаемого материала, роль учащегося и преподавателя.

Наибольшее распространение в методике и повседневной практике получил термин «индивидуальное чтение» – *individual, individualized reading*. По мнению О.Б. Бессерт, это объясняется наличием у такого чтения одного, самого существенного, признака: студент самостоятельно, в соответствии со своими интересами и уровнем языковой подготовки, выбирает текст, при работе над которым использует индивидуальные стратегии. «Индивидуальное чтение может быть охарактеризовано как беспереводное, коммуникативное чтение; гибкое чтение про себя (беглое или в замедленном темпе), предполагающее самостоятельный выбор студентом степени проникновения в читаемое. Это зрелое чтение, для которого характерны процессы синтеза. С точки зрения организации этот вид чтения может считаться самостоятельным внеаудиторным дополнительным чтением; при этом индивидуализация с одной стороны реализуется в организации процесса обучения (каждый обучающийся читает свой индивидуальный текст или произведение), с другой – в ориентации методики обучения на личностные особенности студента, использования его учебных стратегий в чтении» [Бессерт 2008: 26-27].

Исходя из собственного опыта преподавания иностранного языка на начальном этапе в вузе, автор считает индивидуальное чтение одним из самых благоприятных образовательных средств, которое открывает дополнительные резервы для интенсификации всего процесса обучения. Каковы же преимущества данного вида чтения?

Во-первых, как отмечалось выше, такое чтение дает возможность более эффективно осуществлять индивидуальный подход к обучаемым. В одной и той же группе студентам предлагается материал различного уровня сложности в зависимости от уровня индивидуальной подготовки. Преподаватель обычно предлагает список рекомендованной литературы, включающий десятки наименований адаптированных художественных произведений классических и современных авторов на изучаемом языке. Учащимся, однако, разрешается выйти и за его пределы, руководствуясь уровнем собственной языковой подготовки, своими литературными предпочтениями, возможностями университетской и личной библиотек. Разумеется, на первом этапе организации работы по домашнему чтению преподаватель должен контролировать выбор текстов, ориентируясь на цели и задачи обучения и языковую подготовку обучаемого. Опыт показывает, что студенты-первокурсники часто переоценивают свои возможности и настроены на чтение книг в оригинале. Это происходит из-за известной «автономности», независимости чтения. Многие люди достаточно свободно работают с иноязычной литературой, извлекают из нее полезную для их деятельности информацию, но при этом могут не иметь практически никаких навыков устного общения. Использование оригинальных текстов на начальном этапе проблематично из-за

обилия незнакомой лексики, сложных грамматических форм, особенностей авторского стиля и т.д. В нашем случае студенту предстоит не только понять прочитанное, но и выполнить целый комплекс письменных и устных заданий. Такой подход продиктован необходимостью формирования у обучаемых, в первую очередь, умения понимать языковой материал («филологическое» чтение), что обеспечивает точное, полное и глубокое понимание содержания текста. «Язык текстов, предлагаемых для чтения, должен быть доступен студенту – это должно быть чтение, а не расшифровка текста» [Фоломкина 1987: 80]. Лишь в этом случае процесс чтения станет полезным и увлекательным занятием.

Во-вторых, студент получает долгосрочное задание и может сам выбрать подходящий темп работы, что способствует формированию у него некоторых общекультурных компетенций, в частности, способности к самоорганизации и самообразованию. Студенты учатся правильно планировать время, рассчитывать свои силы и распределять нагрузку. На I курсе в вузе это особенно актуально, так как вчерашние школьники часто испытывают значительные трудности в период адаптации к новой учебной среде, и их неудачи на этом этапе обычно связаны с неспособностью рационально организовать свою работу. Привлекая студента к самостоятельному чтению, преподаватель уходит от излишнего контроля и диктата, позволяет ему по-своему обрабатывать текст, и вместе с тем получает возможность включить студента в активную коммуникативную деятельность на самом начальном этапе.

В-третьих, аутентичность литературы, предназначенной для студентов начального этапа обучения в языковом вузе, обычно не нарушается в результате ее адаптации. Такие тексты иллюстрируют функционирование языка в той форме, которая используется ее носителями, и обладают большой познавательной ценностью. Читатель имеет возможность познакомиться с разными сторонами жизни страны изучаемого языка – социальной, культурной, бытовой и т.д. Эти знания делают межкультурное общение не только возможным, но и естественным, а значит, служат главной цели в области обучения иностранному языку – развитию языковой личности, способной эффективно осуществлять межкультурное общение во всех его сферах.

Остановимся на некоторых практических вопросах организации индивидуального чтения студентов.

Объем индивидуального чтения для студентов в первый год обучения составляет 450-500 страниц художественного текста. Как отмечалось выше, большинство студентов обычно выбирают адаптированные книги, но более подготовленные из них во II семестре обращаются и к оригинальным произведениям.

Задания по индивидуальному чтению носят достаточно стандартизированный характер, однако так же дают возможность свободного выбора 3-4 видов заданий из предложенного списка, который включает:

- фонетические упражнения для тренировки произношения и развития

навыков беглого чтения: протранскрибировать новые слова, проинтонировать и прочесть вслух отрывок;

- лексико-грамматические упражнения: выписать и выучить новую лексику, необходимую (с точки зрения студента) для обсуждения прочитанного, дать английские и русские эквиваленты, проиллюстрировать употребление различных грамматических структур (временных форм, неправильных глаголов, модальных глаголов, предлогов, прямой и косвенной речи, разных типов придаточных предложений и т.д.);

- упражнения для контроля понимания прочитанного: сделать выборочный перевод, составить разные типы вопросов, правильные и неправильные утверждения, план отдельной главы или всего произведения;

- упражнения, обучающие изложению прочитанного в краткой и развернутой форме: подготовить пересказ эпизода, главы, всего произведения;

- задания на смысловой анализ текста, позволяющие студенту использовать весь накопленный языковой и речевой опыт: дать характеристику действующих лиц, оценку действий и поступков персонажей, сравнить полученную информацию со своим жизненным опытом и т.д.

Предлагаемый комплекс упражнений не только дает преподавателю возможность использовать разнообразные методические приемы, но и создает условия для творческой инициативы обучаемого.

Контроль индивидуального чтения осуществляется дважды в каждом семестре и проходит в форме индивидуального собеседования. Студент представляет монологическое высказывание, включающее сведения об авторе, произведении и пересказ прочитанного или его части. Преподаватель осуществляет выборочную проверку записей студента и беседует по ним со студентом.

Правильно организованная система работы над индивидуальным чтением уже в самом начале обучения в вузе, на этапе вводно-коррективного курса, позволяет даже наименее подготовленных студентов включить в интенсивную деятельность по изучению иностранного языка.

Данный вид чтения дает педагогу возможность использовать в повседневной работе личностно-ориентированный подход, осуществлять индивидуализацию процесса обучения. Такая методика отражает наиболее важные направления в психолого-педагогической науке в современном обществе и создает условия для достижения главной цели обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессерт О.Б. Обучение индивидуальному чтению: монография [Электронный ресурс] / О.Б. Бессерт. – Архангельск: Архангельск. гос. техн. ун-т, 2008. – 276 с. – URL: <https://narfu.ru/university/library/books/0722.pdf>
2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высш. шк., 1987. – 208 с.

**INDIVIDUAL READING AS AN EFFECTIVE MEANS
OF OPTIMIZING THE TEACHING PROCESS
AT THE INITIAL STAGE AT UNIVERSITY**

L.N. Kudryashova

Nizhny Novgorod Linguistics University, Nizhny Novgorod

The article presents the peculiarities of work at individual reading during the initial period at university. It emphasizes that this kind of reading is an important means of optimizing the self-guided activity of students and one of the ways to solve the problem of individual-focused education.

Key words: individual reading, introductory correction course, adapted literature, individual approach, self-study, authenticity, intensification of teaching.

Об авторе:

КУДРЯШОВА Лариса Николаевна – старший преподаватель кафедры основ английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, *e-mail*: lnkudr@yandex.ru

УДК 811.112.2

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Т.Н.Кучерова, О.В.Кольцова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов

Статья посвящена проблеме формирования экологической компетентности студентов. Дается описание работы по данной тематике со студентами биологического факультета. Приводится пример деловой игры.

Ключевые слова: экологическая компетентность, деловая игра, формирование навыков устной речи, поиск информации, презентация.

В «Основах государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года» отмечается, что «стратегической целью государственной политики в области экологического развития является <...> сохранение благоприятной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов для удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений, реализацию права каждого человека на благоприятную окружающую среду, укрепление правопорядка в области окружающей среды и обеспечение экологической безопасности» [Основы... [http](http://)].

Большинство авторов научных работ включают в процесс экологического образования социальные аспекты, т.к. необходимо формировать экологическое сознание и мировоззрение молодежи, а также нравственные нормы и потребности в единой социокультурной среде. «Экологическая компетент-

ность – это способность человека понимать и рассматривать ситуацию с позиции «глобальной картины природы», т.е. действовать и принимать решения в экологическом контексте, уметь мыслить и действовать на глобальном уровне, предвидеть последствия своих действий, способствовать устойчивому развитию общества в различных аспектах своей жизнедеятельности» [Мельникова 2014].

Формирование экологического сознания студентов может осуществляться и при обучении иностранному языку, что мы и попытались осуществить в процессе обучения студентов университета немецкому языку. Сначала был проведен опрос студентов с целью выявления их отношения к проблеме защиты окружающей среды и их вклада в решение имеющихся проблем. Затем они познакомились с традициями охраны окружающей среды в Германии, с особенностями экологического поведения носителей языка.

С целью изучения особенностей экологического сознания самих студентов было проведено анкетирование, в котором приняло участие около 80 человек разных факультетов. В результате опроса было выяснено, что большинство студентов недовольны экологической ситуацией и считают, что для ее улучшения в первую очередь нужно изменить отношение людей к окружающей среде.

Формирование экологической компетентности предполагает аудиторную и внеаудиторную работу посредством использования различных видов деятельности, которые способствуют накоплению языкового материала, закреплению ранее полученных знаний, формированию речевых умений и навыков. На следующем этапе студентам было предложено найти случаи нанесения вреда окружающей среде в районе, где они живут, или по дороге домой, на прогулке и т.д. и сделать фотографии. В основном это были, конечно, ситуации с мусором. Но очень интересные фотографии привезли студенты, проживающие в области. Эти фотографии послужили темой для обсуждения зафиксированных проблем и их решения.

Следующей задачей было обследование состояния зеленых насаждений города. Также было сделано много фотографий как хорошего, так и плохого состояния газонов, парков, скверов. Впоследствии одна из студенток выступила на студенческой конференции с докладом по этой теме.

Далее студентам были предложены тексты для изучающего чтения, которые содержат информацию о том, что такое природные парки, национальные парки, заповедники, заказники и т.п. Кроме того, они проработали тексты, которые познакомили их с животным и растительным миром, с экологическими проблемами и охраной природы. Проведенная работа дала возможность студентам составить картотеку слов и словосочетаний по изучаемой теме и использовать в дальнейшем тот лексико-грамматический материал, который они накопили при работе с текстами.

На следующем этапе была работа над проектом. В настоящее время этот метод нашел широкое применение, потому что он позволяет органично ин-

тегрировать знания студентов из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения студенты учатся работать самостоятельно, искать необходимый материал, приобретают опыт познавательной деятельности. Особенно важно, что именно студент определяет содержание проекта и ту форму, в которой пройдет его презентация. Метод проектов ориентирован на реальный практический результат.

Предлагая студентам тему проекта, мы решили использовать региональный компонент при изучении иностранного языка. Ведь если студент обладает знаниями о своем крае, ему будет легче научиться понимать культуру другой страны. Студенты должны были подготовить проект о природных парках, заповедниках Саратовской области и представить его в группе. Кроме того, были предложены темы «Der Wald ist unser Reichtum», «Das Rote Buch der Region Saratow», «Die Tierwelt der Region Saratow». Во время презентации своих проектов студенты приобретали навыки публичного представления результатов своей работы на иностранном языке.

Третий этап – деловая игра «Стажировка студентов-биологов из Германии с целью изучения животного и растительного мира парка «Хвалынский». Целью данной игры было формирование экологической компетентности и развитие коммуникативной компетенции студентов. Задачами игры были: формирование навыков устной речи на немецком языке, формирование навыков поиска информации по заданной теме, развитие навыка работы в коллективе. Деловая игра «Стажировка» требует наличия двух команд: представители национального парка «Хвалынский» и студенты из Германии. Был разработан план деловой игры:

1. Представление каждого участника деловой игры.
2. Обсуждение вопросов проживания, питания, программы пребывания и т.п.
3. Представление целей стажировки, определение задач каждого участника, беседа с сотрудниками национального парка.
4. Экскурсия по национальному парку «Хвалынский».
5. Обсуждение проблем парка.
6. Подведение итогов беседы.

При проведении данной деловой игры важен тот факт, что студенты могут использовать свой жизненный опыт. Ежегодно они проходят практику в парке «Хвалынский» Саратовской области, собирают много интересного материала по флоре и фауне парка, изучают проблемы, существующие в плане защиты окружающей среды, привозят много фотографий. Все это используется в ходе деловой игры, которая способствует развитию коммуникативной компетенции каждого отдельного студента. Студенты развивают свои умения использования терминов и терминологических словосочетаний по изучаемой теме, развивают творческое мышление, а также навыки публичного представления результатов своей работы на иностранном языке.

Они учатся формулировать вопросы, аргументировать ответы, предлагают варианты решения существующих проблем. Следует отметить, что этот метод позитивно воспринимается студентами, так как дает им возможность творчества, собственной инициативы, развития практических навыков владения немецким языком, использовать те знания, которые они получили при изучении своей специальности. Важным является и формирование интереса и мотивации изучения иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мельникова О.Ю. Формирование экологической компетентности студентов экономических направлений подготовки в контексте образования для устойчивого развития / О.Ю. Мельникова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 7. – С.133
2. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс] – URL: http://base.garant.ru/70169264/block_26

**FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

T.N. Kucherova, O.V. Koltsova
Saratov State University, Saratov

The article is devoted to the problem of forming ecological competence of students. It is described the work with students of the biological faculty. An example of a business game is given.

Key words: *foreign language teaching, ecological competence, business game, formation of skills of oral speech, the information retrieval, presentation.*

Об авторах:

КУЧЕРОВА Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, *e-mail*: nemjaz@rambler.ru;

КОЛЬЦОВА Ольга Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, *e-mail*: koltsovaov@mail.ru

УДК 81'36:81.111

**ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКИ
СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Е.В. Лыхина

Пермский государственный национальный
исследовательский университет, Пермь

Цель статьи – рассмотреть разные подходы к формированию грамма-

тической компетентности у студентов неязыковых специальностей, определить трудности изучения грамматики, выявить причины возникновения грамматических ошибок и найти пути их исправления.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, грамматика, компетентность, практика, ошибки, нарушения нормы, коммуникативный подход.

Извечно перед преподавателями английского языка на неязыковых факультетах в Вузах стоит вопрос: «Изучать ли грамматику английского языка? Как изучать грамматику английского языка в ВУЗе? Какие правила следует знать студентам?»

Этот вопрос вряд ли волновал преподавателей начала 70-х гг. прошлого столетия, т.к. был написан учебник ведущими специалистами во главе с заведующим кафедрой, оставалось только следовать предписаниям. Удобно? Вполне. Но и в те времена возникали сомнения: а почему работать сначала над Present Indefinite (Present Simple в современной терминологии), потом над Present Continuous и так далее, используя искусственно созданные тексты «Mary's Family» or «Peter's Flat».

Многие задавались вопросом: «Почему не рассматривать видовременные формы глагола в парадигме? Почему бы не использовать при этом живые примеры из жизни? Почему?». Бесконечные «почему», но в таком случае неизбежны и другие вопросы: «Что?» и «Как?», «Какие правила грамматики должны знать студенты?»

Существуют различные дидактические подходы к обучению иностранному языку, связанные с коммуникативным подходом к обучению иностранному языку вообще и грамматике в частности.

Овладение иностранным языком как средством общения наиболее важно для работы со студентами неязыковых вузов, где речевая направленность процесса обучения и развитие грамматических навыков иноязычного общения даст им в дальнейшем возможность грамотного участия в деловых встречах, презентациях, поддержания контакта во время беседы, ведения телефонных переговоров и т.д. Очень важно определить, какова роль грамматики в понимании студентов. Эффективность обучения во многом зависит от того, насколько сам студент заинтересован в достижении хороших результатов. Большинство студентов, отвечая на вопрос о том, что представляется для них наиболее сложным в изучении иностранного языка, на первое место неизменно ставят грамматику, которую они в школе не изучали или изучали плохо («Столько грамматических времен!»), и это мешает им продолжать изучать язык дальше, уже не на базовом уровне, а на уровне профессионального владения языком.

Проводившееся на начальном этапе обучения анкетирование показало, что

- у многих студентов отсутствуют навыки употребления грамматических форм;

- многие студенты используют в речи очень простые грамматические структуры, что делает их высказывания на иностранном языке не вполне естественными;
- у студентов существуют затруднения при использовании грамматических явлений в определенных ситуациях;
- студенты плохо понимают речь иностранцев, носителей языка.

Слабые коммуникативные навыки в сочетании с недостаточным лексическим запасом понижают интерес к изучению грамматики. Однако, многие студенты понимают, что окружающие судят, а будущие коллеги будут судить о них, как о специалистах, не только по их профессиональной компетентности и степени их грамотности на русском языке, но и на иностранном. Следовательно, мотивация в приобретении не только навыков общения, но и грамматических навыков, существует, поскольку они способствуют уверенному и эффективному использованию английского языка и будут производить благоприятное впечатление на окружающих.

Существует множество мнений по поводу способов изучения грамматики английского языка.

Во-первых, следует напомнить, что существуют два подхода к изучению грамматики английского языка – предписывающий (prescriptive) и описательный (descriptive). Приверженцы первого подхода устанавливают правила использования английского языка, то есть предписывают, что какие-то определенные грамматические формы правильны, а другие, даже если они могут быть использованы носителями языка, неверны. Дескриптивисты, в свою очередь, синтезируют правила английского языка, исходя из реального использования языка, то есть описывают существующую языковую практику, то, как люди говорят в реальной жизни. Многие прескриптивисты считают, что лингвисты несут ответственность за снижение уровня владения языком, грамотности как таковой (Laurel J. Brinton, Donna Brinton, John Benjamins, Joseph C. Mukalel и другие). Споры между представителями этих направлений не стихают и сегодня.

Для многих грамматические инструкции традиционно ассоциируются с обучением именно первому типу правил – т.е. предписаниям того, как следовало бы сказать, или написать. И такой подход можно условно назвать академическим, так как он типичен для университетов и институтов, различных курсов английского языка. Согласно этому подходу, английский язык без освоения грамматики выучить невозможно, или, по крайней мере, такое знание английского языка будет безграмотным. Примером прескриптивного подхода могут служить рекомендации типа:

- Не употребляйте *different to* и *different than*. Всегда используйте *different from*.
- Никогда не употребляйте пассивный залог, когда вы можете использовать активный.

Focus on IELTS (New Edition) – основной учебник, который используется для обучения английскому языку студентов 1-2-х курсов неязыковых специальностей в Пермском национальном исследовательском университете. В комплект также входят: *Focus on Academic Skills for IELTS*, *Focus on IELTS /Teacher's Book*, *CD-disks*. Комплект представляет собой интенсивный курс для подготовки студентов к сдаче международного экзамена IELTS. В большей мере, по нашему мнению, он предназначен для ознакомления со структурой международных экзаменов по английскому языку, т.к. срок действия результатов экзамена только два года. Однако не один десяток студентов 3-4-х курсов сдали экзамен с высокими баллами.

В учебнике нет большого количества грамматических таблиц, но во многих разделах учебника есть страница, где представлен *Error Hit List* (список ошибок) с примерами неправильного и корректного употребления разных особенностей английского языка, в том числе и грамматических.

Список разделен на две колонки со значками **X** (**don'ts - incorrect**) и **✓** (**dos - correct**) с примерами и небольшими комментариями ниже.

Plural expressions with numbers

X

We have a ten years old daughter.

✓

We have a ten-year daughter.

• When qualifying expressions with numbers are used before nouns, singular forms are used. Use a hyphen between the number and the noun it refers to, e.g. *a three-week holiday*; *a two-litre bottle*; *a four-hour journey* [Focus on IELTS 2010:66].

Наряду с примерами явно прескриптивного подхода в учебнике представлены задания, направленные на наиболее сложные, с точки зрения студентов, грамматические явления. Отвечая на вопрос о том, какие затруднения возникают у них в изучении английского языка, большинство студентов ответили, что это видоременная система глагола, порядок слов, сослагательное наклонение, артикли.

Как было отмечено ранее, студентам не хватает не только знания грамматики, но и определенного словарного запаса. Для снятия так называемой «боязни сцены, страха перед аудиторией» (stage fright), боязни сказать что-то не то и не так, приходится часто напоминать студентам *Language Facts*:

- Learning the 2,000 most common words in English, will enable you to understand 75 per cent of all written and spoken English.
- In order to remember a word, you need to revisit it 5-7 times over a short period of time [Focus on IELTS 2010: 107].

Чтобы изучение английской грамматики действительно приносило пользу, ее нужно использовать по назначению, а именно, для осознания связей в новом изучаемом материале. Так чему же и как учить будущих экономистов, юристов, физиков, журналистов, студентов неязыковых специально-

стей? Как помочь тем студентам, чей уровень грамматической компетенции ниже по сравнению с другими? На практике это может выглядеть следующим образом. Например, студент читает или изучает какой-то новый текст на английском языке. Если при этом у него не возникают вопросы грамматического характера, мешающие понять содержание, то и в отдельном изучении грамматических правил нет необходимости, так как многие грамматические явления понятны на интуитивном уровне и не требуют специальных разъяснений. В случае возникновения трудностей преподаватель советует ему обратиться к соответствующему разделу английской грамматики, и изучить его ровно настолько, сколько необходимо для прояснения ситуации. Студент может выполнить задание индивидуально или вместе со всей группой. Это и есть самый оптимальный способ изучения грамматики английского языка в ВУЗе – вспоминать о ней тогда, когда в этом есть необходимость, так как предполагается, что базовый уровень грамматики уже освоен в школе.

В нашей повседневной жизни мы также обращаемся к правилам русского языка только в том случае, когда сомневаемся в правильности высказывания, особенно в письменной речи. Например, как правильно сказать/написать «Большинство студентов *используют* или *использовало* правила русского языка?» (Оба варианта приемлемы). Так и в английском языке, нужными окажутся лишь некоторые правила, и именно их при необходимости нужно изучить (Речь в данном случае идет о студентах неязыковых факультетов).

Однако если студент будет изучать английский язык вообще без знания каких-либо правил, то столкнется с трудностями, связанными с тем, что ему будет нелегко понять, почему некоторые фразы строятся именно так, а слова употребляются в последовательности, не соотносимой с привычными русскими правилами. Разобраться самостоятельно в некоторых тонкостях английского языка для многих студентов представляется трудным и займет много времени. Гораздо разумнее прояснять непонятные ситуации прямо в аудитории с помощью учебника *Focus on IELTS* или *English Grammar in Use* (R. Murphy), так называемого «Blue Murphy», наиболее доступного и наиболее часто используемого учебника для тренировки и закрепления различных грамматических явлений.

В *Focus on IELTS* вполне достаточно заданий, способных снять грамматические трудности разного уровня, особенно эффективными оказались следующие:

- определение частей речи слов из текста и соотнесение их с соответствующим определением/ правильной дефиницией;
- трансформация предложений с использованием пассивного залога;
- выбор правильной формы глагола;
- словообразование (префиксы, образование существительных и прилагательных от глаголов);

- степени сравнения;
- подстановка лексических единиц в грамматические структуры;
- заполнение пробелов соответствующей грамматической формой;
- заполнение пробелов с множественным выбором/без вариантов;
- задания на последовательность составляющих текст частей;
- построение предложений путем сочетания слов из колонок и т. д.

Особенностью заданий, входящих в данный комплекс, является их коммуникативная направленность, выражающаяся в преимущественно парной и групповой работе студентов.

Кроме того, следует обратить внимание студентов на значительные различия в структурах русского и английского языков и очень немногочисленные совпадения. Студентам приходится создавать новую систему мышления с новыми грамматическими образцами, поэтому так важно помогать им, используя разные источники и дополнительную информацию, порой даже юмористического характера. Например, можно посоветовать почитать электронный ресурс «Английский язык – испорченный русский!» [Задорнов <https>]. Сложные разделы английской грамматики можно объяснять с использованием песен и поэзии.

Для оптимизации и успешной организации учебной деятельности студентов, а главное – для достижения определённых речевых навыков во время обучения в вузе, существенным моментом является коррекция и предупреждение ошибок. Мы привыкли считать сам факт возникновения ошибок чем-то постыдным, ужасным и боремся с ними любыми средствами, исправляем их, кто как может.

С одной стороны над нами довлеет грамматическая правильность, норма языка, а с другой – мы добиваемся быстроты реакции и речи, свободы в общении, отсутствия напряжения. Итак, встаёт вопрос: какую же методику исправления ошибок выбрать? Какие приёмы будут наиболее эффективны?

Прежде всего, следует отметить, что «есть ошибки и ошибки» и их исправление в значительной степени зависит от того, на что фокусируется внимание в данной речевой ситуации. «Грамматическая правильность» не всегда является самым главным критерием в процессе речетворчества, поскольку если у студентов постоянный внутренний контроль, боязнь сказать что-то неправильно, то будет страдать скорость и свобода речи. Но если определённый материал пройден, а ошибки всё-таки остаются, что делать в таком случае? Идти дальше, ошибки записать и через некоторое время к ним снова вернуться? Но не следует впадать в крайности, то есть вообще перестать делать какие-либо исправления. Обратная связь в виде исправления ошибок должна присутствовать.

Но что особенно важно – это сделать учебную аудиторию «безопасным местом» для практики английского языка, где все говорят по-английски, где никто не молчит и все радуются даже маленьким «победам».

Несмотря на многочисленные исследования и на наш собственный

опыт, который показывает и прямо-таки убеждает нас в том, что общение на иностранном языке может осуществляться даже в том случае, когда отклонения от нормы очень значительны, а иногда происходит и нарушение норм, мы продолжаем прерывать и исправлять студентов в ущерб свободе и скорости речи. Если, например, студент, увлеченно споря об изменениях в банковской системе, вместо фразы «If I were a Minister of Finance, I would...» сказал: «If I was ...», нужно ли прервать его? Но ведь коммуникация состоялась, понимание с собеседником есть, невзирая на ошибки. А если так, то значит надо искать какой-то критерий успешности коммуникации на данном языке. Так, в одной из своих статей, посвящённых проблемам преподавания иностранного языка, академик А.Н. Леонтьев говорил, что таким критерием успешности коммуникации, с точки зрения психолога, должен явиться критерий «понимаемости». Нас, конечно, не устроит уровень ломаной обиходно-бытовой речи, тем не менее, этот критерий при обучении иностранному языку в вузе тоже надо учитывать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Задорнов М. Английский язык – это испорченный русский [Электронный ресурс] / М. Задорнов. – URL: <https://www.kp.ru/daily/25666/827875/>
2. Focus on IELTS. New Edition // Sue O'Connell. Focus on IELTS. New Edition. – Pearson Longman, 2010. – 175 p.

ISSUES OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR FOR NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

E.V. Lykhina

Perm State National Research University, Perm

The purpose of the article is to consider different approaches to grammar competence formation of non-linguistic students, to define difficulties of learning grammar, to discover reasons of grammar mistakes and to find the ways of their correction.

Key words: *grammar, competence, practice, mistakes, breaking norms, communicative approach.*

Об авторе:

ЛЫХИНА Елизавета Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета, e-mail: elizaveta.vladlev@yandex.ru

УДК 372.881.111.1

**О ВЛИЯНИИ ТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»
НА ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ**

Е.Л. Макарова

Орловский государственный университет им. И.С.Тургенева,
Орел

В статье рассматривается вопрос о роли тематического содержания дисциплины «Практический курс английского языка» в процессе обучения студентов первого курса, выделяются основные факторы, оптимизирующие образовательный процесс.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, актуальные темы, повышение мотивации, оптимизация, коммуникативные умения.

Преподаватели ВУЗов, как и школьные учителя, понимают необходимость организации такого процесса обучения, который бы открывал перспективы для его оптимизации. Нельзя не признать, что оптимизация обучения – это постоянный и, по сути, бесконечный процесс. Преподаватели находятся в непрерывном поиске наиболее оптимальных вариантов сочетания различных методов, приемов, средств обучения, ведущих кратчайшим путем к достижению поставленных целей. Одной из задач теории и методики профессионального образования является непрекращающийся поиск новых путей оптимизации обучения» [Попов 2001: 23]. Пути и средства достижения этой цели многообразны, однако в данной статье мне хотелось бы подробнее рассмотреть такой важный фактор обучения как содержание учебного материала. Система способов оптимизации основных компонентов педагогического процесса в практической деятельности преподавателей состоит в первую очередь в выборе наиболее оптимального содержания обучения.

Тематическое наполнение многих программ по дисциплине «Практический курс английского языка» часто сводится к темам бесспорно нужным, но не в полной мере работающим на решение таких задач как повышение мотивации студентов, становление их личностного роста. Несомненно, без таких тем как «My Native Town», «My Working Day», «Meals», «Weather», и ряда других действительно сложно обойтись. Эти темы всегда были и будут, бесспорно, базовыми, требующими их освоения не только в рамках школьной программы, но и вузовской.

Однако мы попытались расширить тематику, представленную для изучения на 1 курсе. В рамках программы первого семестра первого курса мы изучаем такие темы как «What Makes Me Me», «Values», «In what Way are You Unique», «The Major Principles of Dealing with Others», «My Idea of Happiness», «What helps a person to Succeed in Life» и ряд других. Данные темы

нашли свое отражение в учебно-методическом пособии для студентов 1 курса «Вводно-коррективный курс английского языка». Работа по освоению тем данной тематики ведется вот уже 10 лет, что позволяет сделать ряд выводов о том, как подобное изменение в изучаемой тематике повлияло на процесс обучения в целом.

Главной целью обучения иностранным языкам в школе является развитие коммуникативной компетенции, а целью обучения говорению является развитие у студентов способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных, социально-детерминированных ситуациях. Значимость данных тем для подростков служит важнейшим мотивационно-побудительным фактором речевой активности. У студента формируется своя коммуникативная задача, свое речевое намерение и появляется замысел высказывания. При этом заметно меняется характер говорения. Следует отметить, что значительно минимизируется объем репродукции в говорении (полной, частичной, репродукции-трансформации). Студенты продуцируют речь, идут в прямом смысле слова «от мысли к речи». У них нет никакой необходимости бездумно зазубривать чужие мысли или воспроизводить заученный материал ведь при обсуждении предложенных тем у подростков присутствует своя точка зрения. Таким образом удается избежать «псевдоговорения», при котором речь сводится к воспроизведению и по большей части репродуктивна.

К оптимизации образовательного процесса можно отнести и тот факт, что работа в рамках подобных тем это прекрасная школа коммуникации. В процессе обмена мнениями студент учится не только раскрывать свое «я», но и учится слушать партнера. Коллизии идей при этом неизбежны, но поэтапно студент приобретает навыки ведения правильной дискуссии, старается избегать коммуникативной агрессии, учится прислушиваться к чужой точке зрения. Не стоит забывать и о том, что изучение данных тем проходит в рамках 1 семестра 1 курса, а именно в период, когда группе так важно обрести коммуникативную совместимость, выработать правильные межличностные отношения.

Максимально эффективный результат освоения таких тем достигается и за счет того, что происходит повышение статуса студента в образовательном процессе. Не секрет, что многие преподаватели и по сей день сохраняют ориентир лишь на передачу знаний, просят учащихся их заучить. При этом они занимают явно доминирующую позицию, выступая в роли того единственного, кто все знает. Такая авторитарная позиция преподавателей не всегда способствует развитию диалога, более того часто это приводит к своеобразной психологической пассивности аудитории. При обсуждении же данных актуальных тем порождается диалог равных, идет совместный процесс обмена мнениями, диалог интеллектов, при котором мнение студента часто бывает более актуальным и интересным чем преподавателя

Что действительно является фасилитатором обучения, так это повыше-

ние мотивации студентов в рамках изучения данных тем. Действительно, изучение подобных актуальных тем происходит на высоком мотивационно – побудительном уровне. Подобная тематика настолько точно отвечает интересам данной возрастной группы, что это значительно повышает вовлеченность студентов в процесс изучения темы, придает их деятельности учащегося особый личностный смысл, благодаря чему изучение учебного материала приобретает для него самостоятельную ценность.

Повышение эффективности изучения темы происходит и за счет более широкого применения возможностей дифференцированного обучения. В рамках данных тем можно использовать широчайший ранг как репродуктивных упражнений, так и упражнений, ориентированных на продукции речи. Студент уходит от ситуации неуспеха и при этом чувствует возможность роста. Это действительно оптимизирует процесс обучения ведь именно чувство постоянной неуспешности приводит ребенка к потере интереса к учебе [Апиш 2003: 78].

Изучение данных тем несет в себе большой воспитательный потенциал. Многие педагоги и психологи отмечают утрату нравственных ориентиров у молодежи, их отчуждение от культуры, нежелание глубоко мыслить. Телевидение и Интернет способствуют прочному усвоению нравственно нездоровых ориентиров, прививает подросткам низкий уровень эстетической культуры. В сложившихся условиях преподаватель не имеет права забывать о том, что образовательный процесс неразрывно связан с воспитательным. Каждый этап урока учителю следует наполнять психологическим содержанием, т.к. каждый этап – это психологическая ситуация.

Обсуждение таких тем, как «What Makes Me Me», «Values», «In What Way are You Unique?», «The Major Principles of Dealing with Others», «My Idea of Happiness» помогают запустить механизм самоидентификации, способствует личностному становлению, стимулирует механизм саморазвития и нравственного роста.

Далее представлены фрагменты работы над двумя темами: «Values in My Life» и «In What Way are You Unique?»

Values in My Life.

Task 1. Match the people and the values they proclaim. Substantiate your choice. Are you inclined to share the principles they believe in?

1 Money. Definitely money... as it enables you to get whatever you want. Or do I sound too money-minded?

2 Values ...? My family comes first, healthy children, you know. Some safety, if you want. I remember when we saved enough money and finally bought this house I felt happy. And I thought to myself: «What else can a mortal desire?» Or perhaps that's too earthly?

3 I am in love and it makes me happy!!!! If my boyfriend

makes a proposal, I'll be on my seven up!

4 All my aspirations are Bible dictated. God's life on Earth is our supreme example of values which go far beyond yours or mine. Kindness, obedience and humility are the greatest values we must look up for and pass from one generation to another.

5 Caring for my nation is my major concern. Social fairness, justice and equality are the platform I stand on. I proclaim values, ranging from helping the poor, easing the burden of the middle class, improving the environment, making the government more responsive and efficient. I swear that ...

- A) Sally, an 18-year-old teenager
- B) Agnes, a housewife, aged 54
- C) A politician, over 50
- D) David, a young clerk
- E) A priest

Task 2 Try to identify the value and guess what value can suit the following definition. Which of them do you attach much importance to? Which of them are less meaningful to you?

1 Those who value can't bring themselves to tell a lie .

2 Those who value are ready to sacrifice their personal interests for the sake of their friends.

3 Those who value ... are aimed at fruitful and effective cooperation with others, trying to get the best of the result.

4 Those who value ... love the country they were born in. Being devoted to their motherland, they are passionately inspired to serve for it

5 Those who value are willing to ease the pain of others. They show special kindness to those who suffer.

6 Those who value are concerned with the benefit they may gain . Trying to find actual use and practical value, they deal realistically with everything.

In What Way are You Unique?

Pre-text activities

1. Do you find yourself unique? In what way?
2. What can help a person to stand out from the crowd?
3. Is there anything bad about being unique?

TRUTH FROM HEAD TO TOE (by Shad Beach)

I am not an average punk from the street. I am one and only unique Shad Beach. Some of my uniqueness comes from these areas as athletic events, that I participate in, the dancing I do, and the clothes I wear.

I think of myself as a dedicated person. One way I am dedicated is to my grades and sports. I must be dedicated if I want to get better and if I don't I will never be the best and never fulfill my dream. I participate in such sports as basketball, wrestling, baseball.

These are the things that I do to keep my body in shape.

Dancing is also a major part of my life. Dancing is a way out to let out some of my emotions. It is something I can do and feel confident about.

The clothing I wear sets me apart from others affects the way I feel. I basically wear comfortable clothes that enable me to be myself.

On the outside I look like an average person but I am totally different on the inside. So never judge the book by its cover or me by my looks.

Answer the questions:

1. What makes Shad Beach believe in his uniqueness?
2. What sports does he participate in?
3. What does he feel confident about?
4. How does he account for his choice of clothes?
5. Which popular saying is used in this text? What does it mean?

Written Task «My answer to Shad Beach»

Task 1 «My Answer to Shad Beach»

The students are asked to write a letter to Shad Beach starting it either with

«*Shad, do you really claim to be unique? Don't make me laugh...*» (if they consider the guy to average or

«*Shad, you are so special! I'd like to be like you ...*» (if they consider him to be unique)

In class some letters are read out to initiate a discussion «What makes a person unique?»

Task 2 Read the following about uniqueness. Say what each of them implies.

- 1) Standing out from the crowd won't happen if you think with the crowd
- 2) We are all born unique but we die as copies
- 3) Young people strive for uniqueness. The middle-aged want safety
- 4) Many people claim to be unique but only few are.
- 5) Always remember that you are unique. Just like ... everyone else.

Task 3 Comment on the following

1. It's easy to find a common language with average people whereas unique people are hard to deal with. 2. It's a burden to be treated like 'one and only' all the time. 3. Many people claim to be unique but very few are. 4. White crows are hard to deal with on everyday basis. 5. Standing out from the crowd won't happen if you think with the crowd. 6. We are all born unique but we die as copies. 7. Always remember that you are unique. Just like ... everyone else.

Task 4 Interview your group-mates which qualities they possess that enable them to claim to be unique

Debate the following «Why do so many young people dislike to be called average?»

ЛИТЕРАТУРА

1. Апиш Ф.Н. Психолого-дидактические основы развития учебной мотивации / Ф.Н. Апиш. – М.: МГОУ, 2003. –180 с.
2. Попов И.М. Оптимизация обучения иностранному языку в процессе профессиональной подготовки студентов технических вузов: На материале обучения говорению / И.М. Попов. – М., 2001. – С. 21- 24.

**IMPACT OF THE THEMATIC CONTENT
OF «PRACTICAL COURSE OF ENGLISH»
ON FACILITATING THE EDUCATIONAL EFFICIENCY**

E.L. Makarova

Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel

The article studies the role of the thematic content of the discipline «Practical English course» in teaching first-year students, highlights the main factors, optimizing the educational process.

Key words: *teaching a foreign language, topical issues, increasing motivation, optimization, communicative skills.*

Об авторе:

МАКАРОВА Елена Леонидовна – старший преподаватель кафедры английского языка института иностранных языков Орловского государственного университета им. И.С.Тургенева, *e-mail:* engkafOSU@yandex.ru

УДК 372.8

**К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Т.В. Мощанская

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Пермь

В статье рассматривается вопрос организации и представления лексики в процессе обучения будущих переводчиков. Основным компонентом, несущим смысловое содержание текстовых материалов, являются ключевые слова. Оптимальным способом организации ключевых слов определенной области знания становится структура предметного содержания темы.

Ключевые слова: *лексика, ключевые слова, текстовые материалы, термины, структура предметно-тематического содержания.*

Основной задачей высшего образования на современном этапе является формирование компетентного специалиста. В связи с этим обучение студентов нацелено на формирование компетенций, что предполагает наряду с по-

лучением знаний, развитием навыков и умений работы, приобретением опыта практической деятельности. Говоря об обучении будущих переводчиков следует уделять особое внимание развитию навыков и умений работы с разными видами текстовых материалов.

Специфика работы переводчика заключается в том, что он является посредником в ситуации профессиональной коммуникации субъектов разных культур, что предполагает наличие предметных знаний в разных областях, понимание национальной специфики использования терминов и профессионализмов, умений пополнять имеющиеся знания при работе в конкретной ситуации перевода. В европейской теории и практике обучения переводу будущие переводчики получают предметные знания в той или иной сфере в ходе лекций и семинарских занятий по другим направлениям подготовки: экономике, машиностроению, химической промышленности и т.д. В России такой практики нет. В связи с этим возникает необходимость обращения к вопросу о специфике организации и представлении лексики в учебном процессе [Мощанская 2015].

Проблема организации лексики, содержащейся в текстах, её восприятие рассматривалась в трудах многих учёных (Н.И. Жинкин А.М. Сохор, Ю.Н. Караулов, В.З. Коган, Л.В. Сахарный, С. Штерн, Т.С. Серова и др.). При всей разности их подходов к рассмотрению данной проблемы, они полагают, что слова в тексте воспринимаются не сами по себе, а в их смысловых связях, что облегчает процесс восприятия, осмысления и понимания человеком информации текста, к которому он обращается.

Были проведены эксперименты, в ходе которых выявлено, что для достижения глубины понимания испытуемые разбивают материал на части, или тематические куски, группируют его по смыслу. При этом каждая такая часть представляется испытуемым некоторой своеобразной «смысловой точкой», «смысловым пунктом», «в котором словно сжато все содержание части» [Смирнов 1987]. Они являются «носителями смысла», к ним относится содержание каждой части, и это улучшает понимание. Вместе с тем, ключевые слова облегчают запоминание, и по ним происходит ориентировка в тексте и его последующее воспроизведение [Смирнов 1987: 153-155].

Что касается исследования ключевых слов в теории речевой деятельности, то здесь они рассматриваются, в первую очередь, как средство передачи цельности текста. Цельность (содержание) текста имеет иерархическую структуру (А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный, И.А. Барина и др.). Она выражается в единстве темы и развивается в тексте в виде микротем, субъектов первого, второго, третьего и т.д. порядка. Это означает, что цельность может быть представлена тематической структурой или иерархической структурной организацией тем. Они, в свою очередь, отражаются в тексте через ключевые слова, или текстовые референты.

Ключевые слова соотносятся с понятием «фактологической цепочки» (Т.М. Дридзе); с «продольно-ориентированными лексико-тематическими

линиями», так называемыми тематическими стержнями текста (В.А. Бухбиндер, И.В. Бессонова).

Говоря не об отдельных ключевых словах, а об их наборе следует выделить их важную характеристику – связность. Ключевые слова связаны в тексте не только парадигматически, но и синтагматически, если речь идёт о ключевых денотатных словосочетаниях.

Важно отметить, что с помощью ключевых слов можно не только свернуть, но и восстановить текст. Как отмечает А.А. Леонтьев [Леонтьев 1969], набор ключевых слов может в то же время выступать как «свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта» при порождении текста. Субъект, имея такую программу и пользуясь определенным языковым кодом, в процессе текстопорождения может перейти к развертыванию этой программы и к ее языковой реализации.

Что касается лингводидактического аспекта рассмотрения ключевых слов, то здесь они представляются не только как средство передачи цельности текста, но и как референты определенной предметной области. Поэтому, созданная на основе ключевых слов структура предметно-тематического содержания области знания представляет собой инструмент, который существенным образом облегчает восприятие, осмысление и понимание текста и позволяет сформировать у будущего специалиста категориально-понятийный аппарат темы той или иной области знания.

Выделяются также следующие свойства ключевых слов, по которым должен осуществляться их отбор в тексте с целью последующего формирования их понятийного содержания, а именно информативная значимость и ценность; частотность и распространенность; высокая степень обобщенности; высокая степень способности вступать в многочисленные логико-семантические отношения с другими словами, способность к сочетаемости [Серова 1989: 18].

Для выделения ведущих понятий, выраженных ключевыми словами, которые по сути, составляют фактологическую основу текста, необходимо тщательное изучение текстового массива по теме с целью выявления вариантов сочетаемости ключевых слов в текстах речевых форм развёртывания мысли.

Особое внимание следует уделить рассмотрению ключевых слов как гиперссылок в гипертекстовом пространстве сети Интернет. Данная проблема становится актуальной, поскольку значительная часть информации предстаёт на сегодняшний день на электронных носителях, это касается не только справочников, словарей, но и специальной литературы различной тематики. Поэтому проблема моделирования гипертекста становится важной задачей для многих исследователей. В частности Н.К. Сюзьжина, решая задачу дидактического моделирования гипертекста, рассматривает последний как объект гибкого профессионально-ориентированного чтения, который представляет собой учебную информацию некоторой предметной области, орга-

низованную в дидактически адаптированной электронной среде посредством логико-тематической иерархии, содержательно раскрываемую через систему интегрированных блоков, которые включают в себя тексты, схемы, иллюстрации [Сюльжина 2006: 14]. Дидактическое моделирование гипертекста предполагает создание логически упорядоченной информационной структуры конкретной области знания.

Тематическое развитие содержания макروهпертекста актуализируется в виде взаимосвязанных глобальных, ведущих и локальных гиперссылок, выраженных ключевыми словами как референтами-терминами, которые в свою очередь обозначают ту или иную подтему глобальной структуры, отталкиваясь от которой, читающий на основе тематически обусловленной локальной структуры, находит необходимые ему фрагменты текстов в Интернет.

Смысловыми точками предметной области, направляющими векторами развития главной мысли выступают гиперссылки. Гиперссылки являются инвариантными фиксаторами гипертекстовой области знания и обеспечивают его тематическую цельность. Гиперссылки, по сути, предстают как ключевые понятия некоторой области знания, посредством которых происходит отнесение текстовых материалов либо фрагментов текста по теме к той или иной области знания.

Таким образом, ведущие понятия, выраженные ключевыми лексическими единицами, являются средством выражения предметно-тематического содержания области знания.

В качестве ключевых слов в текстах той или иной области знания часто представлены термины, выражающие ведущие понятия категориально-понятийного аппарата конкретной дисциплины по специальности. Под термином мы, вслед за О.С.Ахмановой, понимаем «слово или словосочетание специального языка, создаваемое для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [Ахманова 1986: 474]. Термин, как правило, соотнесен с понятием определенной области знания, обладает дефиницией и является составной частью определенной терминосистемы [Асадова 2015]. Именно для понимания терминологической компоненты профессионального общения важна опора на лексикон тезаурусного типа. Он служит средством пополнения внутреннего лексикона человека, который рассматривается Л.В.Щербой не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система, которая самоорганизуется вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктов [Щерба 1974: 153]. В терминах наблюдается тенденция регулярности, узуальности, особенно учитывая выполняемую ими функцию ключевых слов. Тем не менее, как отмечает А.А. Брагина, терминологизируемые слова, «входя в особую систему терминов, сохраняют всё же возможность восстановления былых оттенков значения и способность

к новым семантическим движениям» [Брагина 1981: 39].

Практически все исследователи, рассматривающие вопрос организации лексики в текстовых материалах, отмечают ее системность, связанность и взаимодействие. Нам представляется, что наиболее оптимальным способом организации лексики определенной области знания является структура предметно-тематического содержания (СПТС), которая может быть определена как структурно организованная, представленная и обусловленная тематическим планом предмета речевой деятельности чтения система ключевых лексических единиц, выражающих ведущие понятия в их связях на парадигматическом уровне.

Для дидактических целей СПТС темы выступает в качестве своего рода «языка посредника» для решения задачи смысловой группировки текстового материала, она предвосхищает смысловую группировку, иначе говоря, даёт для неё ориентиры. Средствами выражения структур предметно-тематического содержания тем и текстов определенной области знания являются: 1) ключевые слова, их разные виды, выражающие общие, родовые, видовые и частные понятия; 2) термины, представляющие конкретную область знания; 3) денотаты как денотатные словосочетания с различными типологическими вариантами сочетаемости слов в денотатах аутентичных текстов; 4) лингвистические способы выражения внутренней структуры предметно-тематического содержания текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадова А.Ю. Некоторые лингвистические характеристики терминологических единиц (на примере современной англоязычной терминологии цифровой фотографии) / А.Ю. Асадова // Молодой ученый. – 2015. – №6. – С. 794-799.
2. Брагина А.А. Значение и оттенки значения в термине / А.А. Брагина // Терминология и культура речи. – М.: Наука, 1981. – С. 37-47.
3. Бухбиндер В.А. Об учете структурных особенностей текстового (материала при обучении чтению и аудированию.) / В.А. Бухбиндер, И.В. Бессонова // Иностранный язык в высшей школе. – М., 1980. – Вып. 15. – С. 15-24.
4. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии / Т.М. Дридзе. АН СССР, Институт социологических исследований. – М.:Наука, 1984. – 267 с.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
6. Мощанская Т.В. К вопросу о формировании тезаурусной компетенции устного переводчика [Электронный ресурс] / Т.В. Мощанская, Е.Ю. Мощанская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/130-23498>
7. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Т. С. Серова; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград [б.и.], 1989. – 57с. – На правах рукоп.
8. Смирнов А.А. Избранные психологические труды. В 2-х т. Том 2. / А.А. Смирнов. – М.: Педагогика, 1987. – 342 с.

9. Сюльжина, Н.К. Методика создания и дидактической организации гипертекста при изучении теоретических дисциплин в профессиональной подготовке специалиста-переводчика: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.К. Сюльжина; Пермский гос. техн. ун-т. – Пермь [б.и.], 2006. – 24 с. – На правах рукоп.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

11. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка / О.С.Ахманова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. язык, 1986. – 448с.

**ON THE PROBLEM OF ORGANIZATION OF VOCABULARY
IN THE TRANSLATORS TEACHING PROCESS**

T.V. Moshchanskaya

National Research University, High School of Economics, Perm

The article deals with the organization and present of vocabulary in the teaching process of future translators. The main component of the semantic content of the text materials are the key words. The optimal way of organizing keywords specific area of knowledge is structure of subject-thematic content of the topic.

***Key words:** lexicon, keywords, text materials, terminology, structure of subject-thematic content.*

Об авторе:

МОЩАНСКАЯ Татьяна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент департамента иностранных языков Национального исследовательского университета Высшая школа экономики (Пермский филиал), *e-mail:* motv2@mail.ru

УДК 811.111'255.2=811.161.1:378.147

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ
НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Е.Б. Петрова, А.С. Айкина

Томский государственный педагогический университет, Томск

Рассматриваются преимущества и недостатки использования облачных технологий. Эксперимент с использованием облачных технологий Google при обучении старшеклассников грамматическим навыкам показал, что только при их правильном и рациональном применении можно достигнуть оптимальных положительных результатов.

***Ключевые слова:** облачные технологии, технические средства обуче-*

ния, учащиеся старших классов, грамматика английского языка.

В современном мире повсеместно происходит интенсификация международных контактов, это касается почти всех сфер жизнедеятельности человека. Чтобы стать успешными в своей области, необходимо знание иностранного языка, чаще всего, английского. Объективной задачей учителя является поиск наиболее оптимальных путей организации учебного процесса по усвоению различных особенностей английского языка как иностранного.

Цель статьи – выявить эффективность использования облачных технологий Google при обучении английской грамматике учащихся старшей ступени обучения средней общеобразовательной школы.

В настоящее время информационные технологии прочно утвердились в стенах школы. Современный урок невозможно представить без использования технических средств обучения. Поэтому одной из главных целей обучения иностранному языку является овладение коммуникативной компетенцией. При этом языковая компетенция и ее составляющая часть – грамматические умения и навыки – занимают ведущее место в процессе достижения данной цели. Бесспорно, коммуникация возможна лишь при наличии языковой компетенции, основу которой составляют грамматические навыки.

Задача современного учителя английского языка как иностранного заключается в том, чтобы выбрать такие методы преподавания, создать такие условия на своих уроках, организовать так учебный процесс, чтобы максимально приблизить учащихся к осознанной необходимости самореализации. В связи с этим, способствовать реализации современных образовательных задач могут современные интернет-технологии, в частности облачные технологии, получившие большую популярность в последнее время. Одними из таких технологий являются Google технологии. Это технологии распределенной обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как Интернет – сервис (см. подробнее [Сидорова 2000: 181-190, Мусина 2015: 20]).

Облачные технологии в целом, и Google технологии в частности, играют огромную роль при совершенствовании учебного процесса. Они позволяют предоставить учащимся более полную и точную информацию по той или иной теме, а также повышают наглядность и мотивируют к дальнейшему совершенствованию языковой культуры. Эти технологии расширяют рамки традиционных методов обучения, облегчая усвоение грамматической стороны речи.

Грамматический навык, как считает Т. М. Жаркова, – это автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное употребление грамматической формы в речи [Жаркова 2014: 103].

Е.И. Пассов выделяет следующие стадии формирования грамматического навыка: восприятие структуры, имитация, подстановка, трансформа-

ция, целенаправленное изолированное употребление и переключение [Пасов 2010: 128].

Совершенствование грамматического навыка становится эффективнее с использованием интерактивных методов обучения. Благодаря облачным технологиям учащиеся старших классов уже не привязаны к месту и времени и в силах работать с материалом самостоятельно. Кроме того, школьники учатся работать с различным программным обеспечением, учатся анализировать и синтезировать информацию, обучаются методам исследования. Такое занятие становится не только интересным, но и помогает в развитии кругозора.

Для исследования влияния облачных технологий Google использовался ресурс под названием Google формы. Он помогает составлять тесты разного формата: с открытыми и закрытыми вопросами, вопросами по картинкам и видео и др. Темой для отработки грамматического навыка стала «Артикли с именами существительными».

Участниками эксперимента стали учащиеся 10 классов МАОУ СОШ № 28 города Томска. Общее количество учащихся составило 30 человек, в возрасте от 15 до 17 лет. Из них 57% – женского пола и 43% – мужского пола.

Анализ входного тестирования показал, что 53,33% респондентов (т.е. больше половины) имеют хороший уровень сформированности грамматических навыков, отметку «удовлетворительно» получили 33,33% учащихся и не справились с заданием 13,33%. Отметку «отлично» не получил ни один из опрашиваемых.

На экспериментальном этапе для формирования грамматических навыков по теме испытуемым были предложены различные задания с использованием Google технологий.

Анализ итогового тестирования учащихся (когда грамматические навыки по теме «Артикли с именами существительными» были сформированы) показал, что отметку «отлично» получили 16,67% испытуемых, 56,67% – отметку «хорошо», а 26,67% – отметку «удовлетворительно». Результаты показали, что все обучающиеся справились с заданием и повысили свой результат.

Таким образом, в современном мире обучение иностранному языку невозможно представить без внедрения в учебный процесс новых современных компьютерных технологий. Невозможно без них представить и нашу современную школу. Правильное и рациональное применение информационных технологий, а именно технологий Google в средней школе на старшей ступени, несомненно, дает возможность достигнуть оптимальных положительных результатов в обучении школьников иностранным языкам.

Во-первых, использование облачных технологий позволяет реализовать принцип вариативности, на этом этапе в полной мере проявляются творческие способности и учителя.

Во-вторых, информационные средства всегда дополняют недостающее

время на уроке, особенно при изучении разделов грамматики.

В-третьих, использование технологий Google помогает выработать у учащихся навыки самостоятельной работы и самоконтроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жаркова Т.М. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т.М. Жаркова. – М.: Флинта Наука, 2014. – 320 с.
2. Мусина А.А. Организация мониторинга ключевых компетенций младших школьников в ИКТ-насыщенной образовательной среде / А.А. Мусина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – Вып. 11 (164). – С. 18-22.
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов. – М.: Феникс, 2010. – 640 с.
4. Сидорова Е.Е. Используем сервисы Google. Электронный кабинет преподавателя / Е.Е. Сидорова. – СПб.: БХВ-Петербург, 2000. – 282 с.

USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN TEACHING GRAMMAR TO SENIOR STUDENTS IN HIGH SCHOOL

E.B. Petrova, A.S. Aykina

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Advantages and disadvantages of cloud technologies are analyzed. An experiment of using cloud Google technologies to teach senior students Grammar skills in a high school has showed, that only adequate and reasonable use of technologies can result in positive results.

Key words: *cloud technologies, technical teaching aids, high school students, English grammar.*

Об авторах:

ПЕТРОВА Елена Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Томского государственного педагогического университета, *e-mail:* PetrovaEB@yandex.ru

АЙКИНА Алина Сергеевна – магистрант факультета иностранных языков Томского государственного педагогического университета, *e-mail:* Borisova.teddybear.alina@yandex.ru

УДК 372.8:811

**ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ПОНИМАНИЮ
ИНОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
КАК АКТИВНЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

Т.Г. Стул

Тамбовский государственный университет им. Г.Р.Державина, Тамбов

Статья посвящена проблемам обучения пониманию иноязычного художественного текста, особенностям его восприятия и декодирования авторского замысла, предложен анализ различных подходов к организации работы с текстом

Ключевые слова: художественный текст, понимание, авторский текст, читательский текст, модель понимания, читательский дискурс, текст-отклик.

Чтение художественных текстов дает возможность раскрывать эстетическую ценность художественного произведения, что приводит к улучшению эстетического вкуса, фантазии, творческой способности учащегося; развивать критическое мышление, что стимулирует проблемное отношение к затрагиваемым вопросам и к выражению собственного мнения.

Чтение является одним из видов речевой деятельности. Цель чтения состоит в извлечении и переработке информации, которая содержится в тексте. В результате переработки информации возникает понимание, следовательно, чтение надо рассматривать как один из видов коммуникации, которое состоит в декодировании смысла, заложенного автором в тексте. Декодирование включает сравнение, анализ, ряд других мыслительных операций.

Процессы порождения и восприятия художественного текста являются предметом рассмотрения психолингвистики, но именно их анализ может послужить теоретической базой для создания педагогических ориентиров интерактивной модели взаимодействия позиций автора и читателя художественного текста. Рассмотрение процессов порождения и восприятия художественного произведения связано с конкретизацией условий оптимального общения и связи акта художественной коммуникации с различными процессами познания (мышлением, пониманием, соотносением известного с неизвестным, переработкой новой информации). Процесс чтения неразрывно связан с процессом понимания.

Понимание текста проходит несколько фаз. Их три: идентификация, ассимиляция и аккомодация. Идентификация – это «буквальная фотография текста» и ее сличение с имеющимися представлениями. Ассимиляция – усвоение той части смысла текста, которая представляется наиболее важной. Аккомодация – приспособление извлеченных из текста знаний к новой ситуации. Данные процессы влияют на успешность не только «первичного» понимания текста, но и на последующее применение извлеченной информа-

ции [Богданова 2011:17]. Любой текст является центральным звеном схемы «автор-текст-читатель» и может рассматриваться либо как продукт деятельности (для автора), либо как объект деятельности (для читателя). «В любой деятельности совершенно необходимыми являются две основные стадии: постановка задачи (цели) и решение задачи – осуществление цели» [Никифорова 1972:46]. Дж. Хармер, исследуя природу коммуникации (а текстовая коммуникация является особой речевой деятельностью), отмечает следующие действия писателя и читателя: писатель – хочет написать, имеет коммуникативную цель, выбирает языковые средства; читатель – хочет прочитать, заинтересован в коммуникативной цели, декодирует в силу индивидуального опыта [Harmer 1982:164].

Несмотря на кажущуюся простоту, ни деятельность писателя, ни деятельность читателя не сводятся к вышеназванным этапам. Порождение и восприятие текста имеют чрезвычайно сложную многоуровневую структуру. Эта сложность объясняется тем, что изучение мыслительной деятельности предполагает изучение разнообразных процессов и явлений, непосредственное наблюдение которых невозможно.

Достаточно сложно объяснить, что такое талант, как творит писатель и с точностью узнать какие механизмы лежат в процессе понимания. Показать явления с внутренней стороны можно лишь проанализировав то, что характерно для внешней стороны феномена. В подобных ситуациях обычно обращаются к методу моделирования.

Серьезные попытки создания модели процесса чтения, т.е. модели, описывающей весь процесс от момента, когда взгляд встречается с напечатанным текстом до того, как читатель осознает смысл прочитанного, насчитывают чуть более 50 лет. Это не означает, что ранние исследования процессов чтения не касались всех его аспектов; правильнее было бы сказать, что не было строго обозначенной тенденции представить имеющиеся знания в форме четкой модели процесса чтения.

Несмотря на то, что проблемам моделирования процессов порождения и восприятия текста посвящено достаточно много работ, необходимо отметить, что большинство моделей не учитывают специфику художественного текста. В результате анализа существующих в настоящее время моделей чтения мы пришли к выводу, что интерактивность, как правило, понимается как взаимодействие различных уровней переработки информации и только в двух моделях (Кинча – ван Дейка и Пирсона – Тьерни) идея создания читательского текста переносит акцент на взаимодействие авторской и читательской позиций [Kintsh 1978: 370]. Более четко интерактивный характер процесса чтения как диалога между автором и читателем, оба из которых принимают участие в создании смысла, обозначен в модели Пирсона – Тьерни [Pearson 1984: 227]. Однако, необходимо внести уточнения, посредством каких механизмов происходит взаимодействие позиций автора и читателя, чего не предлагают существующие на сегодняшний день модели процессов чтения

и понимания текста. Именно взаимодействие позиций автора и читателя обеспечивает понимание текста, которое тем полнее, чем органичнее замысел автора соединяется с ожиданиями, знаниями и опытом читателя.

Следует отметить, что важнейшее условие функционирования текста, по мнению А.А. Брудного, это «свойство быть понятым» [Брудный 1989: 110]. Процесс понимания текста сравнивается им со сборкой машины человеком, не знакомым с ее устройством. Если человек сумеет правильно определить назначение и зависимость ее частей и соединит их так, что машина заработает, значит он понял ее устройство. Текст всегда ориентирован на восприятие, на понимание его реципиентом. Очевидно, что полное стопроцентное понимание текста, зеркальное отражение того смысла, который был внесен автором, недостижимо. Вместе с тем в тексте заложена объективная информация, которая может быть декодирована, как «смысл для всех», слой смысла, который воспринимается одинаково. Восприятие других смысловых слоев носит субъективный характер и связано с возможностью различных интерпретаций того, что заложено в тексте и зависит от личности читателя, его опыта, знаний, даже условий чтения.

Если понимание есть диалог, взаимодействие позиций автора и читателя, встает вопрос о том, каким способом происходит это взаимодействие.

Мы полагаем, что в качестве механизмов, обеспечивающих взаимодействие позиций автора и читателя, выступают интеракции. В процессе чтения во взаимодействие вступают: форма и содержание; стратегии чтения; чтение «снизу-вверх» и «сверху-вниз» как виды переработки информации; читательские предположения и их подтверждение или опровержение в тексте; имеющиеся у читателя знания и новая информация из текста; текст и авторская действительность; текстовая и читательская действительность; текстовые пропозиции и критическое мышление; авторское сообщение и читательский отклик; интертекстуальность как диалог текстов; текстовые ситуации и читательский опыт; пробелы в знании и попытка читателя их заполнить; смысловые скважины в тексте и их заполнение, домысливание читателем; пробуждение автором интереса и удовлетворение читателем потребности в чтении; вопросы читателя и ответы в тексте; вопросы, которые ставит текст и ответы читателя; средства кодирования информации автором и пути декодирования информации читателем; авторское видение мира и читательское восприятие.

Необходимо отметить условность деления единого процесса чтения на интеракции, что сделано исключительно с целью описания процесса понимания. Посредством данных интеракций на основе авторского текста создается читательский дискурс. Под **читательским дискурсом** мы понимаем тот текст-отклик, который создает читатель в результате взаимодействия с авторским текстом читательских взглядов, идей, опыта и отражает его степень понимания оригинала.

В представленной нами модели чтение понимается как интерактивный

процесс. В ней делается попытка объяснения, каким образом происходит создание читательского текста на основе авторского. Графически модель представлена на рис.1.

Отказ от идеи существования в тексте одного единственного, заложенного автором, смысла, безусловно, должен отразиться на подходе к обучению чтению, так как он придает новое значение роли читателя в этом процессе.

Для педагогов-практиков, занимающихся обучением чтению, главным вопросом, пожалуй, является проблема адекватного понимания текста. Несмотря на то, что сам термин «понимание» характеризуется многозначностью трактовок, очевидным является тот факт, что понимание художественного текста не может быть достигнуто наиболее распространёнными в школьной практике заданиями, сводимыми к вопросам на фактическую информацию и к пересказу текста, который зачастую заучивается наизусть. Таким образом, понимание текста ограничивается чтением «по содержанию», а чтение «по смыслу» нередко превращается в объяснение текста учителем. Традиционный подход к тексту рассматривает его преимущественно как продукт деятельности автора, содержащий единственно верный смысл, подлежащий извлечению и усвоению. Однако большинство исследователей текста отмечают, что текст динамичен, а не статичен: он содержит в себе не смысл как таковой, а лишь потенциал для его развития, реализуемый в процессе диалога автора и читателя. Итак, одна из главных методических проблем сегодня – отсутствие условий, стимулирующих активную позицию читателя и конструирование им смысла в процессе взаимодействия его позиции с позицией автора. Именно такое взаимодействие обеспечивает адекватное понимание текста.

Под **пониманием текста** мы подразумеваем интеграцию замысла автора с системой ожиданий, знаний и опыта читателя. В результате взаимодействия читательских взглядов с авторским текстом происходит

создание читательского **текста-отклика**.

Работа с текстом – это поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации. В ходе овладения стратегиями смыслового чтения учащийся воспринимает текстовую информацию, «вникает» в её смысл, интерпретирует её и создаёт собственное суждение. Эффективное чтение происходит в том случае, если читающий умеет выбирать и пользоваться «правильными» приёмами смыслового чтения, т.е. его стратегиями.

Формирование универсальных учебных действий смыслового чтения происходит на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с текстом. Это позволит сформировать у школьников читательскую компетенцию и информационную грамотность. Неотъемлемым компонентом смыслового чтения является конструктивное обсуждение прочитанного текста. В стратегии формирования умения смыслового чтения значимым

подходом является использование дискуссий как метода формирования критического мышления, поскольку в процессе обсуждения учащиеся упражняются в мастерстве мышления и коммуникации.

Среди задач предтекстового этапа можно выделить следующие: развитие умения прогнозировать (антиципировать) содержание текста, определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выделение его героев по названию произведения, имени автора, ключевым словам, снятие языковых трудностей. Текстовый этап включает в себя задания, которые учащиеся выполняют непосредственно во время чтения. На этом этапе развиваются коммуникативные умения чтения, он самый продолжительный во времени и может включать несколько заданий, позволяющих провести проверку прочитанного. Цель послетекстового этапа – интеграция чтения с продуктивными коммуникативными умениями, а именно говорением и письмом, т.е. учащиеся применяют полученные в ходе чтения знания в различных речевых ситуациях. Учащиеся выполняют на основе текста следующие задания: опиши главного героя; выбери подходящий заголовок к каждому абзацу и пр. В качестве заданий можно организовать дискуссию, ролевую игру, презентацию, написать письмо, сочинение.

То, как организуется работа с текстом, зависит в большой степени от нашего понимания взаимоотношений между текстом и читателем. В данном случае можно вести речь о двух основных подходах. Один из них базируется на наиболее распространённой теории – теории версии читателя (reader-response theory), уверенно вытесняющей теорию версии автора (personal-response theory). Если в теории версии автора главным является декодирование позиции автора, то в теории версии читателя акцентируется творческое прочтение текста; главное здесь – активизация речемыслительной деятельности читателя, целью которой в конечном итоге является порождение так называемого «читательского текста». Сочетание свободы читателя и внимания к авторскому намерению отражено в предлагаемой педагогической модели взаимодействия позиций автора и читателя. Основные характеристики трех моделей приведены ниже (табл. 1).

Табл. 1.

Модель версии автора	Модель взаимодействия позиций автора и читателя	Модель версии читателя
1. Текст статичен.	1. Текст динамичен.	1. Текст прозрачен.
2. Декодирование авторской позиции.	2. Создание читательского текста - истолкования.	2. Независимое речетворчество.
3. Чтение как пассивная деятельность.	3. Активное взаимодействие с текстом.	3. «Уход» от текста.

4. Ограничение читательской активности.	4. Восприятие со степенью свободы.	4. Неограниченное речемышление.
5. Текст - средство обучения пересказу.	5. Текст – средство формирования исследовательского мышления.	5. Текст - средство обучения свободному речетворчеству.
6. Текст как информация для усвоения (текст – продукт авторской деятельности).	6. Текст как поле для речемыслительной деятельности (текст как стимул).	6. Текст как начало сочинения читателя (текст – объект читательской деятельности).
7. Задания направлены на обучение лексике, грамматике.	7. Задания направлены на «построение» смысла.	7. Задания направлены на выражение собственного мнения.
8. Ответ всегда оценивается как верный или неверный.	8. Ответ оценивается по глубине понимания текста.	8. Ответ оценивается по аргументации собственной позиции.
9. Цель - пересказ и усвоение информации.	9. Цель - интерпретация.	9. Цель - независимое речемышление.
10. Доминирование роли автора.	10. Роль автора равна роли читателя.	10. Доминирование роли читателя.

Несмотря на значительные отличия вышеописанных моделей, их полностью нельзя отграничивать друг от друга. Некоторые положения являются общими и могут разделяться двумя моделями, что показано на схеме (рис. 2).

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях: текст лекций / О.С. Богданова. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. – 176 с.
2. Брудный А.А. Понимание и общение / А.А. Брудный. – М.: Знание, 1989. – 320 с.
3. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М.: Книга, 1972. – 152 с.
4. Harmer J. What is Communicative / J. Harmer // ELT Journal. – 1982. – Vol.36. – №3. – P.164-166.
5. Kintsh W. Towards a model of text comprehension and production / W. Kintsh, T.A. Van Dijk // Psychological Review. – 1978. – Vol. 85. – № 5. – P. 363-394.
6. Pearson P.D. On becoming a thoughtful reader: Learning to read like a writer / P.D. Pearson, R. Tierney // A.Purves & E.O.Niles (Eds.) Becoming a reader in a complex society. – Chicago, IL: Chicago Uni. Press, 1984. – P.225-242.

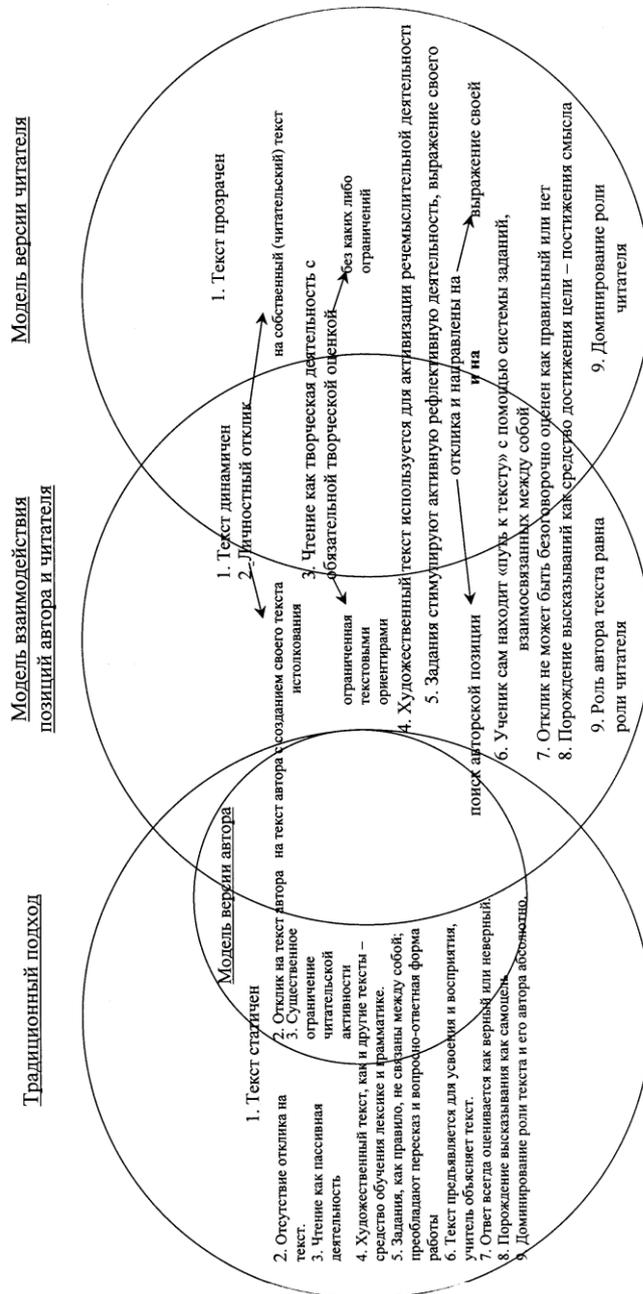


Рис. 2

**TEACHING READING AND UNDERSTANDING A FICTIONAL TEXT
AS AN ACTIVE CREATIVE PROCESS**

T.G. Stul

Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov

The article is devoted to the problems of teaching understanding foreign fiction, the peculiarities of its perception and decoding of the author's idea, the analysis of various approaches to the organization of work with the text.

Key words: *fictional text, understanding, author's text, reader's text, model of understanding, reader's discourse, text-response.*

Об авторе:

СТУЛ Татьяна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессионального перевода Тамбовского государственного университета им. Г.Р.Державина, *e-mail:* stultg@mail.ru

УДК 378.14

**ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
НА ОСНОВЕ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0**

О.И. Холмогорова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, Ярославль

В статье рассматриваются возможности реализации интерактивного обучения иностранному языку в вузе на основе современных информационных и коммуникационных технологий, сервисов Веб 2.0: вики, блога и социальных сетей.

Ключевые слова: *преподавание иностранного языка, интерактивность, ИКТ, Веб 2.0, вики, блог, социальные сети.*

В соответствии с учебными программами на основе ФГОС ВПО обязательным условием подготовки специалистов высшего звена является широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий.

В силу дефицита аудиторного времени, отводимого на изучение иностранного языка в вузе, перед преподавателем высшей школы стоит непростая задача обучить иностранному языку в сжатые сроки. Поэтому становится очевидной всё возрастающая значимость интерактивных форм и методов обучения, позволяющих расширить учебную нагрузку за счёт внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Интерактивная модель обучения основана на взаимодействии участни-

ков учебного процесса, студентов и преподавателя, опоре на личный и групповой опыт студентов, обязательной обратной связи. Из «объекта», пассивного преемника знаний, студент становится «субъектом», активным участником учебного процесса. Через интерактивную модель обучения реализуется личностно-деятельностный подход, который не только определяет изменение характера процесса и объекта обучения, но предполагает и изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов. «Вместо широко распространенной схемы их объектно-субъектного взаимодействия имеет место схема субъектно-субъектного, равнопартнёрского учебного сотрудничества преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом преподавателем процессе решения студентами учебных задач. Информационно-контролирующие функции преподавателя всё больше уступают место координационным» [Зимняя 2001:254].

В методической литературе выделяются следующие виды интерактивности в учебном процессе:

- временная интерактивность, которая предполагает свободу выбора времени и продолжительности работы над учебным материалом;
- порядковая интерактивность подразумевает, что обучающийся самостоятельно определяет очередность этапов работы над проектом, учебным материалом;
- содержательная интерактивность предполагает возможность обучающегося самостоятельно варьировать объем изучаемого материала, его сложность;
- творческая интерактивность означает возможность создания собственного информационного продукта;
- интерактивность обратной связи - это возможность для преподавателя осуществлять контроль за процессом освоения учебного материала, а для студента - возможность задать интересующие вопросы получить необходимые рекомендации и консультации [Титова 2004].

Интернет-сервисы, технологии Веб 2.0 поддерживают все виды интерактивности в обучении иностранному языку.

Как известно, предмет иностранный язык обладает своей спецификой. Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а способы деятельности, соответствующие видам речевой деятельности — говорению, аудированию, чтению, письму. В соответствии с психологической теорией деятельности, обучение любому виду деятельности происходит в процессе выполнения этой деятельности, действий и операций с ней связанных [Полат <http>]. Поэтому применение интерактивных методов и форм обучения особенно актуально в сфере преподавания иностранных языков, они позволяют всем участникам образовательного процесса (преподавателю и студентам) эффективнее взаимодействовать друг с другом, создавая естественную языковую среду.

Новые информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), ре-

сурсы Веб 2.0 создают условия для успешной реализации идей и принципов интерактивного обучения иностранному языку в высшей школе. Это обусловлено особыми дидактическими свойствами и функциями ИКТ, такими как:

- многоязычие и поликультурность информационных интернет-ресурсов;
- многоуровневость информационных интернет-ресурсов;
- многообразие функциональных типов интернет-ресурсов;
- мультимедийность ресурсов;
- гипертекстовая структура документов;
- возможность создания личной зоны пользователя;
- возможность организации синхронного и асинхронного общения;
- возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организации управления учебной деятельностью обучающихся и ее контроля [Сысоев http].

Веб 2.0 - это новый вид информационного наполнения сети Интернет, подкрепленный инновационными технологиями: AJAX, RSS, Mash-up, Веб-синдикация, метки (теги) и не только. Термин Веб 2.0 обозначает проекты и сервисы, активно развиваемые и улучшаемые самими пользователями интернета: блоги, вики-проекты, социальные сети, подкасты, фликр и другие. Первоначальная версия веба, Веб 1.0, ядром которой были сайты, являла собой текстовую и графическую информацию для ознакомления, где пользователь выступал пассивным потребителем. В центре веба второго поколения находятся пользователи и возможность их самовыражения. Инструменты Веб 2.0 позволяют создавать в Интернете как личную зону пользователя, так и сообщества пользователей. Система Веб 2.0, основываясь на принципе активного участия пользователей в создании сетевого контента, носит демократический характер.

А.М. Гольдин выделяет три ключевых принципа Веб 2.0: интерактивность, синдикация и социализация:

1. *интерактивность* Веб 2.0 – это платформа, то есть такая технология наполнения сайта содержанием, когда посетители активно формируют сайт, наполняя и многократно редактируя его содержание;

2. *синдикация* (mash-up) – полное или частичное использование в качестве источников информации других сервисов Интернет (например, так называемых RSS-каналов). Образуется сеть совместно интегрированных, зависящих друг от друга сервисов;

3. *социализация* – использование технологий, которые позволяют создавать сообщество, возможность индивидуальных настроек сайта и создание личной зоны для пользователя.

Эффективность сервисов Веб 2.0. в обучении стала причиной появления специального термина - «Образование 2.0», который трактуется как «совокупность таких базовых принципов и основанных на них образовательных

систем, которые адекватны цели образования в постиндустриальную эпоху: создание условий для наиболее полного раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, развития у него личной предприимчивости, навыков самообразования, умения принимать ответственные решения в ситуации выбора» [Гольдин <http>].

На сегодняшний день различные исследователи выделяют до 20 форматов Веб 2.0. Мы рассмотрим три социальных сервиса Веб 2.0, а именно вики, блог и социальные сети, так как считаем, что они по своим функциональным признакам имеют наибольший потенциал для организации интерактивного обучения иностранному языку.

Вики (Wiki) – это интернет сайт, позволяющий размещать, удалять и изменять содержимое. Интерактивность технологии вики заключается в том, что при работе, в частности, над темой или проектом позволяет пользователю не только просматривать страницы сайта, но и редактировать их, создавать новые, публиковать свои материалы по учебной теме, проекту, обсудить опубликованную информацию, просматривать историю производимых изменений. Преимуществами вики по сравнению с другими сервисами Интернета является возможность редактирования вики-статей определенным кругом пользователей и хранение всех версий вики — статей с момента их создания.

Блог (Blog) – это интернет-дневник автора или группы лиц, собранных по некоторому общему интересу к теме или проблеме, с хронологическим расположением сообщений, читаемые посетителем в порядке от последнего к первому. Структура блога включает в себя три ключевых элемента: тему, текст сообщения и ссылки, раскрывающие и дополняющие указанную в тексте информацию. Одним из важнейших элементов блога являются комментарии, которые могут оставлять читатели, вступая в дискуссию с автором и друг с другом, высказывая идеи, добавляя документы и ссылки на другие ресурсы, что превращает блог в интерактивную дискуссионную площадку. Существует несколько вариантов учебных блогов: блог проекта, блог учебной группы, преподавательский блог, электронная тетрадь студента. В целях организации интерактивного обучения блог предоставляет следующие возможности:

- проводить исследование в рамках проекта, изучаемой темы,
- вести личные и рабочие записи участников проекта;
- проводить анкетирование;
- проводить интервью;
- проводить консультации по теме.
- представляет собой площадку для дискуссий по теме проекта.

Структура построения *социальных сетей*, таких как ВКонтакте, Facebook, Twitter, наличие стены и чата, позволяет учащимся самостоятельно размещать информационные и учебные материалы, обсуждать их, оценивать и свободно высказывать свое мнение. Кроме того, социальные сети отлича-

ются простотой использования и являются привычной средой для учащихся.

Все три указанных формата Веб 2.0 реализуют в той или иной степени разные уровни интерактивности в обучении иностранным языкам:

Творческая и содержательная интерактивность реализуется через создание собственного информационного продукта, индивидуального или совместного, *содержательная и порядковая интерактивность* обеспечивается за счёт гипертекстовой структуры материалов, *интерактивность обратного уровня* выражается способностью преподавателя контролировать процесс работы по теме или проекту, отслеживать промежуточные результаты и представлять необходимые консультации. *Временная интерактивность* проявляется в том, что студенты могут подключаться к учебным ресурсам Веб 2.0 в любое время и в любом месте с компьютера или мобильного устройства, находящегося в сети.

Используя сервисы Веб 2.0 в качестве платформы, преподаватель может создавать свои задания, например, для исследовательской работы, группового проекта или парной/групповой/коллективной письменной работы в рамках изучаемой темы.

Интерактивное обучение иностранному языку на основе сервисов Веб 2.0 требует от преподавателя тщательной подготовки и проводится в несколько этапов. На подготовительном этапе необходимо обсудить со студентами тему, проблематику и структуру предстоящей работы, определить её сроки, распределить роли между студентами — участниками проекта. По завершении проекта также важен этап обсуждения — рефлексии членов учебной группы о проделанной работе.

С.В.Титова считает, что реализация и успешное функционирование обучения иностранному языку на основе технологий Веб 2.0 обеспечивается при наличии следующих условий: 1) информационной культуры у педагога и студентов, 2) информационной обучающей среды, 3) устойчивой мотивации обучающихся к использованию ИКТ в учебной деятельности, 4) психологической готовности педагога и студентов к использованию ИКТ, 5) компьютерной безопасности процесса обучения [Титова 2009: 35].

В целом, использование сервисов Веб 2.0 позволяет реализовать следующие дидактические задачи в обучении иностранному языку:

- формировать все составляющие иноязычной коммуникативной компетенции в реальной языковой ситуации, в режиме реального времени;
- индивидуализировать и дифференцировать учебный процесс за счёт мультимедийности и гипертекстовой структуры материалов;
- формировать индивидуальные учебные стратегии,
- развивать навыки анализа и критического мышления;
- осуществлять самоконтроль и самоподготовку;
- усиливать мотивацию.

Все перечисленные факторы свидетельствуют о том, что технологии Веб

2.0 могут служить эффективным инструментом интерактивного обучения иностранному языку в высшей школе за счёт вовлечения студентов в совместную созидательную деятельность, создания комфортных условий обучения и новых возможностей для организации самостоятельной учебной работы студентов во внеаудиторное время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гольдин А.М. Образование 2.0: модный термин или новое содержание? [Электронный ресурс] / А.М. Гольдин – М., 2009. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/03/21/1268220901/goldin.pdf>
2. Зимняя И.А. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: (К постановке проблемы): Коллектив. моногр. в 2-х кн. Книга 1/ П.И. Бабочкин, Б.Н. Боденко, Е.В. Бондаревская [и др.]; Под общ. ред. И.А. Зимней; М-во образования Рос. Федерации. Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – 480 с.
3. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. – М., 2001. – URL: <http://distant.ios.ru/library/publication/3.htm>
4. Сысоев П.В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / П.В. Сысоев. – М., 2012. – URL: <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2015/C104/010.pdf>
5. Титова С.В. Интерактивность как основное дидактическое свойство учебного процесса, основанного на применении Интернет-технологий // Россия и Запад: Диалог культур. Мат-лы X межд. научн. конф., Москва, 28-30 ноября 2003 г. – Т. 2. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур, 2004.
6. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. Теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С.В. Титова. – М.: Квинто-Консалтинг, 2009. – 240 с.

INTERACTIVE APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES ON THE BASIS OF WEB 2.0

O.I. Kholmogorova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

The paper investigates how to use modern information and communication technologies, Web 2.0 namely wiki, blogs and social networks in order to accomplish interactive learning approach to teaching foreign languages in higher school.

Key words: *teaching a foreign language, interactivity, ICT, Web 2.0, wiki, blogs, social networks.*

Об авторе:

ХОЛМОГорова Оксана Ивановна – аспирант кафедры теории и методики преподавания иностранных языков Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, *e-mail:* kholmogorova_o@list.ru

УДК 811.112.2

АСПЕКТУАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ДЕВЕРБАТИВНЫХ АГЕНТИВОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Е.В. Болотова

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Стерлитамак

В статье проводится анализ отглагольных производных немецкого языка с агентивным значением. Рассмотрено многостороннее взаимодействие таких производных с глагольными аспектуальными признаками.

Ключевые слова: аспектуальный, девербативные производные, агентивы, словообразовательная модель.

Словообразовательные процессы позволяют описывать тесную взаимосвязь базового и производного материала с различных языковых сторон. При этом исследование может охватывать разноуровневые явления.

Наше исследование основывается на выявлении кажущихся на первый взгляд таких несопоставимых друг с другом в морфологическом отношении вещей как производное существительное и аспектуальность, присущая глаголам. В качестве показательного репрезентанта, дающего почву для анализа взаимодействия аспектологических и девербативных признаков, в работе выступает агентивная или девербативная модель с суффиксом *-er / -ler*.

В производных, образованных по данной модели, имплицитно заложены аспектуальные признаки. Такие субстантивы могут иметь основу предельных либо неопредельных глаголов. В производных существительных как, например, *Dichter, Maler, Bastler* и др., унаследованная предельность, не воспринимается в чистом виде, она тяготеет, скорее, к неопредельности. Исконная предельность девербативов в контексте предстает как бы частично нейтрализованной, хотя аспектуальный признак результативности сохраняется. Когнитивное рассмотрение данных существительных указывает на гипотетически обязательный результат номинированного действия. Ср.: процессуальные семы глаголов *dichten, malen, basteln* содержат указание на результативность действия. Иными словами, человек не был бы номинирован как *Dichter* и т. п., не создав что-то поэтическое; *Maler* – не нарисовав что-либо, *Bastler* – не смастерив что-либо. В определенной степени скрытым указателем аспектуальных отношений здесь выступает агентивный суффикс *-er / -ler*. Ср.:

Dann müssen sich eben die *Betreiber* sozialer Netzwerke kümmern.

... wenn sich ihre Nutzerinnen und *Nutzer* beschweren.

... oder als *Dichter, Tüftler, Maler* und *Bastler* mit den eigenen Fähigkeiten und Ideen zu experimentieren. / Rede der Kulturstaatsministerin Monika Grütters im Französischen Gymnasium Berlin zum Safer Internet Day.

Denn *Hacker* schlafen nicht, sondern warten nur auf eine passende Lücke im Sicherheitsnetz. / Welche Anforderungen stellt die Digitalisierung an die Unternehmens-IT?

Die Wirtschaft hofft auf mehr *Azubis* und *Absolventen* – und auf mehr *Zuwanderer*. / Fast 500.000 offene Stellen im technischen Bereich.

Отглагольные агентивы обладают на глубинном уровне свойством рекуррентности. В смысловой структуре таких производных выявляется аспектуальный признак, который можно охарактеризовать точнее как итеративно-фреквентативный. Предопределяемая результативность действия не ограничена в процессуальном и временном пространстве. Действие, отражаемое в семантике отглагольного агентива, достигнув своего результата, может возобновляться, повторяться. Номинирование человека, которому «присваивается» отглагольное имя нарицательное, часто связано с неопредельной акциональностью. К примеру, художник – *Maler*, нарисовав одну картину, через какое-то время приступает к созданию другой, и в целом, складывается итеративно-фреквентативная картина. Ср.:

Die *Mitarbeiter* müssen nichts mehr tun und auf allen Geräten ist jederzeit dieselbe Firmware-Version verfügbar. / Welche Anforderungen stellt die Digitalisierung an die Unternehmens-IT?

Der *Lehrer* stützt den *Schüler*, indem er ihn an den Oberarmen festhält. / Ein Hundertjähriger bringt Berliner Kindern Schwimmen bei.

Der FC Bayern sucht derzeit einen Backup für seinen *Angreifer* Robert Lewandowski. *Trainer* Jupp Heynckes äußerte sich allerdings zurückhaltend. / FC Bayern will Sandro Wagner als Lewandowski-Ersatz verpflichten.

В отглагольных агентивных существительных природное свойство акциональности как бы стативно закрепляется и «самоутверждается», тогда как акциональность, заложенная в производящих основах глаголов, связана с динамичностью процессов.

Отглагольные агентивы представляют собой сложное переплетение латентных категориальных признаков времени, аспектуальности, залога. Как указывает Р.З. Мурысов, «в агентиве в качестве основного скрытого регулятора временной характеристики производных выступает признак производящих глагольных основ «предельность-непредельность»» [Мурысов 1993: 92]. Перифразы девербативных агентивов содержат вневременной презенс, презенс с атемпоральным значением. Но перифразы агентивов позволяют

выявить также аспектуально-залоговые взаимоотношения, которые характеризуются отсутствием залогового противочлена – пассива.

Перифразовые конструкции состоят в большинстве случаев из субъекта - исполнителя действия, самого действия и объекта, на который направлено действие. Это типичный случай активного залога. Признак аспектуального постоянства, заключающийся в устойчивом характере исполняемого действия, указывает на связь с итеративностью. Например: *Dichter – jemand, der poetische Werke dichtet; Bastler – jemand, der etwas bastelt; Tüftler – jemand, der etwas tüftelt (der etwas tüftelig macht); Betreiber – jemand, der etwas betreibt; Nutzer – jemand, der etwas nutzt.*

Такая аспектуально-залоговая ситуация свойственна отглагольным агентам, сообщающим о лицах-носителях определенной профессии и девербативам, характеризующим или описывающим лицо по каким-либо его качествам, склонностям, привычкам, умениям и т. п.

Наличие объекта в агентивных перифразах наталкивает на мысль о том, что тем самым усиливается заложенная предельным глаголом в его основе результативность действия. Тесная взаимосвязь предиката и объекта как бы прогнозирует акциональный результат.

На категориальном семантико-понятийном уровне рассматриваемые отглагольные агентивы в немецком языке испытывают более сильную родственную близость, то есть генетическую, чем их семантико-понятийные, переводческие эквиваленты в русском языке. Ср.: тот, кто сочиняет музыку – *Komponist*; тот, кто пишет стихи – *poet*; тот, кто создает картины – *художник*. При этом в перифразах таких агентивов отсутствует генетически родственный по корневой морфеме, т. е. однокоренной, глагол, в отличие от немецкого языка: *Komponist – jemand, der musikalische Werke komponiert; Dichter – см. выше; Maler – jemand, der Bilder malt*. Такие агентивы в немецком языке более «оглаголены», чем их соответствующие переводные или переводческие эквиваленты в русском языке. Данный факт дает основание утверждать, что в немецком языке между производящим глаголом и производным субстантивом возникают прочные взаимоотношения, характеризующиеся многомерными языковыми признаками: смысловыми, словообразовательными, грамматико-лексическими.

Подобные взгляды на семантико-понятийную основу отглагольных агентивов приводят к размышлению о том, что анализируемые аспектуальные особенности девербативов, образованных с помощью суффикса *-er / -ler*, заключаются в преобладающей акциональной результативности, которая граничит с неопределенностью и непосредственно связана с итеративностью.

Итак, девербативы с агентивным значением в немецком языке представляют собой словообразовательные сущности, позволяющие рассматривать их с различных грамматических позиций. Такие производные обладают в скрытом виде способностью разностороннего взаимодействия с глагольной аспектностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мурашов Р.З. Словообразование и функционально-семантические категории (на материале словопроизводства существительных немецкого языка) / Р.З. Мурашов. – Уфа, 1993. – 224 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Rede der Kulturstaaatsministerin Monika Grütters im Französischen Gymnasium Berlin zum Safer Internet Day [Электронный ресурс]. – 7. Februar 2017. – URL: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Rede/2017/02/2017-02-07-bkm-safer-internet-day.html>

Fast 500.000 offene Stellen im technischen Bereich [Электронный ресурс] // ZEIT ONLINE, 16. November 2017. – URL: <http://www.zeit.de/wirtschaft/2017-11/mint-berufe-fachkraeftemangel-offene-stellen>

Welche Anforderungen stellt die Digitalisierung an die Unternehmens-IT? [Электронный ресурс] // ZEIT ONLINE, 16. November 2017. – URL: <http://www.zeit.de/angebote/iqd-cm#/iqd/aid/131/cid/1236/cti/2/>

Ein Hundertjähriger bringt Berliner Kindern Schwimmen bei [Электронный ресурс] // Berliner Zeitung, 17. November 2017. – URL: <https://www.berliner-zeitung.de/video/schwimmlehrer-ein-hundertjaehriger-bringt-berliner-kindern-schwimmen-bei-28184136>
FC Bayern will Sandro Wagner als Lewandowski-Ersatz verpflichten [Электронный ресурс] // Berliner Zeitung, 17. November 2017. – URL: <https://www.berliner-zeitung.de/sport/nagelsmann-bestaetigt-fc-bayern-will-sandro-wagner-als-lewandowski-ersatz-verpflichten-28860162>

ASPECTUAL SPECIFICS OF THE VERBAL AGENTIVES IN THE GERMAN LANGUAGE

E.V. Bolotova

Sterlitamak branch of the Bashkir State University, Sterlitamak

The verbal nouns with the agentive's significance of the German language are analysed in the article. Multilateral interaction of such derivatives with the verbal aspectual traits is considered here.

Key words: *aspectual, verbal nouns, agentives, word-formation model.*

Об авторе:

БОЛОТОВА Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail:* patskova.elena@yandex.ru

УДК 81'42

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «THREAT» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

К.О. Гаус, М.Ю. Рябова

Кемеровский государственный университет, Кемерово

В статье рассматривается роль концепта «THREAT» в политическом медиадискурсе как универсального средства речевого воздействия, осуществляется построение номинативной модели концептов «THREAT», «PROMISE», «WARNING» и «OATH», описаны их общие сценарии и структурные различия, отражаются особенности вербальной репрезентации концепта «THREAT».

Ключевые слова: медиадискурс; речевой акт; концепт, сценарий речевого акта угрозы / обещания / предупреждения / клятвы; вербализация.

Непрерывные процессы глобализации, влекущие за собой рост влияния информационных технологий, и охватывающее все сферы современного общества применение этих технологий, обуславливают повышенный интерес лингвистов к политической коммуникации, а также возникновение и развитие таких направлений исследований, как дискурс анализ и медиалингвистика.

Современная политическая обстановка и имеющийся в этой сфере дух соперничества обуславливают определенную степень агрессивного поведения политиков, что проявляется в их грозных заявлениях и высказываниях с целью воздействия на соперника или противника. Концепт угрозы является универсальным средством такого воздействия, так как негативные эмоции, возникающие у реципиента в результате акта угрозы, наиболее интенсивно воздействуют на мысли, чувства и поведение и, соответственно, представляют собой наиболее эффективный инструмент воздействия.

Следует различать речевой акт угрозы и сходные с ним акты обещания, предупреждения и клятвы.

Номинативная модель концепта «THREAT» (угроза) была построена на основе дефиниций ядерного репрезентанта концепта в английском языке по данным различных словарей:

threat – *a statement in which you tell someone that you will cause them harm or trouble if they do not do what you want* (заявление, в котором вы сообщаете кому-либо о том, что вы причините им вред или неприятности, если они не сделают того, что вам нужно) [Longman [http](http://)];

– *a suggestion that something unpleasant or violent will happen, especially if a particular action or order is not followed* (предположение о том, что произойдет что-то неприятное или жестокое, особенно если не будет выполнено конкретное действие или приказ) [Cambridge http];

– *an expression of intention to inflict evil, injury, or damage* (выражение намерения причинить зло, нанести повреждение или травму) [Merriam-Webster's http];

– *a statement of an intention to inflict pain, injury, damage, or other hostile action on someone in retribution for something done or not done* (заявление о намерении причинить боль, нанести повреждение, травму или совершить другие враждебные действия в отношении кого-либо в качестве возмездия за что-либо сделанное или не сделанное) [Oxford http];

– *something that may cause injury or harm* (что-то, что может причинить вред или нанести повреждения) [Webster's http].

Исходя из представленных определений, можно сделать вывод, что смысл концепта «THREAT» трактуется как: *statement* (заявление/ высказывание), *suggestion* (предположение) или *expression of intention* (выражение намерения), в которых сообщается о чем-то *unpleasant* (неприятном), *violent* (жестоким), *harmful* (причиняющем вред), *painful* (причиняющем боль) как о последствии выполнения или невыполнения каких-либо действий, не желательных для говорящего. Общий сценарий речевого акта угрозы представляет собой высказывание или обещание говорящего причинить какой-либо физический или моральный вред слушающему в случае, если он не удовлетворит своим действием или бездействием желаний или нужд говорящего.

Номинативные модели концептов «PROMISE» (*обещание*), «WARNING» (*предупреждение*) и «OATH» (*клятва*) были построены аналогичным способом.

Так, смысл концепта «WARNING» рассматривается как: *statement* (заявление/высказывание), *event* (событие) или *something which is said or written* (нечто, сказанное или написанное), цель которого состоит в обозначении для слушающего существования *possible danger, problem, or other unpleasant thing* (потенциальной опасности, проблемы или другой неприятности), которая *might happen* (может произойти), чтобы он мог подготовиться к ней или избежать. Общий сценарий речевого акта предупреждения предполагает положительную комплиментарность, входящую в интенцию говорящего информировать слушающего о предстоящих негативных для него событиях с целью защиты.

Исходя из словарных дефиниций лексемы *oath*, можно сделать вывод,

что смысл концепта трактуется как: *formal* (формальный/официальный), *solemn* (торжественный) и *ritualistic* (ритуалистический) *promise* (обещание), *declaration* (заявление/декларация) или *statement* (заявление), нередко с отсылкой на некоторую божественную сущность или почитаемого субъекта или объекта в качестве свидетеля, подтверждающего правдивость сообщаемого или искренность намерений говорящего совершить действие или бездействие или придерживаться определенного поведения в будущем в соответствии со сказанным.

Словарные определения позволяют трактовать смысл концепта «PROMISE» как *statement* (заявление/высказывание), *act of saying* (акт говорения) или *declaration* (заявление/декларация), которые обязывают произносящего их к совершению или не совершению указанных им действий или определенному поведению в будущем. В отличие от речевого акта угрозы, общий сценарий акта обещания не включает негативные последствия для слушающего как обязательный компонент в результате несоответствия ожиданиям говорящего.

Рассмотрим подробнее особенности вербальной репрезентации концепта «threat» в современном политическом медиадискурсе, где угроза используется как наиболее простое и сильное средство влияния, так как «страх – это фундаментальный фактор, определяющий поведение человека» [Кара-Мурза 2015: 214], и чем большее воздействие тот или иной вид СМИ хочет оказать на читателя, тем экспрессивнее и категоричнее оформлен акт угрозы. Ср.:

«If North Korea keeps on with this reckless behavior, if the United States has to defend itself or defend its allies in any way, North Korea will be destroyed» (The Washington Post [http](http://www.washingtonpost.com))

Если Северная Корея продолжит свое безрассудное поведение, если Соединенным Штатам придется защищать себя или своих союзников каким бы то ни было образом, Северная Корея будет уничтожена.

Вербальная репрезентация концепта *threat* в приведенном примере осуществлена по общему сценарию угрозы:

The addressant tells the addressee that he will do something negative to the addressee (North Korea will be destroyed) if the addressee does something wrong (If North Korea keeps on with this reckless behavior).

В данном примере угроза вербализуется с помощью одного из конstitutивных атрибутов этого концепта – деструктивного глагола *destroy* / уничтожить (*to damage something so badly that it no longer exists or cannot be used or repaired*) [Longman [http](http://www.longman.com)]. Семантика таких глаголов и глагольных сочетаний подразумевает причинение физического разрушения или полное уничтожение адресата, что можно наблюдать в приведенном высказывании. Так как

речь идет о политическом медиадискурсе, обуславливающем определенные нормы и традиции речи, отметим эвфемизацию угрозы с помощью пассивной конструкции (*North Korea will be destroyed* вместо *the US will destroy North Korea*), в некоторой степени ее обезличивающей, и модальным глаголом *has to* / быть вынужденным (что-либо сделать) (- *if you have to do something, you must do it because it is necessary or because someone makes you do it*) в придаточном условном предложении, подчеркивающим обусловленный крайней необходимостью характер данной угрозы и крайних мер, к которым придется прибегнуть в будущем, если адресат продолжит вынуждать к этому своим поведением. Таким образом, отрицательная коннотация, заключенная в речевом акте, частично снимается с говорящего и переносится на самого адресата, обозначая его вину в появлении самой ситуации необходимости таких разрушительных мер, что подчеркивается с помощью прилагательного *reckless* / безрассудный (-*not caring or worrying about the possible bad or dangerous results of your actions*), определяющей поведение адресата угрозы.

Язык СМИ вызывает устойчивый интерес у современных лингвистов, так как является не только отражением актуального состояния языка, но и сильнейшим средством воздействия на аудиторию. Взаимодействие политических деятелей в условиях современной политической коммуникации можно охарактеризовать как попытки оказания влияния на оппонентов и аудиторию, ограниченные традицией медиатекста, что отражено в частотном функционировании концепта угрозы как универсального способа политического давления в современном политическом медиадискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. Век XXI / С.Г. Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2015. – 464 с.
2. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
2. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <http://dictionary.cambridge.org>.
3. Longman Dictionary of Contemporary English Online [Электронный ресурс] – URL: <http://www.ldoceonline.com>.
4. Merriam-Webster's Online Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <http://www.merriam-webster.com>.
5. Oxford Dictionaries [Электронный ресурс] – URL: <http://www.oxforddictionaries.com>.
6. Webster's 1913 Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <https://www.websters1913.com>.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

U.S. warns that time is running out for peaceful solution with North Korea [Электронный ресурс] // The Washington Post. – 2017. – Sept. 17. By David Nakamura and Anne Gearan. – URL: <https://www.washingtonpost.com/politics/us-warns-that-time-is->

running-out-for-peaceful-solution-with-north-korea/2017/09/17/

**REALIZATION OF THE CONCEPT «THREAT»
IN POLITICAL MASS MEDIA DISCOURSE**

K.O. Gaus, M.Yu. Riabova

Kemerovo State University, Kemerovo

This paper presents the role of the concept «THREAT» in the political mass media discourse as universal means of speech influence, the construction of the nominative model of the concepts «THREAT», «PROMISE», «WARNING» and «OATH», their general scripts and structural differences, the features of the verbal representation of the concept «THREAT».

Key words: *mass media discourse; speech act; concept; threat / promise / warning / oath speech act script; verbalization.*

Об авторах:

ГАУС Ксения Олеговна – аспирант кафедры переводоведения и лингвистики Кемеровского государственного университета, *e-mail*: Ksusha.Gaus@gmail.com.

РЯБОВА Марина Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры переводоведения и лингвистики Кемеровского государственного университета, *e-mail*: ifiyam@kemsu.ru

УДК 81'44

**ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКИХ
ТЕКСТОВ ПО АВИАЦИОННОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

(на материале английского языка)

О.А. Калашникова

Краснодарское высшее военное авиационное училище им. А. К. Серова,
Краснодар

Статья посвящена описанию типологических особенностей военно-технических текстов по авиационной специальности на материале английского языка. На основе выделенных критериев дается анализ жанровых признаков текстов на содержательном, структурном и языковом уровнях, учет

которых необходим для формирования профессиональной иноязычной компетенции военных переводчиков.

Ключевые слова: *типологические особенности, военно-технические тексты, коммуникативная направленность, стилистическая нейтральность, структурное сходство, языковая репрезентативность.*

Одним из важных аспектов языковой подготовки военных переводчиков в сфере профессиональной коммуникации является работа с текстами по специальности. В результате обучения у выпускников должны быть сформированы компетенции, необходимые для осуществления референтской и военно-переводческой деятельности. Согласно требованиям программы дополнительного образования военных летчиков референтская деятельность (РК-1) требует способности «осуществлять первичную оценку военных информационных документов по специальности» [Программа 2015: 3]; военно-переводческая деятельность (ПК-4) основывается на умении «выделять главную мысль и актуальную информацию при переводе текстов» [Программа 2015: 3]. В ходе практической работы с текстами переводчик часто использует данные компетенции одновременно, первоначально для оценки значимости материала с точки зрения профессиональных целей, а затем для его последующей детальной обработки. Учитывая сказанное, особое значение для правильного выбора стратегии чтения и оперативности переводческой деятельности приобретает знание типологических особенностей текстов по военно-авиационной тематике и приемов работы, позволяющих оптимизировать деятельность переводчика в контексте решаемых профессиональных задач.

Данная статья посвящена описанию типологических особенностей военно-технических текстов по авиационной специальности на материале английского языка. Эта категория текстов в трактовке Г.М. Стрелковского является жанровой разновидностью военно-информационных текстов, которые функционируют в сфере письменной профессиональной коммуникации военных. К текстам этой группы относятся материалы периодических изданий, статьи интернет - журналов, аутентичная учебная литература по специальности, связанная с техническим описанием современных образцов авиационной техники и вооружения стран НАТО.

Разделяя позицию автора о том, что «функциональное предназначение и содержательная направленность являются важнейшими параметрами, по которым происходит выделение военных жанров» [Стрелковский 1979: 37], следует отметить, что в сфере письменной профессиональной коммуникации летчиков военно-технические тексты выполняют особую роль. Их пред-

метное содержание связано с описанием образцов современной зарубежной авиационной техники и вооружения, опытом их боевого применения и совершенствования, знание которых является неотъемлемым условием достижения профессиональной компетентности специалиста в целом. Отличительные особенности данной категории текстов заключаются в высокой степени их информативности, профессиональной направленности материала, точности и актуальности излагаемой информации. Переводческая работа с военно-техническими текстами позволяет формировать представление курсантов о современных тенденциях развития зарубежной военной авиации, обучать сравнению конкурентных преимуществ отечественной и иностранной техники, оценивать роль авиации в разрешении военных конфликтов. Учитывая профессиональную направленность этого вида текстов, специфику их назначения как источника получения и пополнения профессиональных знаний, данный текстовый жанр следует рассматривать в качестве основного средства обучения переводческой и референтской деятельности курсантов авиационного вуза.

Для определения типологических особенностей военно-технических текстов был выбран электронный журнал RAF Aircraft and Weapons, в котором представлены аутентичные материалы на английском языке о современных военных самолетах Великобритании и стран НАТО. Предметом анализа явились 62 текста, каждый из которых посвящен описанию определенного типа самолета, вертолета и используемого вооружения. Описательная функция текстов, как основная типологическая характеристика военно-технического жанра, реализуется в определенных стилевых особенностях подачи материала, которые проявляются в высокой степени информативности, конкретности, логичности изложения наряду с наличием определенных понятий и статистической информации, что в целом отличает этот жанр от других в сфере письменной речи.

Теоретическим основанием для типологического описания текстов данного жанра является комплексный учет основных положений общей теории языковой коммуникации (Г.М. Стрелковский), коммуникативной лингвистики (М.М. Бахтин), принципов лингвистической и функционально-стилевой типологии текстов (В.В. Виноградов, Г.Я. Солганик). На основе анализа научной литературы и обобщения опыта практической работы определяются критерии, по которым описываются основные признаки текстов военно-технического жанра. К данным критериям относятся: сфера функционирования, жанровая принадлежность, содержательная направленность, адресная направленность.

Сфера функционирования описываемых текстов связана с особенностями официально-делового стиля речи в области письменной профессиональной коммуникации, которые реализуются на материале подязыка авиации.

Жанровая принадлежность выражается в наличии присущих военнотехническим текстам системообразующих признаков, которые отличают тексты данной группы от других текстовых жанров.

Содержательная направленность определяется информацией текстов по узкопрофессиональной тематике, ориентированной на определенную целевую аудиторию и ее профессиональные потребности.

Адресная направленность связана с предназначением текстов для специалистов в области военной авиации и их информированием о современном состоянии Военно-воздушных сил Великобритании и путях их совершенствования. На основе описанных выше критериев типологическими признаками военнотехнических текстов следует считать: единую коммуникативную направленность, стилистическую нейтральность, тематическое соответствие, структурное сходство, однородную языковую репрезентативность.

Коммуникативная направленность текстов заключается в информировании и воздействии на восприятие пользователей с целью формирования убеждений о достоинствах описываемых образцов боевых самолетов стран НАТО.

Стилистическая нейтральность связана с использованием языковых средств, соответствующих коммуникативной направленности военнотехнических текстов, отсутствием в них средств эмоциональной выразительности, структурированием текстового материала определенным образом в целях достижения его единства в коммуникативном плане.

Тематическое соответствие проявляется в сочетании профессиональной лексики и определенной логики изложения материала с целью описания технических и боевых характеристик военных самолетов и их вооружения.

Структурное сходство находит отражение в общем композиционном построении текстов, каждый из которых имеет заголовок, подзаголовок, развернутое описание и таблицу с техническими данными. Заголовок всегда выражает название самолета определенного типа, например: Tornado F-3, Harrier GR-7, C-130K и т.д. Буквенно-цифровые и словесные обозначения авиационной техники выполняют определенную семантическую роль. В частности, латинские буквы обозначают тип военного самолета: F—fighter (истребитель), GR—ground attack / reconnaissance (штурмовик-разведчик), C и K—cargo and tanker (грузовой самолет-заправщик). Цифровое обозначение соответствует производственному номеру самолета, а предшествующее ему сло-

во, например, Raptor, присваивается произвольно и выполняет метафорическую роль. Наиболее часто используемые средства номинации зарубежных военных самолетов описаны автором в отдельной статье и включают зоонимы, метонимию и олицетворение.

Зоонимы – лексические единицы и словосочетания, обозначающие названия животных и птиц, семантическая основа которых переносится по признаку поведенческих действий или внешнего сходства на обозначаемые ими виды самолетов, например: Puma – пума, Jaguar – ягуар, Harrier – гончая, Squirrel – белка, Griffin – гриф, Hawk – ястреб и т.д.

Метонимия – особый вид метафоры, используемый в функции номинации, который основан на переносе семантического компонента, выраженного названиями погодных явлений, на боевую технику, например: Tornado – торнадо, Typhoon – тайфун и т.д.

Олицетворение, «состоящее в том, что неодушевленным предметам приписываются свойства и признаки одушевленных» [Ахманова 1966: 276], также является одним из продуктивных способов номинации военной авиационной техники. Этот троп может быть выражен именами собственными, например: Nimrod, Maverick, Merlin, или одушевленными существительными, например: Sentinel – часовой, Sentry – караульщик, Tutor – инструктор и т.д.

Несмотря на общую стилистическую нейтральность военно-технических текстов, можно констатировать, что используемые в них средства лексической выразительности, включая перечисленные выше тропы, выполняют определенную роль, которая заключается в достижении «эмоционально окрашенного восприятия информации с целью формирования убеждений пользователей в преимуществах описываемых аналогов боевой техники» [Калашникова 2017: 40].

Подзаголовок текста может быть представлен отдельной атрибутивной фразой, наиболее полно характеризующей описываемый тип самолета, например: long range air defense interceptor – дальний перехватчик ПВО, или несколькими фразами, уточняющими его технические и эксплуатационные особенности. Наряду с атрибутивными, это могут быть предикативные фразы без субстантивного компонента, например: patrols for over 3 hours at 300 nmls from base – выполняет патрулирование продолжительностью более 3 часов на расстоянии 300 морских миль от места базирования.

Содержание основного текста состоит из нескольких логических частей, которые последовательно раскрывают определенные подтемы: особенности создания самолета, описание бортового оборудования и вооружения, место

базирования, техническое описание. Данный порядок изложения материала прослеживается во всех текстах электронного журнала, что позволяет рассматривать структурно-содержательный признак типологической чертой текстов военно-технического жанра.

Лексический состав военно-технических текстов отличается языковой однородностью, которая проявляется в использовании общенаучной, авиационной терминологической лексики, аббревиатур и сокращений. Общенаучная лексика представлена разными частями речи, которые обеспечивают информационное наполнение текста авиационной направленности. Лексический анализ текстов данного жанра позволил выделить наиболее часто повторяющиеся тематические группы слов, рекуррентно используемые при описании боевой техники. В частности, к ним относятся:

глаголы общенаучного значения:

provide – обеспечивать, present – представлять, display – показывать, obtain – получать, update – обновлять, point – указывать, enhance – усиливать, undergo – подвергаться, contain – содержать, determine – определять, comprise, include – включать; vary – изменяться, prove – доказывать;

глаголы, выражающие особенности эксплуатации самолетов:

use – использовать, convert – преобразовывать, employ – применять, exploit – применять, equip – оборудовать, deploy – размещать, base – базировать, replace – заменять, operate – применять, power – приводить в действие, fit with – оснащать, carry – заключать в себе, transmit – передавать, mount – устанавливать, transport – транспортировать, refuel – дозаправлять.

Военная и авиационная лексика также представлена определенными частотными по повторяемости группами слов, которые имеют общий тематический признак и представлены такими частями речи, как:

глаголы, обозначающие военные действия:

arm – вооружать, command – командовать, control – управлять, detect – обнаруживать, destroy – разрушать, identify – определять, interdict – изолировать, fire – стрелять, support – поддерживать, protect – защищать, engage – захватывать, вовлекать; track – отслеживать, supplement – дополнять, conduct – проводить, shoot down – сбивать;

глаголы и глагольные фразы, обозначающие движение в полете:

fly – летать, climb – набирать высоту, cruise – совершать крейсерский полет, descend – снижаться, hover – зависать, patrol – патрулировать, take off – взлетать, sustain speed – сохранять скорость, increase speed – увеличивать скорость, decrease speed – уменьшать скорость, dive – пикировать, roll – вращаться, bank – крениться, gain air superiority – завоевывать превосходство в

воздухе и т.д.;

существительные, обозначающие военные действия и воздушные операции:

assault – нападение, combat – бой, detection – обнаружение, warfare – боевые действия, operation – операция, support – поддержка, reconnaissance – разведка, rescue – спасение, observation – наблюдение, raid – налет, surveillance – патрулирование, defense – оборона и т.д.;

существительные, выражающие основные понятия авиации:

flight – полет, elevation – подъем, altitude – высота, speed – скорость, course – курс, location – местоположение, endurance – продолжительность полета, range – дальность и т.д.;

прилагательные с оценочной характеристикой:

advanced – улучшенный, defensive – оборонительный, conventional – обычный, friendly – союзнический, hostile – враждебный, diverse – разнообразный, effective – эффективный, powerful – мощный, tactical – тактический, operational – в состоянии боевой готовности, protective – защитный, предохранительный, multi-role, multi-purpose – многоцелевой.

Основной корпус языковых средств текстов описываемого жанра представляет авиационная терминология, которая может быть представлена в виде трех тематических групп слов: типы самолетов, авиационное оборудование, вооружение. Несмотря на имеющиеся тематические различия, лексика этих групп имеет определенные типологические особенности, которые проявляются на морфологическом, структурном и стилистическом уровнях. В частности, для обозначения самолетов и оборудования могут использоваться:

существительные, образованные по словообразовательной модели глагол+-er/or: fighter – истребитель, interceptor – перехватчик, trainer – учебно-тренировочный самолет, tanker – самолет-заправщик; radar – РЛС, transmitter – передатчик, transponder – ответчик, receiver – приемник, accelerator – ускоритель, tracker – прибор сопровождения цели, indicator – указатель, detector – сигнализатор, датчик; designator – целеуказатель;

словосочетания существительных:

attack aircraft – штурмовик, reconnaissance aircraft – разведывательный самолет, observation aircraft – самолет наблюдения, patrol aircraft – патрульный самолет, search and rescue aircraft – поисково-спасательный самолет, cargo equipment – грузовое оборудование;

многокомпонентные атрибутивные фразы с такими существительными, как:

display: threat warning display – сигнализатор угрозы, head-up display – каллиграфический индикатор, cockpit glass display – экранная индикация кабины летчика;

radar: terrain-following radar – РЛС следования рельефу местности, target imaging and tracking radar – РЛС отображения и отслеживания цели и управления, ground-mapping radar – РЛС картографирования земной поверхности, ground surveillance radar – наземный обзорный радиолокатор и т.д.;

system: line-of-the-sight communications system – система связи в пределах прямой видимости, marked target seeker system – подсветочная система самонаведения, infrared seek and track system – инфракрасная система самонаведения на цель, forward-looking infrared system – инфракрасная система переднего обзора, chaff or flare dispenser system – система сбрасывания дипольных отражателей, digital engine control system – цифровая система управления двигателем и т.д.

Следует отметить, что атрибутивные фразы, как наиболее частотные языковые средства военно-технических текстов, могут различаться по структуре и значению. Фразы, которые включают терминологическую лексику, как правило, выражают назначение устройства, например: threat warning display – сигнализатор угрозы, target imaging and tracking radar – РЛС отображения и отслеживания цели и управления. Фразы, состоящие из общенаучной лексики, выражают оценку, характеристику техники или оборудования, например: state-of-the-art vehicle – самый современный летательный аппарат, modified twin-engined jet – усовершенствованный реактивный самолет с двумя двигателями, highly advanced aircraft – новейший самолет, enhanced operating capabilities – улучшенные эксплуатационные возможности и т.д.

Другой языковой особенностью авиационных текстов описываемого жанра является использование сокращений и аббревиатур.

Сокращения могут обозначать летно-технические характеристики самолетов, например: nml – nautical mile (морская миля), mph – miles per hour (мили в час), ft – feet (футы), kt – knots (морской узел), hr – hour (час), а также номера воинских подразделений или эскадрилей, например: No 43 Squadron – эскадрилья № 43.

Аббревиатуры преимущественно используются для обозначения авиационного оборудования, например: MPCD – multi-purpose color display – многоцелевой цветной дисплей, SAR – synthetic aperture radar – РЛС с синтетической апертурой, или видов вооружения, например: LGB – laser guided bomb (бомба лазерного наведения), ALARM – air launched anti-radiation missile (авиационная анти-радиоционная ракета), ASRAAM – advanced short

range air-to-air missile (усовершенствованная ракета ближнего радиуса «воздух-воздух»), AMRAAM – advanced medium air-to-air missile – усовершенствованная ракета «воздух-воздух» среднего радиуса действия.

На начальном этапе сокращения и аббревиатуры являются предметом подробного анализа; значение и перевод наиболее сложных из них уточняется по словарю. С расширением практики чтения курсанты самостоятельно определяют значения сокращений и аббревиатур на основании частотности их употребления и повторяемости.

Грамматическая сторона текстов также характеризуется определенными типологическими признаками. Описательный характер информации текстов выражается в синтаксических особенностях сложных по составу предложений, среди которых наибольшей частотностью отмечены сложно-подчиненные предложения с придаточными определительными. Употребление сложно-сочиненных предложений наряду с простыми, имеющими однородные члены при перечислении, также можно считать отличительными особенностями синтаксической структуры военно-технических текстов.

Синтаксический анализ на уровне отдельных предложений свидетельствует о том, что главные члены, подлежащее и сказуемое, как правило, представлены субстантивными фразами в сочетании с модальным сказуемым или его формами в пассивном залоге. Для выражения второстепенных членов, кроме отдельных существительных или местоимений, атрибутивных фраз и предложных словосочетаний могут, также, использоваться такие неличные формы глагола, как инфинитив, причастие и герундий.

Описанные особенности военно-технических текстов, выявленные на структурном, стилистическом, лексическом и синтаксическом уровнях, являются предметом тщательного анализа на занятиях с будущими переводчиками и основой для создания системы упражнений по обучению переводу и реферированию текстов по специальности. Тексты повышенного уровня сложности являются средством обучения профессионально-ориентированному письменному переводу. На начальном этапе используются предтекстовые упражнения на снятие языковых трудностей с целью формирования лексико-грамматических навыков изучающего чтения. На продвинутом этапе осуществляется совершенствование навыков изучающего чтения путем выполнения лексических, синтаксических и грамматических трансформаций, а также, зрительно-устный перевод наиболее сложных фрагментов текста. На завершающем этапе выполняется письменный перевод со словарем, который в дальнейшем подлежит анализу и обсуждению с точки зрения его адекватности оригиналу.

Тексты среднего уровня сложности являются материалом для обучения реферированию. Основной акцент делается на формирование умений ознакомительного чтения и изложения прочитанного на русском языке. Знание структурных, содержательных и языковых особенностей текстов помогает курсантам лучше ориентироваться в информационном поле, фокусировать внимание на наиболее значимых фактах, понимать логику представления технического описания в целом. Система условно-речевых и коммуникативных упражнений для обучения реферированию строится с учетом обучения приемам перефразирования, грамматического трансформирования и интерпретации информации, формирования оценочных суждений, способности проводить сравнение и делать выводы. Умения оперативно находить и оценивать информацию, правильно ее интерпретировать или точно переводить в соответствии с поставленными служебными задачами лежат в основе профессиональной коммуникативной компетенции переводчиков, формирование которой достигается в ходе работы с военно-техническими текстами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». – Краснодар: КВВАУЛ, 2016. – 32 с.
 2. Калашникова О.А. Метафорическая номинация авиационной лексики английского языка (на материале военно-информационных текстов) / О.А. Калашникова // Вестник современной науки. – Волгоград: Сфера, 2017. – 124 с.
 3. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: Немецкий язык / Г.М. Стрелковский. – М.: Воениздат, 1979. – 98 с.
 4. RAF Aircraft and Weapons [Электронный ресурс] – URL: <https://www.raf.mod.uk/rafcms/>.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 598 с.

**TYPOLGICAL FEATURES
OF MILITARY AVIATION TECHNICAL TEXTS IN ENGLISH**

O.A. Kalashnikova

Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after A.K. Serov, Krasnodar

The article deals with the description of typological features of military aviation technical texts in English. On the basis of defined criteria the analysis of typological genre features at the content, structural and linguistic text levels has been made as a requirement for fostering professional competence of military interpreters.

Key words: *typological features, military aviation technical texts, communicative function, stylistic neutrality, structural similarity, linguistic representation.*

Об авторе:

КАЛАШНИКОВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, профессор 107 кафедры иностранных языков Краснодарского высшего военного авиационного училища им. А. К. Серова, *e-mail:* olga.eng@inbox.ru

УДК 821.112.2

**МИР ПАМЯТИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ЭРИХА КЕСТНЕРА
«ALS ICH EIN KLEINER JUNGE WAR»**

А.С. Молчанова

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

В статье рассматриваются особенности репрезентации явления память в автобиографическом произведении Э. Кестнера «Als ich ein kleiner Junge war». Особое внимание уделяется метафорам памяти, отражающим индивидуальное авторское понимание исследуемого феномена и его процессов.

Ключевые слова: *автобиография, память, Э.Кестнер.*

Автобиографическая память, как особый вид памяти представляет собой психологическую функцию, обеспечивающую человеку возможность обращаться к прожитой части своей жизни. При этом каждый носитель памяти не испытывает ни малейших сомнений в самом факте существования автобиографических воспоминаний. Однако законы работы автобиографической подсистемы памяти остаются скрытыми от ее носителя (подр. см. [Нуркова 2010: 65-66]).

Одним из результатов функционирования индивидуальной памяти является автобиографический текст: документально-художественный (мемуары и автобиография) и/или художественный (автобиографические романы). В свою очередь, литературная автобиография как текст является не только искусством памяти и воспоминаний, но и результатом вербальной деятельности вспоминающего «Я» [Нюбина 2009: 219]. Поэтическая характеристика данного типа текста представляет соединение документальности и художественности в описании собственной жизни. Язык дает возможность автобиографическому автору рассказать о жизни уникальным способом, который

становится результатом творческой энергии вспоминающего «Я» [там же: 223]. Немаловажным фактом в данном случае является желание автора не только передать события прошлого, но и понять и передать процессы памяти и особенности ее функционирования

Показательным в подобной связи является произведение Эриха Кестнера «Als ich ein kleiner Junge war», в котором автор подробно погружается в мир воспоминаний о своем детстве, пытается осмыслить и переосмыслить события прошлого. Этот увлекательный процесс писатель характеризует как *Springprozession* – перепрыгивание с одного места на другое, от одного факта к другому, что происходит не всегда в правильной временной последовательности:

«Der Versuch, die Geschichte einer Kindheit zu erzählen, wird zur *Springprozession*. Man springt voraus und zurück und voraus und zurück, <...> Und nun springen wir wieder zwei Schritte zurück» (Kästner 1977: 67).

Следствием данного осмысления становится не только воспоминание когда-то пережитого, но и детальный анализ функционирования собственной памяти: загадочного и непонятого явления, работа которого не всегда поддается объяснению.

Показательным здесь является отрывок из рассматриваемого произведения, где субъект мнемических процессов рассказывает о памяти и воспоминаниях, характеризуя их прилагательными *geheimnisvoll* и *rätselhaft* и подчеркивая особую роль воспоминаний о детстве:

«Gedächtnis und *Erinnerung* sind *geheimnisvolle* Kräfte. Und die *Erinnerung* ist die *geheimnisvollere* und *rätselhaftere* von beiden. <...> Eine besondere Sache sind die frühesten *Erinnerungen*» (Kästner 1977: 56).

Как следствие вышесказанного – огромное количество метафор, сравнений, образов, используемых Э. Кестнером наряду со стилистически нейтральными лексемами-маркерами явления память и ее процессов *sich erinnern*, *das Gedächtnis*, *die Erinnerung*, *vergessen* и пр. Ср.:

«Unter den Abonnentinnen befand sich die Gattin eines reichen Juweliers, aber auch eine ärmliche Hausiererin, und gerade an sie *erinnere* ich mich gut ...» (Kästner 1977: 98);

«Wieso *erinnere* ich mich noch an Geheimrat Haenel und die betulichen Krankenschwestern und an den kleinen Garten der Privatklinik? <...> Warum *erinnere* ich mich dann an Herrn Patitz und an sein «Atelier für künstlerische Portrait - Photographie» in der Bautzener – Straße?» (Kästner 1977: 57)

вводимых в произведение, чтобы лучше отразить тонкости функционирования его индивидуальной памяти.

Непроизвольно сохраняя картины прошлого, сравниваемые с сокровищами, субъект мнемических процессов какие-то из них глубоко закапывает

«Es gibt Erinnerungen, die man, <...>, *so gut vergräbt*, daß man selber sie *nicht wiederfindet* (Kästner 1977: 175),

а какие-то бережно носит с собой:

«Und es gibt andere Erinnerungen, die man *wie Glückspennige immer bei sich trägt*. Sie haben ihren Wert nur für uns» (Kästner 1977: 175).

Особый интерес представляют те отрывки «детской» автобиографии, где субъект воспоминаний интерпретирует работу периферийных видов памяти (визуальной, акустической, тактильной и пр.).

Хранилищем такой памяти оказывается все человеческое тело, помнящее вкус, цвет, запах, звуки, ощущения, связанные с давно пережитыми событиями, что отражают лексические единицы со значением мест локализации сохранившейся информации. В качестве таких локусов могут выступать определенные части человеческого тела, т.е. речь идет о памяти глаз, памяти рук, памяти ног, памяти сердца и др. Ср.:

«Königsberger Straße 48, das zweite Haus meiner Kindheit. Wenn ich, in diesem Augenblick, in München und als, wie man so sagt, älterer Herr, die Augen schließe, spüre ich die Treppenstufen *unter meinen Füßen* und die Treppenkante, auf der ich hockte... Wenn ich mir die vollgepackte Einkaufstasche aus braunem Leder vorstelle, die ich treppenauf trug, zieht es zunächst *in meinem linken Arm* und dann erst *im rechten*» (Kästner 1979: 55);

«Jetzt hatten *ihre Augen* sogar mich vergessen, ihr einziges Ziel und Glück! Doch nur die Augen. *Ihr Herz nicht*» (Kästner 1979: 120-120).

Процесс воспоминания и актуализации информации о прошлом также представлен лексическими единицами, указывающими на работу периферийных видов памяти, как: *sehen, hören, spüren* и пр. Ср.:

«Wenn ich die Augen schließe, *hör* ich den zunächst vergnügten, dann immer bedrohlicher werdenden Singsang heute noch» (Kästner 1977: 77).

Отдельным вопросом является специфика структурирования воспоминаний в памяти человека. Что такое воспоминания? Как они умещаются в нас и откуда они берутся?

На эти и другие вопросы автобиографический повествователь пытается ответить, представив свою память в виде комода. Используя метафоры «память – комод», что представлено в существительных *die Kommode, die Gedächtniskommode*, и «память-чердачок» (*das Oberstübchen*), Э. Кэстнер указывает на свои представления о памяти как об определенном четко структурированном вместилище: в комодe есть ящики (*Kommodenfächer*), в которых и хранится информация. Ясная детская память сравнивается писателем с на-

стоящей «гардеробной комнатой» (*Schrankzimmer*) с множеством шкафов и противопоставляется уже ослабленной временем памяти взрослого: ящики такого «комода» могут «заклинивать» и быть наполовину пустыми. Сама память в последнем случае уже сравнивается не с гардеробной комнатой, а с маленьким чердачком. Ср.:

«*Gedächtnis* und Erinnerung sind geheimnisvolle Kräfte... das gute *Gedächtnis* und das schlechte wohnen im Kopf. Hier sind *die Fächer* für alles, was wir gelernt haben. Sie ähneln, glaub ich, *Schrank- oder Kommodenfächern*. Manchmal klemmen sie beim Aufziehen. Manchmal liegt nichts drin und manchmal etwas Verkehrtes. Und manchmal gehen sie überhaupt nicht auf. Dann sind sie und wir «wie vernagelt». Es gibt große und kleine *Gedächtniskommoden*. *Die Kommode* in meinem eigenen Kopf ist, zum Beispiel, ziemlich klein. *Die Fächer* sind nur halbvoll, aber einigermaßen aufgeräumt. Als ich ein kleiner Junge war, sah das ganz anders aus. Damals war mein *Oberstübchen das reinste Schrankzimmer!*» (Kästner 1979: 56).

Память у Э. Кестнера – это автономная сущность, нечто живое, функционирующее по своим собственным законам. Воспоминания в такой памяти одушевляются субъектом мнемических процессов: они деятельностные, подчас самостоятельные, активные. Это представлено в широком использовании глагольных метафор с семантикой появления, возникновения знаний о прошлом. Картины прежней жизни живут в нас и смотрят на нас, они дышат, просыпаются и засыпают, кружатся перед нами и пропадают куда-то, а потом вновь возникают и приводят с собой другие воспоминания.

Подобная активность мнемических процессов репрезентирована лексическими единицами и выражениями: *die Augen aufschlagen, anblicken, aufwachen, sich den Schlaf aus den Augen reiben* и пр. Ярким примером одушевления памяти и ее единиц – воспоминаний является нижеприведенный отрывок из исследуемой «детской» автобиографии

«Als ich ein kleiner Junge war»: «Die Erinnerungen... *leben, atmen und zuweilen schlagen sie die Augen auf*. Was wir früher einmal erlebt haben, *kehrt* nach Jahren und Jahrzehnten plötzlich *zurück* und *blickt uns an*. <...> Und wenn die Erinnerung *aufwacht* und *sich den Schlaf aus den Augen reibt*, kann es geschehen, daß dadurch auch andere Erinnerungen *geweckt werden*» (Kästner 1977: 56).

Обобщая вышесказанное отметим, что память как сложный и многоаспектный феномен обладает полифункциональностью и сложной структурой. Данное явление представлено в языке, главным образом, посредством лексических единиц с соответствующей семантикой. Однако особое место занимает репрезентация индивидуальной памяти, что реализуется посредством

множества авторских метафор, отражающих личностное осмысление специфики памяти и ее процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нуркова В.В. Автобиографическая память в оптике культурно-исторической и деятельностной методологии / В.В. Нуркова / Психология. – 2010. – № 2. – С.64-82.
2. Ньюбина Л.М. Память, воспоминания и текст / Л.М. Ньюбина // STUDIA LINGUISTICA. Человек. Язык. Познание: Сб. науч. тр. – СПб.: Политехника-сервис, 2009. – № 19. – С. 213-223.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Kästner E. Als ich ein kleiner Junge war / E. Kästner. – Berlin: Eulenspiegel Verlag, 1977. –181 S.

**MEMORY-WORLD IN THE AUTOBIOGRAPHY
OF E. KESTNER «ALS ICH EIN KLEINER JUNGE WAR»**

A.S. Molchanova

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

The article aims at examining characteristic features of representation of the phenomenon «memory» in autobiography of E. Kestner «Als ich ein kleiner Junge war». Particular attention is paid to metaphors of memory reflecting individual understanding this phenomenon by the author.

Key words: *autobiography, memory, E.Kestner.*

Об авторе:

МОЛЧАНОВА Анна Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта; *e-mail:* annamolchanova2009@rambler.ru

УДК 811.112.2

**ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ В СФЕРЕ СПОРТА**

(на материале немецкого языка)

А.В. Неупокоева

Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск)

В статье рассматриваются способы словообразования наименований лиц в сфере спорта в немецком языке. На материале производных наименований предпринимается попытка их структурного описания.

Ключевые слова: *наименования лиц, способы словообразования, производные наименования, суффиксация, словосложение, аббревиация, субстантивация.*

Спорт является важной частью жизни, как и современного общества в целом, так и отдельного человека. Спорт – это неотъемлемая часть культуры, которая влияет на самосознание народа, вырабатывает свою систему культурных символов и знаков, отражающих характер ценностных ориентаций, идеологических установок, типичных для сферы спорта. Особую роль в формировании и распространении этой системы играют СМИ, которые отражают ее идеологию, психологию и этику.

Влияние спорта на культуру общества, связано в частности с его интернациональным характером. В спортивной деятельности принимают участие представители различных национальностей и культур. Это является одним из важнейших средств международного культурного обмена. Проведение соревнований в различных городах, странах и континентах обогащает культурный потенциал спортсменов, расширяет их интеллектуальный кругозор, способствует взаимообогащению культур.

Для лингвистики спорт тоже представляет интересную область исследований, в особенности язык спорта и его терминология, которые очень сложны, многообразны, мобильны и потому сложно поддаются описанию. В этой связи в данной работе рассматривается такая область языка спорта, как наименования лиц на материале немецкоязычных статей Интернет-портала sport.de.

Основываясь на исследовании М.Е. Федотовой, весь массив наименований лиц в немецком языке может быть разделен по принципу производности/непроизводности. Непроизводные имена – первообразные, исконно немецкие или заимствованные номинации воспринимаются в языке реципиенте как монолитные лексические единицы [Федотова 1999].

Вторичные наименования возникают при использовании уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречия, которая может иметь как языковой, так и речевой характер. В первом случае результаты вторичной номинации воспринимаются как производные по морфологическому составу, во втором по смыслу [Телия 1977: 129].

В работах, посвящённых словообразовательному анализу наименований лиц по профессии (ср. [Ortner 1993; Кожанова 2007]), авторы отмечают, что большинство из данных наименований представляют собой суффиксальные и композитные образования. Рассмотрим подробнее каждый тип словообразования, характерный для наименований лиц в сфере спорта.

Суффиксация. Словообразовательные морфемы, с помощью которых образованы производные наименования лиц, называют «суффиксами персонализации» («Personalisierungssuffixe») [Wittmöller 1988: 76]. Эти аффиксы переводят производящую основу в класс существительных и одновременно указывают на грамматический род. Самыми продуктивными суффиксами персонализации в немецком языке являются: -er и его варианты: -ler и -ner (Степанова 1953: 160).

Суффикс -er этимологически восходит к латинскому -arius. С его помощью образуются отглагольные существительные со значением действующего лица (Nomina agentis) и прежде всего наименования лиц в сфере спорта, ср.: *Spieler, Gewinner, Richter, Sieger, Trainer, Verlierer, Meister, Starter, Rodler, Reiter, Aufsteiger*. Некоторые наименования образованы таким способом от существительных, ср.: *Golfer*.

Посредством слияния -er с конечным согласным основы образовались дополнительные суффиксы -ler, -ner, получившие в дальнейшем широкое распространение [там же: 162]. С их помощью были образованы многие наименования лиц, ср.: *Sportler*.

Особо стоит вопрос об интернациональных суффиксах, а именно о суффиксах лица. Они употребляются, как правило, в наименованиях лиц, заимствованных из других языков, ср.: -et: *Athlet, -ist: Finaslist*.

Словосложение. Образование сложных слов, обозначающих лиц по признаку профессии, происходит за счёт сложения двух и более лексических морфем. В зависимости от отношений между компонентами сложного слова различают детерминативные и копулятивные композиты. В первом случае последний компонент номинации является главным, а предыдущий исполняет роль определяемого слова, которое конкретизирует значение главного. Таким образом, составляющие морфемы определительного композита находятся в отношении субординации, или подчинения [Duden Grammatik 1995: 466-468], ср.: *Weltmeister, Pokalsieger, Kreisläufer, Rückraumspieler, Kurzzeittrainer, Welthandballer, Torjäger, Spitzenreiter, Bundestrainer, Top-Golfer, Weltcup-Sieger, Star-Torhüter, Handball-Bundesligist, Laser-Europameister, Vereinskameradin, Siebenkämpferinnen, Hochspringerin, Spielmacherin, Torhüterin, Sprint-Weltmeisterin, Rekord-Weltmeister, Langlauf-Olympiasiegerin, Handball-Nationalspielerin*.

Рассмотрим слово *Weltmeister*. Главная основа –*meister* присоединяется ко второй без использования каких-либо дополнительных средств, что так же наблюдается при образовании слов *Pokalsieger, Kreisläufer, Rückraumspieler, Kurzzeittrainer, Welthandballer, Torjäger*. Однако в словах *Spitzenreiter* и

Bundestrainer присутствуют такие соединительные элементы. Слово *Spitzenreiter* является результатом присоединения главной основы *-reiter* ко второй основе *Spitze-* с помощью соединительного элемента *-n*.

Таким же способом образовано слово *Bundestrainer*, которое состоит из самостоятельных основ *Bund* и *trainer*, соединённых элементом *-s*, как и в словах *Landsmann* (*Land* + *-s* + *mann*), *Sportsmann*. В разных случаях такого типа словообразования могут использоваться, в том числе такие соединительные элементы как: *-(e)s*, *-(e)n*, *-e*, *-er*.

Аббревиация. Иногда названия профессий могут быть выражены сложносокращёнными словами. Л. Ортнер [Ortner 1993: 36, 55], выделяет два продуктивных способа аббревиации наименований лиц по профессии: инициальное сокращение, т.е. сокращение по начальным буквам морфем сложного слова, и сокращение первого компонента композита, ср. *SG-Geschäftsführer* (*SG* = *Sportgemeinschaft*), *EM-Turnerin* (*Europäische Meisterschaft*). Безусловно, номинации, образованные данным способом, очень экономны, но не безграничны.

Образование сложнопроизводных слов. Сложнопроизводное слово / сращение (*Zusammenbildung*) представляет собой результат двух процессов – словосложения и словопроизводства. Своеобразие процесса сращения заключается в том, что он превращает словосочетание, не изменяя формы последнего, в единую словообразующую основу и взаимодействует при этом с другим способом (суффиксацией, субстантивацией) [Степанова 1953: 79]. Таким способом образованы некоторые наименования лиц в сфере спорта, ср.: *Rekordhalter* < *Rekord halten*. Отличительной чертой в морфологической структуре данных наименований является то, что последний элемент в их составе (*-halter*) не может употребляться в качестве самостоятельной номинации лица.

Субстантивация, т.е. переход слов в класс существительных из других грамматических классов слов без применения каких-либо словообразовательных средств (аффиксов, изменения корня), известна с древнейших периодов развития немецкого языка и широко распространена в настоящее время.

Субстантивации может быть подвергнута любая знаменательная часть речи, служебное слово, междометие. Среди наименований лиц в сфере спорта встречаются субстантивные номинации, образованные от прилагательных, ср.: *der/die Sportliche* < *sportlich*, *der/die Verantwortliche* < *verantwortlich*, *die Ehrenamtliche* < *ehrenamtlich*, *die 19-Jährige* < *jährig*, или, числительных, ср. *die Zweite* < *zwei*, *der Siebte* < *sieben*.

Следует отметить, что данный тип невыраженного словопроизводства наименований лиц В. Флейшер рассматривает в качестве конверсии [Fleischer 1995: 214-216]. В свою очередь К.А. Левковская [2004: 35] подчёркивает, что отличительной чертой субстантивации прилагательных и причастий является сохранение парадигмы производящей основы, которая подвергается изменению при конверсии.

Таким образом, производные наименования лиц в сфере спорта представляют собой значительную по объёму и постоянно пополняемую группу названий профессий. Данная лексико-семантическая группа объединяет наименования различного рода трудовой деятельности, занятий, требующих определённой подготовки в сфере спорта. Неоднородность в структурной организации составляет специфическую особенность данной группы наименований в немецком языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кожина М.Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики / М.Н. Кожина. – Пермь, 1966.
2. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М.Д. Степанова. – М.: Изд-во литературы на иностр. языках, 1953. – 375 с.
3. Телия В.Н. Вторичная номинация и её виды / В.Н. Телия // Языковая номинация: Виды наименования / отв. ред. Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1977. – С. 129-221.
4. Федотова М.Е. Наименования лиц женского пола по профессии в современном немецком языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / М.Е. Федотова; МГУ им. М.В.Ломоносова. – М.[б.и.], 1999. – 221 с. – На правах рукоп.
5. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / hrsg. und bearb. von G. Drosdowski in Zusammenarbeit mit P. Eisenberg ... – 5., völlig neu bearb. und erw. Aufl. – Bd. 4. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1995.
6. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz, M. Schröder. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1995. – 382 S.
7. Ortner, L. Die Bildung von Berufsbezeichnungen (um 1900 und heute) / L. Ortner // Synchrone und diachrone Aspekte der Wortbildung im Deutschen / H. Wellmann (Hrsg.). – Heidelberg: Winter, 1993. – S. 29-64.
8. Wittemöller R. Weibliche Berufsbezeichnungen im gegenwärtigen Deutsch. Bundesrepublik Deutschland, Österreich und Schweiz im Vergleich / R. Wittemöller. – Frankfurt am Main; Bern; N.Y.; Paris: Peter Lang, 1988.

PECULIARITIES OF WORD-FORMATION OF THE NAMES OF PERSONS IN THE SPHERE OF SPORTS

(on the material of the German language)

A.V. Neypokoeva

Pacific State University, Khabarovsk

In the article, the ways of word formation of the names of persons in the sphere of sports in the German language are considered. On the material of derived nominations, an attempt is made to describe them structurally.

Key words: *names of persons, word-formation methods, derived nominations, suffixation, compositional word formation, abbreviation, substantivization.*

Об авторе:

НЕУПОКОЕВА Анастасия Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Тихоокеанского государственного университета, *e-mail:* pertschuk@mail.ru.

УДК 811.133.1'28

АРДЕННСКИЙ РЕГИОНАЛИЗМ В ПУБЛИЦИСТИКЕ ЯННИ ЮРО¹

Т.И. Ретинская

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орел

Статья посвящена функционированию регионализмов в ткани публицистического текста и анализу витальности регионального языкового субстрата. Материалом исследования послужили статьи Янни Юро в рубрике «La beuquette» периодического издания «L'Ardennais».

Ключевые слова: *арденнский региолект, публицистический текст, Янни Юро, способы введения и семантизации регионализмов, витальность региолектной лексики.*

Полиаспектный анализ региолекта включает в себя характеристику регионализмов, введенных как в произведения писателей-областников, так и в региональный медиатекст. Разработанный алгоритм изучения территориально ограниченных лексем, извлеченных из обозначенных текстов, позволяет охарактеризовать специфику функционирования единиц региолектного вокабуляра, не входящих в лексическую систему французского литературного языка, и описать тенденции использования регионального языкового суб-

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 16-04-50078.

страта в эстетической функции. Отметим, что региолект следует квалифицировать как гетерогенную лингвистическую макросистему, элементами которой выступают как лексические единицы, обозначающие региональные реалии, не отраженные в общенациональном фонде, так и лексемы, сосуществующие с единицами общестандартного языка.

В данной работе мы представляем результаты изучения арденнских регионализмов как значимой константы регионального медиатекста. Материалом исследования послужили статьи Янни Юро в рубрике «La beuquette» периодического издания «L' Ardennais».

Арденнский писатель и журналист Янни Юро (род. 1939) опубликовал первую полемическую заметку 1 сентября 1993 г. С этого момента его злободневные статьи регулярно издаются региональным печатным органом департамента Арденны региона Гранд-Эст. Название рубрики для серии хроникальных сообщений носит символическое значение: регионализм *bouquette*, образованный от лексемы *beuquer* 'смотреть украдкой', 'наблюдать', 'следить' означает «овальное окно, находящееся над раковиной, через которое хозяин дома тайком наблюдает за происходящим на улице во время мытья посуды». В этом разделе газеты комплекс вопросов, поднятых автором зарисовок и комментариев, а в отдельных случаях и журналистского расследования, совпадает с темами, беспокоящими местных жителей. Большая часть заметок является монотемной; вместе с тем следует отметить тот факт, что при раскрытии оперативной темы публицист излагает исключительно свою позицию, зачастую обличая государственных деятелей или явления общественной жизни. Отличительной чертой идиостиля журналиста является насыщение произведений региональными лексемами, выступающими средством портретирования типичных региолектофонов и выполняющими три ведущие функции: репрезентативную, парольную и солидаризирующую.

В ходе инвентаризации регионального языкового субстрата, используемого региональным автором, выделены: 1) регионализмы, входящие в активный словарный запас носителя региолекта; 2) региональные лексемы, перешедшие в разряд историзмов или архаизмов; 3) регионализмы, в лексических значениях которых актуализируется дополнительная сема; 4) панрегиональные лексемы, входящие в активный словарный запас региолектофона; 5) грамматические и фонетические регионализмы.

Внимательный читатель обращает внимание на то, что самые важные события, происходящие в политической и экономической жизни страны и региона, не остаются без комментария арденнского корреспондента. Покажем это на примере авторских заметок, опубликованных за период с 1 декаб-

ря 2013 г. по 30 апреля 2014 г.²

Анализ интересующего нас языкового материала осуществлен исходя из алгоритма описания специфического вокабуляра, впервые разработанного Э.М. Береговской [Береговская 1975]. Одним из первых этапов характеристики регионализмов является определение концентрации и частотности региональных единиц в медиатексте. Объем публикуемого материала ежедневной рубрики «La veuquette» составляет от 210 до 230 слов. Упомянем о том, что отдельным словом считается всякое слово, отделенное от других слов пробелом. Концентрация локально ограниченных лексем варьируется от высокой (1 регионализм: 10/50 прочих лексем) до средней (1 регионализм: 50/200 прочих лексем). Высокая и средняя концентрация регионализмов, вводимых в текст заметок, коррелирует с высокой региолектоаттрактивностью их тематики.

Главными героями авторских зарисовок становятся прежде всего носители региолекта. Регионализмы, используемые в анализируемых текстах, служат средством типизации речи жителей конкретной коммуны или всего департамента Арденны в целом. В нижеследующей таблице процитированы частотные единицы анализируемого корпуса региональных лексических единиц за обозначенный период.

<i>№ n/n</i>	<i>Регионализм</i>	<i>Количество словоупотреблений</i>
1.	<i>nem loc.</i> ‘не так ли’	114
2.	<i>yaique loc. indéf.</i> ‘что-то’, ‘кое-что’	114
3.	<i>rougne n.f.</i> ‘женщина’, ‘жена’	5
4.	<i>gamin n.f.</i> ‘мальчик’, ‘сын’	5
5.	<i>sâ brayeû n.m.</i> ‘плакучая ива’	4

² Автор выражает искреннюю благодарность коллективу Медиатеки имени Ива Копенса коммуны Синьи л'Аббеи (Médiathèque Yves Coppens de Signy l'Abbaye), в частности директору Дидье Гийо и сотрудникам Эмили Дофен и Жордану Бийару, за предоставленную возможность работать с архивными материалами газеты «L'Ardennois» и помощь в подготовке и проведении полевого эксперимента.

6.	<i>daire v.i.</i> 'сказать'	3
7.	<i>annèye n.f.</i> 'год'	2
8.	<i>beuquer v.i.</i> 'смотреть украдкой', 'следить', 'наблюдать'	2
9.	<i>boune adj. (bon au f.)</i> 'хорошая'	2
10.	<i>darne adj.</i> 'ощущающий головокружение'	2
11.	<i>guernouille n.f.</i> 'лягушка'	2
12.	<i>grouinement n.m.</i> 'кабаний визг'	2
13.	<i>houmte n.f.</i> 'мужчина'	2
14.	<i>nareu adj. ou n.m.</i> 'привередливый в еде'	2
15.	<i>ploumer v.t.</i> 'очищать кожуру', 'облагатывать налогами'	2

Две самые частотные единицы журналистского словника завершают почти каждую публикацию обозначенной рубрики: *Yauque, nem!*

Особый интерес представляет характеристика доминирующих и факультативных способов актуализации семантического содержания регионализмов, функционирующих в тексте заметок.

При классификации способов введения территориально ограниченных в употреблении лексем, не входящих в лексическую систему национального языка, прежде всего выделяют *прямой (контекстуальный) метод* инкорпорации специфического вокабуляра. Так, для художественного текста обозначенный способ является системным [Ретинская 2014: 278; 2016: 196-197]. Анализ компонентов лексико-стилистической подсистемы в системе медиатекста показывает, что его создатель прибегает к контекстуальному методу как к спорадическому приему.

Из проанализированных текстов вычленено пять региональных лексем, введенных прямым способом без дополнительных средств семантизации. Эти так называемые контекстуальные регионализмы относятся к категории «общий региолект».

Прочитируем примеры *прямого метода* инкорпорации территориально ограниченных в употреблении лексем, не входящих в лексическую систему национального языка:

- Il s'ouvre sur la partition et les paroles de l'hymne de la confrérie présidée par le croustillant Grand Maître Patrick Krauss : «*Galette à suc* aux *gloyes jaunies* / Gâteau mollet sur sa volette / Les déguster à *Nûnmani* / c'est chaque fois, une grande fête ! [Hureauux 2014b: 48] (*galette à suc* 'пирог с сахаром' (региональное блюдо), *gloye* 'углубление на поверхности пирога с растопленным сливочным маслом', *Nûnmani* < *Neufmanil* / коммуна департамента Арденны).

- Il confie qu'il aurait aimé me les dire de vive voix lors de la cérémonie au cours de laquelle, étreint par l'émotion que l'on devine, avant de souhaiter la *boune annèye* aux *Pirisiens* [Hureauux 2014e: 55] (souhaiter la *boune annèye* 'желать счастливого Нового года', *Pirisiens* 'Парижане').

- S'en ouvrant hier à un avocat ardennais, la Beuquette s'attendait à ce qu'il l'incitât à y renoncer, un président de la République française n'étant pas, comme on dit entre Meuse et Semois, « une *houmme* coumme une aut' » (un homme comme un autre) [Hureauux 2014d: 48] (*houmme* 'мужчина').

- Au futur infirmier ou à la future infirmière, auteur innocent de cette grossière faute d'orthographe, apprenons que les maîtres d'école d'antan l'auraient sanctionnée d'un bon coup de règle sur les doigts disposés en hutte et d'un sacré coup de gueule! Après tout, il n'y a là pas de quoi en faire un drame et encore moins une Beuquette; mettre un «x» à la place d'un «t», c'est moins grave que de piquer la fesse gauche alors que le maître de stage avait donné l'ordre d'honorer la droite, ou encore de bander le pied sain alors qu'il fallait s'occuper de celui dont la grosse *dôye* est *vôye* [Hureauux 2014g: 63] (*dôye* 'палец стопы', *être vôye* 'быть поврежденным').

Ряд лексем, инкорпорированных контекстуальным способом, требуют дополнительных средств текстового пояснения. Заметим при этом, что такого рода регионализмы обычно не внесены в региолектографические издания. Приведем в качестве примера региональную лексему *Puladoye* в контекстном окружении:

- La beuquette les prie de le servir avec des toasts tartinés de produits garantis «08», terrine Rimbaud, pâté de foie de d'Jogny signé «Villain» et *Pueladôye* [Hureauux 2013b: 48].

Небезынтересно упомянуть о том, что значение регионализма *Pueladôye* декодировано в этнографическом труде Я. Юро и Ж.-М. Леконта *Ardennes vagabondes*: речь идет о местном сыре *Rocroi*, который жители департамента

Арденны иронично именуют посредством общестандартной лексемы *puer* 'плохо пахнуть' и регионализма *dôye* 'палец стопы' из-за специфического запаха и вкуса [Hureaux 2007: 50].

Для исследуемого публицистического текста доминирующими способами актуализации семантического содержания регионализмов являются *перевод с региолекта на литературный французский и перевод с литературного языка на региолект*.

Перевод с региолекта на литературный французский зачастую комбинируется с таким методом текстовой семантизации, как *указание на специфический вокабуляр*:

- Dans le cadre forcément enchanteur de notre nouvelle Semaine de patois, puisons derechef dans le lexique de patois de mon village rédigé par mon défunt ami Louis François! Du verbe «*rauquer*», il donne la définition suivante: «avoir du mal à cracher le «*rauquillon*» qu'il traduit ainsi: «crachat qu'on n'arrive pas à cracher» [Hureaux 2014i: 67] (*rauquer* 'плевать', *rauquillon* 'плевок').

- Dans notre patois, être «*darne*» ou avoir des «*darnaisons*» signifie avoir des vertiges. Tout cela pour vous dire qu'un ami vient de m'offrir un livre dont le titre m'a rendu *darne*: «En pleine figure. Haïkus de la guerre de 14-18!» [Hureaux 2014c: 47] (*être darne (avoir des darnaisons)* 'ощущать головокружение').

В процитированных отрывках Я. Юро указывает на то, что приведенные примеры свойственны носителям патуа, т.е. говора отдельного сельского населенного пункта.

Переводу подвергаются и панрегиональные лексемы, входящие в активный словарный запас носителя региолекта:

- Ces braves villageois sont persuadés que leurs impôts locaux vont augmenter. «I vont nous *ploumer!*» (ils vont nous plumer) grommèlent les plus vieux d'entre eux <...> [Hureaux 2014f: 71] (*ploumer v.t.* 'очищать кожуру', 'облагать налогами').

При *перевод с литературного языка на региолект* указание на территориально ограниченное слово может осуществляться посредством глагола *nommer* 'именовать':

- Trimaient-ils dans leur ferme ou dans une de ces petites usines que nous nommons «*boutiques*»? [Hureaux 2013a: 71] (*boutique* 'завод').

- Comment ne pas accorder la plus grande attention au regard que, de Givet à Nouzon(ville), ce passant d'exception porte sur la vallée de la Meuse que nous nommons «*La Vallèye*»? [Hureaux 2014h: 60] (*La Vallèye* 'долина реки Маас').

В отдельных случаях автор-повествователь прибегает к *расшифровке регионализма с помощью более или менее прозрачных перифраз*:

- Il écrit : «La sérénité dans le discours annonçant ma volonté de poursuivre mes fonctions au sein de la Grande Agglo et l'hymne La Pirisienne entonné par les 250 présents ont été les points forts de cette cérémonie terminée autour d'un *poiro*, notre apéritif local.» [Hureauux 2014e: 55] (*poiro* 'грушевая настойка, подаваемая в качестве аперитива').

Назовем еще один спорадический прием инкорпорации регионализмов, к которому обращается Я. Юро, – *выделение специфической лексемы посредством кавычек*. Как правило, этот прием сочетается с такими способами актуализации семантического содержания регионализмов, как *контекстуальный метод* и *перевод с региолекта на литературный французский*:

- Des Ardennais et des Ardennaises qui en passant et «*rapassant*» siffleraient comme des merles et seraient gais comme des pinsons puisque n'ayant plus à subir les affres du chômage, les *canadas* à l'*iau* (patates à l'eau) des fins de mois, le mari qui *picole*, les *rougneries* de la *rougne* (femme) [Hureauux 2014a: 48] (*rapasser* 'возвращаться вновь', *canada* 'картофель', *iau* 'вода', *rougnerie* 'упрек', *rougne* 'женщина', 'жена').

К несистемным приемам семантизации территориально ограниченных в употреблении лексических единиц следует отнести *параллельное использование региональных лексических единиц*:

- <...> Quant au mot «*nareu*» il en propose une traduction rédigée dans le français approximatif : «difficile au manger». Mais il verse au dossier une pièce inédite en la personne du mot «*pluchoteu*» qui, selon lui, désigne qui est «difficile pour la nourriture». Le mot viendrait du verbe «*pluchoter*» qui, précise-t-il, signifie: «mettre de côté dans son assiette, ce qu'on ne veut pas manger»? Reste qu'à l'heure des repas le *narreu* ne se compte pas systématiquement comme le *pluchoteu*, puisqu'il lui arrive de refuser tout le contenu de l'assiette [Hureauux 2014i: 67] (*nareu pluchoteu* 'привередливый в еде', *pluchoter* 'быть привередливым в еде').

Весь корпус регионализмов, извлеченных из заметок рубрики «La *beauquette*», использован для оценки живучести идиома. В ходе полевого эксперимента, проведенного в июле-августе и октябре-ноябре 2017 года, осуществлено шкалирование степени витальности лексического фонда. Анкетирование и интервьюирование проведены в населенных пунктах Вузье (*Vouziers*), Дрез (*Draize*), Лалоб (*Lalobbe*), Ла-Невиль-ле-Вазиньи (*La Neuville-lès-Wasigny*), Либреси (*Librecy*), Монмейян (*Montmeillant*), Перт

(*Perthes*), Синьи л'Аббеи (*Signy l'Abbaye*), Сери (*Sery*), Сюри (*Sury*)³.

Анкетирование включало два этапа: 1) ответы на вопросы анкеты, в которую внесены регионализмы без контекстного окружения; 2) ответы на вопросы анкеты, в которую внесены регионализмы с цитированием контекста. Второй этап предусмотрен для случаев, когда информант испытывает затруднение при декодировании региональных лексических единиц.

Вся информация о региональном языковом субстрате, извлеченном из журналистского текста, отражена в региолектографической картотеке. Карточка, которая регулярно оформляется во время реализации обозначенного научного проекта, имеет три поля: регионализм (его частеречная принадлежность, грамматические показатели, значение и контекстное окружение), территориальные сведения (департамент, населенный пункт) и указание на степень живучести регионального слова.

Примеры заполнения региолектографических карточек, в отдельной зоне которых маркируется высокая (*grande vitalité / GV*), средняя (*vitalité moyenne / VM*) и низкая (*faible vitalité / FV*) витальность лексического фонда:

<i>beuquer</i> v.i. regarder furtivement, épier	Ardennes
Pour avoir, dans une tribune du stade Dugauguez, plusieurs fois <i>beuqué</i> , l'air de rien, dans sa direction, je peux vous assurer que Gilles Dubois, président délégué du CSSA, trompe son monde ! (Hureauux Y. Apaiser // L'Ardennais. 29/01/2014. P. 48)	(<i>Draize, Lalobbe, La Neuville-lès-Wasigny, Librecy, Montmeillant, Perthes, Signy l'Abbaye, Sery, Sury, Vouziers</i>)
	GV

³ Автор бесконечно признателен членам «Клуба л'Аббеи» (Le Club de l'Abbaye) коммуны Синьи л'Аббеи (Signy l'Abbaye), в частности Жоэль Моретт, Франсин и Роберу Мори за помощь в проведении работы «в поле».

<p><i>mouchi n.m.</i> apiculteur</p> <p>Il va sans dire que tout aussi « volante » sont celles que maître Louis François nomme « les mouches ». Attention, en patois, une mouche est une abeille ! Dès lors, il n'est pas besoin d'être natif d'Jogny, donc d'être plus malin un père et mère, pour deviner qu'un « mouchi » est un apiculteur. (Hureaux Y. Un mouchi // L'Ardennais. 25/04/2014. P. 51)</p>	<p>Ardennes</p> <p>(<i>Draize, Lalobbe, La Neuville-lès-Wasigny, Librecy, Montmeillant, Perthes, Signy l'Abbaye, Sery, Sury, Vouziers</i>)</p>
<p>VM</p>	

<p><i>toyron n.m.</i> taon</p> <p>Quant aux alouettes lulu de la pinte de notre pointe, si, grâce aux écolos, les buissons où elles nichent n'avaient pas été élevés au rang d'un sanctuaire, l'extension du port de Givet n'aurait pu se faire. Les guernouilles (grenouilles), les coulèves (couleuvres), les lampraüyes (lamproies), les <i>toyrons</i> (taons), les moustiques, les colchiques, les iris d'eau, les perce-neige, les hérons, les alouettes peut-être bien « lulu », les brumes légères, les brouillards épais, les elfes et les feux follets des « zones humides » d'entre Charlestown et de Rocroi vont-ils interdire la poursuite d'u chantier vital pour l'économie ardennaise ? (Hureaux Y. Lulu // L'Ardennais. 04/01/2014. P. 56)</p>	<p>Ardennes</p> <p>(<i>Draize, Lalobbe, La Neuville-lès-Wasigny, Librecy, Montmeillant, Perthes, Signy l'Abbaye, Sery, Sury, Vouziers</i>)</p>
<p>FV</p>	

В заключение подчеркнем необходимость дальнейшего изучения про-никновения элементов региолекта в медиатекст. Одним из этапов этого исследования станет сопоставление различных синхронических срезов арденнского идиома. Так, региональным издательством «L'Ardennais / Éditions La Nuée Bleue» регулярно издаются все материалы, напечатанные в рубрике «La beuquette». На сегодняшний момент опубликовано шесть томов под заголовком «La beuquette. Chroniques des Ardennes», охватывающие период 1993-

2010 гг. Полиаспектный анализ языкового материала позволит выявить и сравнить частотные регионализмы региональных публицистического и художественных текстов и продолжить характеристику жизнеспособности территориального варианта национального языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Береговская Э.М. Социальные диалекты и язык современной французской прозы / Э.М. Береговская. – Смоленск: СГПИ, 1975. – 120 с.
2. Ретинская Т.И. Региолектный словарь Ива Жибо (на материале романа «Mourir idiot») / Т.И. Ретинская // Уч. записки Орловского гос. ун-та. – 2016. – № 4 (73). – С. 195-199.
3. Ретинская Т.И. Функционирование регионализмов в художественном тексте (на материале сборника рассказов Жозефа Крессо «Le Pain au lièvre») / Т.И. Ретинская // Уч. записки Орловского гос. ун-та. – 2014. – № 1 (57). – С. 276-279.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Hureaux Y. Ardennes vagabondes / Y. Hureaux, J.-M. Lecomte. – Louvergnny: Éd's Noires Terres, 2007. – 192 p.
- Hureaux Y. Des enfants / Y. Hureaux // L'Ardennais. – mardi 17 décembre 2013a. – P. 71.
- Hureaux Y. Éminemment / Y. Hureaux // L'Ardennais. – lundi 23 décembre 2013b. – P. 48.
- Hureaux Y. Annette / Y. Hureaux // L'Ardennais. – jeudi 2 janvier 2014a. – P. 48.
- Hureaux Y. Sa volette / Y. Hureaux // L'Ardennais. – samedi 4 janvier 2014b. – P. 48.
- Hureaux Y. Fulgurante / Y. Hureaux // L'Ardennais. – vendredi 24 janvier 2014c. – P. 47.
- Hureaux Y. Julie / Y. Hureaux // L'Ardennais. – mardi 28 janvier 2014d. – P. 48
- Hureaux Y. Bien servi / Y. Hureaux // L'Ardennais. – vendredi 31 janvier 2014e. – P. 55.
- Hureaux Y. Dixit / Y. Hureaux // L'Ardennais. – mardi 25 février 2014f. – P. 71.
- Hureaux Y. Pin-pon ! / Y. Hureaux // L'Ardennais. – samedi 8 mars 2014g. – P. 63.
- Hureaux Y. Ce passant / Y. Hureaux // L'Ardennais. – mercredi 16 avril 2014h. – P. 60.
- Hureaux Y. Nareu / Y. Hureaux // L'Ardennais. – mardi 22 avril 2014i. – P. 67.

ARDENNES REGIONALISM IN YANNY HUREAUX'S PUBLICISTICS

T.I. Retinskaya

Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel

The article is devoted to the functioning of regionalisms in the fabric of the publicistic text and analysis of the vitality of the regional linguistic substratum. The material of the study was the articles by Yann Hureaux in the section «La beuquette» of the periodical «L'Ardennais».

Key words: *Ardennes regiolect, journalistic text, Yann Hureaux, ways of introduction and semantization of regionalisms, vitality of the regiolect lexeme.*

Об авторе:

РЕТИНСКАЯ Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, *e-mail*: tatret@mail.ru

УДК 81'42 (470.47)

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

О.В. Салынова

Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
Элиста

Статья посвящена изучению морфологических особенностей рекламного текста. Целью исследования является анализ существительных, прилагательных, глагола как средств языкового манипулирования. Рассматриваются наиболее яркие примеры рекламных текстов в калмыцких периодических изданиях.

Ключевые слова: языковое манипулирование, оценочная лексика, оценочный предикат, рекламный дискурс, рекламный текст.

Реклама изобилует лексикой, которая подчеркивает положительные качества товара. Согласно зарубежным исследователям, оценочные высказывания предполагают скрытый императив, функцию приказа. Основным признаком рекламного сообщения выступает частота предикатов оценки. Оценочные предикаты создают воздействующий компонент рекламного текста [Зирка 2005: 166]. Следовательно, оценочная лексика является манипулятивной стратегией рекламного текста.

Морфологический анализ показывает разнообразие общеоценочных предикатов: *хороший, лучший, улучшенный, отличный, первоклассный, прекрасный* и др.

*Вас приглашает ресторан «Джунгария». Оригинальная архитектура здания, выполненная в восточном стиле, **отличный** интерьер зала Большой выбор блюд, прекрасная сервировка и **хорошее** обслуживание принесут Вам незабываемость проведенного вечера (Хальмг Үнн, апрель 1997 г.).*

*Вы приобретете технику с гарантированным качеством, оптимальной конфигурации, и с **лучшим** для Вас соотношением цены и производительности* (Хальмг Үнн, февраль 1997 г.).

*... В скачках принимают участие **лучшие** скакуны ...* (Советская Калмыкия, июнь 1987 г.).

*К вашим услугам. РСУ Минбыта КАССР может оказать за наличный расчет следующие виды услуг для населения: **улучшенную** отделку квартир...* (Советская Калмыкия, март 1987 г.).

Общеоценочные прилагательные содержат знак оценки и интенсификацию и характеризуют товар или услугу, в то время как частнооценочные прилагательные направлены на нормы, установленные в сфере рекламной коммуникации, помимо товара или услуги характеризуют самого потребителя.

Частнооценочные предикаты представлены прилагательными, характеризующими собственные средства предмета и включающими оценочный компонент «хорошо/плохо», выражающий субъективное отношение к объекту. Примерами частнооценочных прилагательных могут служить следующие: *уникальный, эксклюзивный, натуральный, шикарный, престижный, элитный, доступные (цены), восхитительный, индивидуальный.*

*Впервые в Элисте! Лолита. Только живой звук с использованием **уникальных** спецэффектов (изображение Лолиты)* (Хальмг Үнн, март 2007 г.).

*Одеяла и подушки (наполнитель – **натуральный** шелк)* (Хальмг Үнн, май 2007 г.).

*Обувь из **натуральной** кожи* (Хальмг Үнн, январь 1997 г.).

***Элитное** жилье на 10 микрорайоне! Сами строим и продаем!* (Хальмг Үнн, июль 2007 г.).

*Бар-ресторан «Кристалл». **Доступные** цены, море музыки, приятный интерьер, качественное обслуживание и **изысканная** кухня удовлетворяют **любой** вкус.* (Хальмг Үнн, февраль 1997 г.).

***Индивидуальный** подход по возможностям заказчика* (Хальмг Үнн, сентябрь 1997 г.).

Частое употребление оценочных прилагательных с интенсификаторами (супермодный, наилучший, непревзойденный) делает возможным определить их как устойчивую профессиональную лексику [Терских 2003: 109].

Глаголам характерны динамика, движение, побуждение к совершению действия. Многие исследователи рекламы подчеркивают, что упор необходимо делать на глаголы, которые в свою очередь лучше других частей речи создают образ в воображении потребителя. Глаголы вовлекают, призывают, побуждают. Как правило, читаемость и динамичность текста прямо пропор-

циональны количеству употребленных глаголов [Назайкин 2003: 152]. Как правило, глаголы в рекламном тексте употребляются в настоящем времени, выражают действия с положительным значением. Это можно объяснить богатством и многогранностью смысловой структуры и синтаксических связей глагола

Как было отмечено выше, одной из основных функций рекламного сообщения является скрытый призыв к приобретению товара или услуги, поэтому рекламисты часто применяют глаголы в повелительном наклонении.

Кроме того встречаются глаголы в изъявительном наклонении:

Одним из ярких глаголов, выражающих призыв к действию, является глагол *приглашать*. Проанализированные рекламные сообщения с глаголом-сказуемым *приглашать* показывают его широкое распространение в различных рекламируемых товарах или услугах.

Приглашаем отдохнуть на Кубе! Областной совет профсоюзов организует поездку туристов на Кубу в апреле 1978 года. Справки: Элиста, ул. Р. Люксембург, 23. Тел.: 5-89-47 (Советская Калмыкия, октябрь 1977 г.).

Приглашает КСК. Уважаемые элистинцы и гости столицы! Элистинский культурно-спортивный комплекс 22 февраля 1987 года приглашает вас на праздник дружбы «Русская зима и Цаган Сар». В программе: театрализованная ярмарка, массовые представления «Проводы русской зимы» и «Встреча весны», игры, песни, танцы, скоморохи, потехи. Начало ярмарки в 10:00 часов, театрализованного представления в 11:00 часов на площади городского Дворца культуры (1 микр.). Добро пожаловать на праздник! (Советская Калмыкия, февраль 1987 г.).

Внимание элистинцев и гостей столицы! Элистинский трест столовых и ресторанов приглашает посетить фирменный магазин «Лакомка» и магазин-кулинарию (Советская Калмыкия, август 1987 г.).

Приглашаем отметить юбилей, свадьбы... (Хальмг Үнн, июль 1997 г.).

Кроме того появляется постоянная рубрика *Приглашают на работу*, где размещены объявления о вакансиях, условиях и оплаты труда.

Элистинский трест столовых и ресторанов приглашает на сезонную работу и весенне-летний период продавцов мелкой розницы..... Также трест приглашает пенсионеров, студентов, учащихся техникумов ... для работы на лотках с неполным рабочим днем (Советская Калмыкия, май 1987 г.).

Побуждению к действию содержится и в таких глаголах, как *предлагаем* (следующие наименования товаров ...), *принимаем* (заявки от предприятий, заказы на индивидуальный пошив обуви), *объявляем* (кастинг), *требуются*, *сниму* (жилье, квартиру), *продам* (дом, участок),

Наряду с побудительно-повествовательными, вопросительные предложения подразумевают конкретную реакцию читателя, предполагается выяснение каких-либо обстоятельств, получение ответа информации о событиях, товарах, услугах от собеседника.

Вопросительные предложения с функцией побуждения можно разделить на две группы:

1) Предложения, подразумевающие наличие краткого положительного ответа:

Хотите выглядеть роскошно, быть королевой бала, самой красивой, неподражаемой невестой? Одевайтесь в брендовом свадебном салоне «Королева». Новая коллекция «Выпускник – 2007». Акция!!! Молодоженам скидка – 30% (невеста в свадебном платье) (Хальмг Үнн, май 2007 г.).

У тебя хорошие внешние данные? Ты давно мечтала о карьере модели? Все в один голос твердят, что ты прирожденная звезда? «Мисс Медиа» – это твой путь к вершине!!! (Хальмг Үнн, март 2007 г.).

Большая новогодняя елка - 2008. Вы верите в сказку? Хотите подарить ее себе или своим детям? Приходите в гости к Деду Морозу и Снегурочке! (Хальмг Үнн, декабрь 2007 г.).

2) Предложения с риторическим вопросом:

Зачем переплачивать? Если рядом с вами дешевле и удобнее! (Хальмг Үнн, октябрь 2007 г.).

Существительные, выступающие с манипулятивной функцией в рекламном тексте можно разделить на две группы: слова-ценности и слова-аттрактивы. Для продвижения товара при создании рекламных текстов применяются следующие слова-ценности: жизнь, здоровье, счастье, любовь, семья, дети, красота, успех. Для любого человека эти слова являются истинными ценностями.

Дети

Большая новогодняя елка - 2008. Вы верите в сказку? Хотите подарить ее себе или своим детям? Приходите в гости к Деду Морозу и Снегурочке! (Хальмг Үнн, декабрь 2007 г.).

Здоровье

Областной совет ДФСО профсоюзов в целях пропаганды спортивного движения, укрепления здоровья трудящихся Проводит с 1 сентября по 30 сентября месячник «Здоровье-87» (Советская Калмыкия, август 1987 г.).

Красота

«Мисс Медиа» – конкурс красоты (Хальмг Үнн, март 2007 г.).

Успех

Цветная, яркая реклама – залог успеха вашего бизнеса! (Хальмг Үнн, апрель 2007 г.).

Среди слов-аттрактивов наиболее употребительными являются *акция, скидка, подарок, приз, новинка, внимание, качество, гарантия*. Цель существительных-аттрактивов состоит в привлечении внимания, положительных ассоциациях. Например:

Акция, скидка, распродажа, внимание

Внимание, красавицы! ... (Хальмг Үнн, май 1997 г.).

Принимаем коллективные заявки. Гибкая система скидок (Хальмг Үнн, август 1997 г.). *Оптовым покупателям – скидка* (Хальмг Үнн, июль 2007 г.). *Акция!!! Молодоженам скидка – 30 %. Свадебный салон* (Хальмг Үнн, август 1997 г.). *Большая сезонная распродажа свадебных платьев со скидкой 50%* (Хальмг Үнн, июль 2007 г.).

Гарантия

Магазин Алтн Цаг предлагает холодильники «Стинол», «Атлант» различных модификаций и высочайшего качества с гарантией 3 года. (Хальмг Үнн, март 1997 г.). *Гарантия 3 года! Магазин компьютеров* (Хальмг Үнн, сентябрь 2007 г.).

Качество

Ателье принимает заказы на пошив летнего платья, мужской одежды. Гарантируем качество и срочность. (Хальмг Үнн, июнь 1997г.).

Цена

Весенний обвал цен (Санрайз ТЕГ) (Хальмг Үнн, март 2007 г.).

Наши цены приятно удивят реклама окон (Хальмг Үнн, август 2007 г.).

Подарок, приз, суперприз

Юбилейная акция! Каждому купившему до 11 июля компьютер в Санрайзтег – флешка в подарок! (Хальмг Үнн, июнь 2007 г.). *В нашем магазине всегда подарки и скидки!* (Хальмг Үнн, июль 2007 г.). *Подпишись и выиграй суперприз* (Хальмг Үнн, октябрь 2007 г.).

Значение вербального компонента для рекламы особенно важно: благодаря словесному тексту главная идея рекламы получает свое реальное воплощение, т.е. начинает работать. Ядром общеоценочных предикатов является лексема *хороший* и его производных. Рекламные тексты предлагают товары и услуги, применяя эффективные коннотации слов-ценностей с коммерческой целью (с целью реализации товара). Однако значение этих существительных усиливается благодаря сопутствующим словам-аттрактивам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зирка В.В. Языковая парадигма манипулятивной игры в рекламе: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.02 / Зирка В.В.; Днепропетровск. нац. ун-т – Днепропетровск [б.и.], 2005. – 242 с. – На правах рукоп.
2. Назайкин А.Н. Практика рекламного текста / А.Н. Назайкин. – М.: Бератор-Пресс, 2003. – 320 с.
3. Терских М.В. Реклама как интертекстуальный феномен: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Терских М.В.; Омский гос. ун-т. – Омск, 2003. – 199 с. – На правах рукоп.

**MORPHOLOGICAL FEATURES OF AN ADVERTISING TEXT:
COMPARATIVE STUDY**

O.V. Salynova

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Elista

The article is devoted to the study of the morphological features of an advertising text. The aim of the research is to analyze nouns, adjectives, verbs as means of linguistic manipulation. The most interesting advertising texts are considered in Kalmyk periodical.

Key words: *linguistic manipulation, evaluative vocabulary, evaluative predicate, advertising discourse, advertising text.*

Об авторе:

САЛЫНОВА Ольга Васильевна – ассистент кафедры иностранных языков и общей лингвистики Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова; *e-mail*: salynova.olga@mail.ru

УДК 811.111

**ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ЧАСТИЦЫ NOT
В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ**

Е.В. Тетерлева

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

В статье рассматривается коммуникативно-прагматический потенциал частицы *not* в англоязычной рекламе.

Ключевые слова: отрицание, реклама, коммуникативно-прагматический, отрицательная частица.

Известно, что рекламный текст использует особые правила и приемы для достижения максимальной эффективности своего содержательного компонента. Принято считать, что в рекламе следует использовать утвердительные предложения и не рекомендуется использовать отрицания «нет», «не», создающие бренду антирекламный имидж [Подорожная <http>]. «Потребители лучше реагируют на положительную точку зрения, подчеркивание положительного, чем отрицание негативного» [там же].

Тем не менее, рекламное пространство изобилует примерами текстов как с вербальным компонентом отрицания, так и имплицитным. Это говорит о том, что отрицание может быть «ловким рекламным трюком».

В ходе анализа языкового материала выяснилось, что среди маркеров эксплицитного отрицания в англоязычной рекламе частица *not*, примыкающая к сказуемому в предложении, оказалась основным и самым продуктивным способом выражения отрицания. Данный вид отрицания встретился в 36% случаев эксплицитного отрицания. Выяснилось, что частица *not* позволяет выразить богатое коммуникативно-прагматическое содержание.

Данная частица вызывает интерес рекламодателей благодаря своей полифункциональной природе. Под функцией мы понимаем роль, которую выполняет частица *not* в рекламном тексте. Данная частица часто используется в рекламных текстах, однако с разной функциональной нагрузкой.

Hoping can't keep your kids from using drugs. But you can. And we can help (Partnership for Drug-Free Kids)

«Не надейтесь, что кто-то спасет ваших детей от наркотиков. Это можете сделать только вы. А мы поможем вам»

Данный рекламный слоган относится к особому виду рекламы – социальной. Этот факт играет немаловажную роль, так как семантика частицы *not* в данном случае будет выражать определенное значение именно потому, что используется в слогане такого типа рекламы.

Такая реклама отличается от других видов рекламы, потому что не призывает купить что-либо или заплатить за какую-либо услугу. Социальная реклама должна привлекать к себе внимание для того, чтобы мотивировать людей менять что-то в своей жизни, обращать внимание на других и помогать им справляться с трудностями.

В этом случае рекламодатели обращаются к отрицанию для того, чтобы сказать пугающую правду напрямую. В самом первом предложении речь идет о том, что НЕ поможет спасти детей от наркотиков. Мы читаем это, и

сразу возникает вопрос: а что поможет? что сделать? к кому обратиться? Любопытство заставляет нас прочитать рекламный слоган до конца. Более того, отрицание здесь дает нам определенную установку: не надо надеяться, надо действовать, надо что-то делать с этой проблемой!

Таким образом, функция частицы *not* в данном случае – отрицание положительного понятия (*hoping*) с целью шокировать аудиторию и привлечь внимание к проблеме.

Not just oil, Pennzoil. (Pennzoil)

«Не какое-то моторное масло, а Pennzoil»

В данном рекламном слогане компания отрицает остальные марки моторного масла и призывает приобрести именно их продукт. В данном случае производитель акцентирует наше внимание на том, что моторное масло Pennzoil не такое, как все остальные – оно самое лучшее. Эта нефтяная компания является одной из самых успешных в мире, а поэтому не без оснований может утверждать о преимуществах своего товара.

Таким образом, функция частицы *not* в данном примере – демонстрация степени превосходства над другими производителями товаров этого порядка.

Don't ask why. (The Kooples)

«Не спрашивай зачем»

Семантика отрицания частицы *not* в этом случае отличается от семантики в двух предыдущих примерах.

Рекламодатели бренда, выпускающего одежду, придумали короткий и незамысловатый рекламный слоган. Необходимо заметить, что многие манипуляции человеческим сознанием происходят благодаря воздействию так называемого «приема запретного плода». Обычно он срабатывает, когда человеку запрещается что-либо говорить или делать. Если вас просят не задавать вопрос «зачем?», то, вероятнее всего, именно этот вопрос не будет давать вам покоя и прочно укрепитя в голове, ведь запретный плод всегда сладок. У покупателя в этой ситуации возникают, один за другим, вопросы: не спрашивать? почему не спрашивать? о чем не спрашивать? что будет, если спросить? Вопросы эхом отдаются в голове, и чем больше мы вдумываемся в причины запрета, тем больше нам хочется узнать, что именно данный слоган рекламирует. Мало найдется людей, которые смогут не заинтересоваться товаром, с которым связан такой необычный слоган.

Можно предположить, что авторы данного рекламного текста хотели в такой форме передать следующее: «Не спрашивай зачем. Не задавай лишних вопросов. Покупай одежду нашей марки».

В данном случае функция частицы *not* – заинтриговать и вызвать инте-

рес покупателя к скрытому смыслу, который содержится в данной рекламе.

You don't have to get them to get what they want to eat. (Lunchables Uploaded Snacks)

«Вам не нужно заставлять своих детей есть то, что они и так хотели бы попробовать»

Ни для кого не секрет, что родителям всегда трудно убедить своих детей поесть, зачастую последние просто отказываются от приемов пищи. Детям не нравится то, что им готовят родители, они не хотят есть сытную и полезную еду. В связи с этим взрослые часто задаются вопросом: что сделать, чтобы дети ели с аппетитом? Данный производитель дает обещание избавить нас от этой проблемы. В своем рекламном слогане компания уверяет, что больше не придется уговаривать ваших детей поесть, они с удовольствием будут ждать следующего приема пищи. «Вам больше не придется мучать ни себя, ни детей! Вам обязательно понравятся наши готовые обеденные наборы!»

Мы всегда реагируем положительно, когда нам предлагают какую-либо вещь, которая может сделать нашу жизнь спокойнее и избавить нас от проблем. В этом случае авторы слогана сделали акцент именно на это.

Таким образом, функция частицы *not* в данном рекламном тексте сводится к тому, чтобы помочь покупателю и избавить его от отрицательных эмоций.

Don't wait to be noticed. (Men's Skechers Shoes)

«Не ждите, пока вас заметят. Будьте непохожими на других».

В этом случае частица *not* в слогане не вредит товару, а, наоборот, оказывает положительное воздействие на покупателя. Такой рекламный текст является руководством к действию, дает нам определенную установку и желание измениться самим и изменить свою жизнь. Часто случается так, что мы ждем подходящего момента или дня, чтобы что-то сделать. Мы ждем понедельника, чтобы сесть на диету или начать правильно питаться, мы ждем следующую неделю, чтобы начать заниматься спортом, мы ждем следующего месяца, чтобы начать вставать раньше, следующего года, чтобы поехать в путешествие. Зачастую людям не хватает силы воли и мотивации, чтобы решиться на что-то, а иногда и простых фраз: «Не жди. Сделай это».

Кроме того, рекламодатели заостряют наше внимание на том, что не нужно ждать, пока нас заметят, а это значит, компания хочет нам помочь выделиться из толпы, не быть одним из «серой массы». Каждому человеку хочется быть индивидуальностью и хочется, чтобы на него обращали внимание. В этом случае функция частицы *not* – мотивировать к действию, стиму-

лировать человека.

Таким образом, частица *not* действительно способна быть полифункциональной и может быть использована для привлечения внимания к проблеме, демонстрации превосходства над другими товарами либо услугами, для того, чтобы избавиться от отрицательных эмоций или выразить протест, несогласие, запрет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подорожная Л.В. Языковые приемы в убеждающей рекламе [Электронный ресурс] / Л.В. Подорожная. – URL:<http://www.elitarium.ru/reklama-vosprijatie-ubezhdenie-jepifora-anafora-parcelljacija-metafora-jevfirmizm-tekst-obrashhenie-usilenie-priem/>

NOT AND ITS PRAGMATIC POTENTIAL IN ADVERTISING

E.V. Teterleva

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

The article discusses the pragmatic potential of the negation *not* in advertising.

Key words: *negation, explicit, not, pragmatic potential, advertising.*

Об авторе:

ТЕТЕРЛЕВА Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail:* teterlevael@yahoo.com; teterlevael@mail.ru.

УДК 811.161.1

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Р.Р. Яхина

Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н. Туполева – КАИ, Казань

В статье рассматриваются термины английского происхождения. Расширение лексико-семантического функционирования в современном русском языке, как следствие, частого использования в повседневной жизни людей.

Ключевые слова: терминология, термин, англицизмы, заимствования.

За последние несколько десятков лет интерес лингвистов и специалистов разных областей науки и техники к проблемам терминологии и терминам резко возрос. Это связано с процессами интеграции и глобализации, происходящие во всем мире, широким развитием политических, экономических и культурных отношений, расширением и углублением международного сотрудничества, а также огромным потоком научно-технической информации. Термины и терминология занимают огромный лексический пласт в современном русском языке. Изучению терминов и терминологии посвящены работы Р. А. Будагова, В. В. Виноградова, Г.О. Винокура, Б.Н. Головина, В.П. Даниленко, Э.К. Дрезен, В.М. Лейчик, Д.С. Лотте, А.А. Реформатского и многих других исследователей.

В рамках данной статьи мы рассмотрим разные лексические элементы в рамках терминологических систем и рассмотрим несколько примеров. Актуальность исследования заключается в том, что в представленной работе новые термины исследуются как коммуникативное явление, неразрывно связанное с современными реалиями людей, а именно функционирование иноязычных технических терминов в живом употреблении в современном русском языке. Нас также интересуют процессы появления, актуализации, переориентации, приобретения иноязычными терминами новых значений в русском языке.

Прежде чем мы углубимся в исследование иноязычных терминов, мы дадим определение термину «иноязычные слова». Иноязычные слова – это слова «пришедшие», адаптированные говорящими с другого языка (с языка источника). Иноязычные слова также можно назвать заимствованными словами. Термины «иноязычные слова» и «заимствованные слова» - являются своего рода метафорой, т.к. их никто не переносит с одного языка на другой и не возвращают на язык источник обратно. Это обычное явление при международном общении. Заимствованные слова и иноязычные слова – это следствие межкультурного взаимодействия и контактов между странами, а также они расширяют языковую систему любого языка. В наши дни основной поток терминов идет с английского (американского) языка на другие, в том числе в русский язык.

Комплекс проблем, возникающие при адаптации, ассимиляции и обращении с заимствованными элементами, издавна привлекал внимание многих лингвистов и актуально для современных лингвистов. В последнее время особое внимание уделяется к изучению лексических заимствований как эле-

ментов лексической системы. Тем не менее многие исследователи отмечают размытость характера лексических систем русского языка при пересечении лексических групп. Так, например, разнообразные технические, компьютерные, юридические термины типа *фрейм, снippet, супервайзер, стример, аккаунт, акселератор, анимация, апгрейд, апдейт, даунлоуд, логин, ресемплинг, хост, клиент-сервис, протокол, софт, слайд, тюнинг, трейд-ин*. Многие эти термины пришли в русский язык давно, но использовались только специалистами. Постепенно слова из узкоспециальной терминологии выходили за пределы профессиональной и становились общеупотребительными словами. К сожалению, однозначно сказать в какой именно момент эти заимствованные слова перешли из одной группы в другую невозможно. Мы только можем предположить, что обозначающие эти слова явления, предметы стали актуальны, востребованы для нашего общества, поэтому они широко начали использоваться в русской разговорной речи.

По мере укоренения иноязычных слов в русском языке появляются другие лексические значения слов. С развитием интернета и использованием компьютера в нашей повседневной жизни появляются много слов.

Необходимо отметить, что с бурным развитием поисковых сервисов интернета в современный русский язык проникают новые наименования предметов, компаний, брендов: *Microsoft, Samsung, Facebook, Google*.

Особую роль занимает в наши дни употребление слова *гугол*. В русском языке появились такие разговорно-жаргонные слова как: *гуглить, погуглить, загуглить* – ‘поиск информации в Google’; образуются сложные слова или словосочетания – *Google установка, Google Disk использование, Google переводчик, загугленный перевод*.

Несмотря на то, что англицизм *гугол* активно употребляется в современном русском языке, существуют два варианта написания: транслитерированная и нетранслитерированная фиксация. Сначала в русском языке слово *гугол* писали только латиницей *Google*, сохраняя написание слова с языка-источника (американский). Когда слово вошло в активное применение, оно вышло за пределы профессиональной среды, и стали писать кириллицей – гугол. В наши дни кириллицей мы фиксируем сам продукт, наименование поисковой системы и это более разговорный стиль, а *Google* – написание латиницей и прописной буквой свидетельствует, что это имя собственное, а именно название компании, название бренда.

Изначально имя *Google* появился как научный проект. Английское слово *googol* – это ‘цифра 1 со ста нолями’ [Википедия [http](http://)]. Согласно данным Оксфордского английского Словаря, глагол *to google* был включен в состав

этого словаря в 2006-м году, и представлено как обозначающий ‘использование Google для поиска в интернете’ [Википедия [http](#)]. В русском языке слова *гуглить*, *загуглить* имеют эмоциональную окраску ‘быстрый поиск информации в интернете’.

В словаре современной лексики, жаргона и сленга дается следующее определение слову *гугол*: ‘искать через популярнейший поисковик Google’, ‘пользоваться поисковой системой «Google»’.

- *Я тут погуглил и вот что нашёл.*
- *Не могу найти ответ...*
- *Ну загугли.*

Следующее очень модное слово, которое используется в современной речи – *стартап*. Это иностранное слово можно услышать в устах деловых людей, в образовательных центрах. Термин заимствован с английского языка. Перевод глагола *start up* с английского языка ‘стартовать, начинать, запускать’. Существительное *startup* означает ‘ранняя стадия в развитии предприятия, где предприниматели двигаются от стадии идеи к поиску финансов, заложения основ дела и нахождения путей распространения продукта’ [Бизнес словарь [http](#)]. Словарь экономических и бизнес терминов дает следующее определение слову *стартап* ‘недавно созданная компания, находящаяся на этапе динамичного развития’ [Бизнес словарь [http](#)]. Оно вошло в русский язык в качестве специального экономического термина и первоначально преимущественно использовалась в специальной профессиональной среде.

Сам термин в США появился в 1939 году и обозначал ‘проект, создаваемый студентами, начинающие новые дела’. Также в США такие проекты называли «гаражными». Примеры таких проектов, которые изначально начинались как стартап, следующие: Хьюлетт-Паккард, Apple computer inc, Facebook, Microsoft, Google, Twitter, YouTube [Бизнес словарь [http](#)].

Если обратимся к сопоставительному анализу значений английского слова *startup* и заимствованного термина *стартап*, то заимствованное слово вошло в современный русский язык со значительным сужением значения. *Стартап* в русском языке предполагает ‘обязательное использование инновационных технологий или бизнес-идей в IT-сфере’ [там же]. Также в России называют стартапом еще не совсем готовый продукт – «сырой продукт», принимая его как результат разработки. В то время как в США под определением стартапа – это компания, которая соответствует ряду определенных условий, осуществляющая разработку и выпускающая продукт или предоставляющая услугу. Это не обязательно в IT-сфере.

Отметим, что в современном русском языке появилось много словосочетаний уже со словом *стартап*: *стартаперы* (люди, которые работают над развитием нового проекта), *стартап проект* (новый проект с новейшими идеями), *стартап тест* (тестирование, проверка, экспериментирование новейших идей), *стартап перевод* (наброски проекта, переведенный на другой язык).

В английском же языке значение словосочетания *startup* (1. недавно созданная фирма; 2. ввод в действие; 3. включение первоначальный капитал; 4. освоение новых видов продукции) шире, рассмотрим некоторые словосочетания:

Startup code – код инициализации, *startup file* – файл запуска, *startup rate* – частота пусков, *startup time* – продолжительность запуска, *cold startup* – пуск из холодного состояния.

Иногда сторонники всего русского рекомендуют заменять иностранные слова исконно русскими словами. Наше рассматриваемое слово *стартап*, которое является английским (американским) заимствованием, представляется короче. В любом литературном языке существует тенденция замены длинных определений, словосочетаний однословными терминами или словами, поэтому короткое иностранное слово *стартап* нашло широкое применение среди новичков бизнеса и в деловом мире.

Скриншот - это слово заимствовано с английского языка, где существительное *screenshot* состоит из двух слов *screen* (экран) и *shot* (выстрел). Этот англицизм вошел в русский язык в качестве компьютерного термина, и означает 'изображение, полученное компьютером и показывающее в точности то, что видит пользователь на экране монитора'[Википедия <http>]. Для точной передачи значения слова *скриншот* в русском языке нужны уточняющие слова типа 'точный снимок экрана' или 'изображение с экрана компьютера'. Если вести разговор о предпочтении людей в обществе какое слово использовать в той или иной ситуации, то, однозначно, они заменят длинное русское определение англицизмом *скриншот*.

Заимствованная иноязычная лексика широко используются сейчас, *торрент* вместо 'протокол, используемый для раздачи огромного количества данных'; *кардридер* вместо 'устройство ввода данных, которое читает с флеш накопителя'; принт-сервер вместо 'устройство, которое позволяет подключить принтер, не имеющий сетевого порта к сети'; патч-корд вместо 'коммутационный шнур, который может использоваться для того, что подключать один гаджет к другому'. Специалист или человек, который пользуется компьютером, а это в наши дни каждый второй, даст свое предпочте-

ние в сторону англицизмов, так как однословное обозначение слова удобнее в употреблении.

Процесс заимствования иностранных слов из другого языка – естественный. Всем знакомо разнообразные компьютерные, автомобильные, технические термины типа *конвертор, мультипроцессор, селектор, скремблер видеоадаптер, винчестер, буфер, ассемблер, видеобуфер, дизайнер, инвертор, гейпад, телемонитор, Wi-Fi, мониторинг, тонирование*. Все эти заимствованные слова интернациональные, их можно распознать в любом современном языке. Значение термина во всех языках будет примерно одинаково.

Однако, следует отметить, что существуют интернациональные термины, которые используются только в профессиональной технической среде. Они, как и свойственно терминам, обозначают определенные свойства или называют инструмент для выполнения какого-то действия. Отметим, что в английском языке суффиксы *-or* и *-er* указывают, что существительные образованы от глаголов. Существительные с таким окончанием обычно обозначают или устройства, производящие действия, выраженное глаголом, от которого оно образовано, или лицо, выполняющее это действие: *инициализатор, инкрементор, инсталлятор, интегратор, интерпретатор, гипервизор, дигитайзер, супердескриптор, саристор, термистор, позистор, ассоциатор*.

Процесс заимствования в русском языке конца XX и начала XXI вв. является в центре внимания многих лингвистов. Наряду с интернациональными заимствованиями в русский язык приходят новые слова, термины для наименования новых гаджетов. С этими новообразованиями в языке рецептуре, в данном случае выступает русский язык, образуются новые слова, у которых в языке источнике уже будет другое название: *USB-разветвитель (USB hub), электронный пластырь/ E-пластырь – electronic patch, флешка (flash drive), 3D-ручка (3D-pen), шагомер (pedometer)*.

Некоторые термины полностью переводятся – *жесткий диск (hard drive), материнская плата (motherboard), видеокарта (video card), виртуальные очки (VR Goggles), portable charger (портативное зарядное устройство)*.

Появляются новые привычки у людей, которые не свойственны были им раньше. Еще несколько лет назад было бы странным, даже смешным, фотографировать самого себя и выкладывать в социальные сети. В наши дни явление фотографировать самого себя приобрело массовый характер и появился новый термин, который используется для наименования этого явления – *селфи*. Слово *селфи* заимствовано из английского языка, где существительное *selfie* производное от английского слова *self* значит ‘сам себя’.

Само явление *селфи* стало популярным в нашем обществе (популярные

звезды, политики продвигали сами того не желая). Для удобства фотографирования появляется новое изобретение и новый термин проникает в русский язык – *селфи-палка* от английского слова *selfie-stick*. Обратим внимание: с английского языка *stick* переводится на русский язык *палка*, то есть *селфи-палка* – это не в русском языке образованное слово и не является производным словом селфи. Иначе говоря, часть слова *селфи* заимствовано с сохранением фонетического облика английского слова *selfie*, т.е. при переходе слова с английского языка использовался калькирование как способ словообразования, а графическая фиксация слова в русском языке определена кириллицей. В то время как вторая часть словосочетания *палка* переведено с английского на русский языка.

Кроме того, в широкое употребление современного литературного русского языка вошел еще один термин-композит, связанный со словом *селфи* – это *селфи-зависимость*. В психологии этот термин также называют *селфимания* – болезнь XXI-го века.

Селфист – человек, который любит делать селфи. Этот термин образован при помощи сложения существительного *селфи* и окончания *-ист*. Следует разъяснить, что в английском языке суффикс *-ist* указывает, что существительные с таким окончанием обычно обозначают лицо, выполняющее какое-то действие.

Благодаря научно-техническому прогрессу в XXI веке во многие области человеческой деятельности проникают огромное количество терминологической лексики. Многочисленны термины, относящиеся к спортивной терминологии, которые также связаны с техническими новшествами современного мира типа, *фитнес-браслет*, *смарт-браслет (smart-bracelet)*, *часы-пульсометры*, *экин-камера*, *шагомер (pedometer)* и множество других.

Мы рассмотрим англицизм *экин-камера*, но прежде обратим наше внимание на значения производных этого слова. Иноязычное слово английского происхождения состоит из двух заимствованных слов *экиен /экин (action)* и *камера* (давно уже ассимилированное в русском языке заимствованное слово). Согласно зафиксированным в словаре значениям, слово *экин // экиен* обозначает: '1. *иск.* вид живописи характерный для 50-х годов XX в., отражающий непосредственный, инстинктивный, произвольный порыв художника; стиль, в котором следы работы кистью на полотне должны быть отражением индивидуальности живописца (подобно почерку); 2. *муз.* Телодвижения, в том числе руками и ногами, в такт исполняемой музыке или песне' [Комлев 2001: 423]. В разговорном русском языке используются значения: 'постоянное движение', 'эффект'. В жаргонном языке есть одно значение

‘движуха’, ‘активное действие’:

Я не могу представить себя в скучном офисе за компьютером: мне нужно разнообразие, постоянное движение, «экин» (COSMOPOLITAN 2007.

При анализе термина *экин-камера*, из рассмотренных выше значений лексемы *экин*, лучше всего подходит последнее (значение из жаргонного языка). Если сравнить камеру с новым изобретением наших дней, то профессиональное предназначение *экин-камеры* отличается. *Экин-камера* – ‘камера снимает экстремальные действия (спуск по горным рекам, прыжок с парашютом, катание по крутым склонам гор)’. Область применения этого термина и нового устройства экстремальный спорт, где люди, стремятся снять на видео самые сочные моменты своих приключений (Дьяков, онлайн словарь)

Говоря простым языком, это устройство подключается к принтеру и позволяет печатать компьютерам в сети.

В современном мире социальные сети занимают большую роль среди молодежи, и международная компьютерная сеть всё шире распространяется в разных странах мира, в том числе и в России, *Facebook, VK, Instagram, Twitter, Skype, ICQ*. В связи с распространением социальных сетей, укрепляют свои позиции «новые» жаргонные слова: *лайкнуть* (означает высказать своё мнение о том что вам понравилось, путём нажатия на кнопку "лайк", "like"?), *зафрендить* (подружиться, записать в свои друзья), *этакнуть* (прикрепить фото или картинку), *аскнуть* (от английского слова to ask – спросить), *аскаться* (пообщаться по ICQ), *трекинговать* (нахождение различной информации в интернете), *эсемесить* (отправлять сообщения по телефону).

Эсемесить (отправлять смс-сообщения) – аббревиация от английского *SMS – small messages*. Следует отметить интересный факт с лингвистической точки зрения: множественное число в английском языке образуется добавлением к существительному суффикса -s, соответственно *small message + s*, а заимствованное *смс* в разговорной речи во множественном числе будет *смски*.

Иноязычные термины, рассмотренные в этой статье, свидетельствуют, что образование их происходит по-разному. В этой статье мы выделим следующие основные способы образования терминов:

1. Заимствование термина с другого языка на русский язык. Термин переходит без изменений и в языке-рецепторе уже происходит дальнейшая адаптация. Лексическое значение термина может сужаться или, наоборот, расширяться.

2. Термин образуется, используя существующие в русском языке элементы или заимствованные словообразовательные элементы (*симка, флешка, смс-ка, аська, слефист*).

3. Весьма продуктивным способом образования терминов является композиты – словосочетания или сложные слова, образованные путем сложения двух компонентов (интерфейс, фидбэк, вэб-бинар). Следует отметить, что композиты делятся еще на 3 группы:

- оба компонента являются русскими словами: *чехлы-майки, алкотестер, шагометр, пульсометр*;
- один компонент русский, а второй английский: *триггер-удаления, триггер-вставки, null-значение, SQL-управление, SQL-запрос, SWOT-анализ, GPS-навигатор*;
- оба компонента заимствованный: *check-out интернет-провайдер, mobile-charger, e-book, e-mail, e-address, e-bank, smart-phone*.

Значительную роль в пополнении терминологических систем играют иноязычные заимствования, поэтому мы не можем согласиться с мнением, что иноязычные слова засоряют литературный русский язык. Лишние слова со временем просто выпадают из языка, либо сфера их употребления остается ограниченной.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс] – URL: <https://ru.wikipedia.org>
2. Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка / Dictionary of Anglicisms of the Russian Language [Электронный ресурс] / А.И. Дьяков. – URL: <http://anglicism-dictionary.ru/Slovar>
3. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов / Н.Г. Комлев. – М.: Эксмо, 2006. – 672 с.
4. Словарь современной лексики, жаргона и сленга [Электронный ресурс] – URL: <https://argo.academic.ru>
5. Словарь экономических и бизнес терминов [Электронный ресурс] – URL: <http://expbiz.ru/business-dictionary/24-startap.html>
6. Online Business dictionary [Электронный ресурс] – URL: <http://www.businessdictionary.com/>

LEXICO-SEMANTIC FUNCTIONING OF BORROWED TERMINOLOGICAL TERMS

R.R.Yakhina

Kazan National Research Technical University
named after A.N.Tupolev – KAI, (Kazan)

The article deals with the terms of English and some features of their lexical and semantic functioning in modern Russian.

Key words: *terminology, term, anglicisms, borrowings.*

Об авторе:

ЯХИНА Рузиля Раифовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева – КАИ, *e-mail*: shroza1981@yandex.ru.

УДК 81'362

Артикли как переводческая карта пропозиции

(на примере французского и русского языков)

Е.В. Гаврилова

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород

Ф. Фризон

Институт перевода и международных отношений (ITIRI), Страсбург

В статье предлагается схема предпереводческого анализа структуры французского текста, основанная на соотносительных способах выражения актуального членения речи в интересующих нас языках. В качестве опорной единицы рассматривается артикль с учётом дистрибуции и места в предложении имени, к которому он относится.

Ключевые слова: *контрастивная лингвистика, предпереводческий анализ, эквивалентность в переводе, актуальное членение предложения, артикль, связность.*

Сегодня переводоведение стремится быть максимально прикладным и потому описывает процесс перевода сквозь призму ситуативности, как извлечение контекстуального смысла сообщения. Не подлежит сомнению, что перевод должен донести до иноязычного читателя содержание речи. Однако у этой мысли, в 60-е годы прошлого века ставшей прорывной, имеется существенное методологическое ограничение. А именно, *каким образом целесообразно действовать, чтобы «девербализовать» текст?* (Ср. [Seleskovitch 2014: 36]).

Обычно говорят, что залогом успешного перевода служит владение обоими языками: языком оригинала для полноценного понимания, языком перевода для выбора точной и адекватной формулировки. Тем не менее практика показывает, что, например, билингвы отнюдь не всегда преуспевают как переводчики. Одной из причин тому нам представляются сложности со структурированием исходного и переводного высказываний.

Особенное значение они приобретают в паре языков, из которых один аналитический, и, следовательно, предложение в нём характеризуется линейностью, а другой синтетический, и, следовательно, предложение в нём характеризуется парадигматическими связями. Как известно, именно так соотносятся друг с другом французский и русский языки. Для логической организации элементов высказывания каждый из них располагает развитыми формами, отсутствующими в другом языке: во французском это артикли, в русском – порядок слов вкупе с падежной системой. При этом и в тех, и в других находит материальное воплощение одна и та же категория, а именно категория детерминации, определённости / неопределённости [Гак 1975: 32].

Неудивительно, что они изучаются слабо и в рамках внутриязыковых исследований, и в сопоставительном плане, становясь предметом лишь так называемого «учебного» перевода, который не имеет коммуникативного значения и рассматривает предложение как изолированный объект, в котором реализуются те или иные языковые единицы и конструкции, но не пропозиция.

Под пропозицией мы будем понимать смысловую структуру высказывания (или его части, обладающей признаками самостоятельного предложения). Она включает актанты, предикат и, ограниченно, зависящие от них сирконстанты [ЛЭС 1990: 401]¹. Это промежуточное звено между синтаксисом и семантикой, в поиске которого находился ещё Н. Хомский в своей попытке порождающей грамматики [Chomsky 1965]. Большинство современных исследователей, вслед за Л. Теньером, ведущую роль в организации пропозиции отводят предикату, поскольку именно он указывает на отношения, которыми связаны термы (имена) – актанты и сирконстанты [Riegel 1999:128-129, Гак 2004: 273]. Однако нетрудно видеть, что эти отношения выражаются не только глагольными средствами. В ракурсе текста – а именно так обязан смотреть на высказывание переводчик – они не сводятся к действию или состоянию, но включают и тематическую прогрессию предложения, его логико-когнитивный аспект, который во французском языке находит выражение в артиклях, то есть в группе имени, а не глагола. Поэтому мы предлагаем в предпереводческом структурном анализе французского предложения исходить скорее из подлежащего – во-первых, действительного грамматического, во-вторых, логического (субъекта, выполняющего действие, или объекта, являющегося предметом речи), в-третьих, потенциального или предполагаемого в русском переводе. Данный подход представляется удобным и потому, что синтаксис французского языка фиксирован, и нахождение грамматического подлежащего не составляет труда.

Таким образом, мы попытаемся выявить опорные точки тематической прогрессии во французском предложении, чтобы ими можно было пользоваться при предпереводческой интерпретации, как своего рода картой. Для этого они должны соотноситься не только с новым и известным в сообщении, но и с идентифицируемыми грамматическими единицами – членами предложения и частями речи. В то время как артикли употребляются исключительно с именными или субстантивированными словами, порядок слов в русском языке распространяется на все части речи,

¹ Напомним, что термин «сирконстант» (фр. *circonstant*) был предложен Люсьеном Теньером [Tesnière 1988] для обозначения слова, зависящего от предиката и заполняющего его активную синтаксическую валентность, но не соответствующее никакой его семантической валентности. В семантическом отношении сирконстанты отражают обстоятельства действия, состояния или отношения, о котором говорится в высказывании.

что даёт возможность достаточно гибких перестановок и конверсий в переводе [Comtet 2002: 400-405]. Кроме того, и французские артикли, и русский порядок слов могут быть обусловлены как внутренним устройством текста, так и соотношением детерминированных / недетерминированных элементов в конкретной ситуации общения, а значит, и перевода, как можно видеть из примера (1) ниже:

(1) *Un autre événement survenu au même moment donne toutefois une résonance particulière au tour de magie fiscal d'Engie : au moment même où International Power mettait la touche finale à cette exfiltration en urgence d'un milliard de dollars de profit, le gouvernement australien annonçait qu'il allait verser à l'entreprise 500 millions de dollars sur cinq ans pour lui permettre d'adapter ses centrales aux nouvelles exigences environnementales et faire face à la nouvelle taxe carbone.*

Впрочем, тут же произошло другое событие, ставшее отличным поводом заговорить о налоговых ухищрениях "Энжи". Правительство Австралии объявило о намерении выделить компании International Power 500 млн. долларов в течение пяти лет на модернизацию её электростанций с учётом новых экологических требований и только что принятого налога на выбросы углекислого газа – в тот самый момент, когда её руководство спешно завершало вывод миллиарда долларов прибыли (Здесь и далее ориентировочные переводы наши - Е.Г., Ф.Ф.)

В приведённом предложении присутствуют три типичных употребления артикля, требующих внимания при переводе на русский язык. Простейший из них – неопределённый артикль при исчисляемом существительном (*un événement*), впервые употребляемом в тексте. При вещественных и абстрактных существительных ему соответствует частичный артикль, но встречается он в данной позиции реже.

Он чётко указывает на рему высказывания. В русском языке рема обычно располагается в конце предложения, поэтому элемент фразы, содержащий либо непосредственно упомянутое существительное, либо заключённую в нём семантическую нагрузку, должен завершать смысловой отрезок, к которому он относится [Гак 2009: 32-33] (Ср. [Comtet 2002: 404]).

Заметим, что здесь имеет смысл дополнительно развернуть причастный оборот в полноценный предикат: *survenu* → (*событие*) произошло.

Иной случай – определённый артикль при существительном, определяемом внутренней логикой текста и фактически являющемся синонимом или перифразой (*l'entreprise = International Power*). Решение переводчика может быть как чисто лексическим – унификацией обозначений, так и структурным – перенос данного слова с определённым артиклем ближе к его референту. Мы предлагаем совместить их. Важно понимать, что во французском тексте подобный определённый артикль двусмыслен, так что точная референция *l'entreprise* возможна только благодаря пониманию описываемого механизма уклонения от уплаты налогов, тогда как в русском переводе необходимо, чтобы заменитель находился в непосредственной близости от заменяемого

слова. В целом можно констатировать, что текст на русском языке строится по принципу домино: совпадающие или логически связанные элементы должны соприкоснуться; французский же язык, в силу отсутствия падежей и благодаря артиклям, конструирует предложение по одной синтаксической схеме, в элементарном виде нашедшей отражение в известном риторическом шаблоне «*sujet – verbe – complément*» [Roudet 2016: 302].

Определённый артикль может и не иметь структурного аспекта, а обуславливаться ситуацией, как мы видим на примере *la nouvelle taxe carbone*. Переводчик обязан выразить значение несуществующего в его языке артикля другими, вероятнее всего, лексическими средствами, а потому ему приходится справиться о том, являлся ли в Австралии налог на выбросы углекислого газа нововведением на момент описываемых в тексте событий или же речь идёт об изменении существовавшего законодательства. Решение этого вопроса не скажется на синтаксисе предложения, но последний в любом случае будет осложнён пояснением, выраженным, например, развёрнутым определением (*только что принятого налога*).

Уже на данном примере ясно, что артикли могут использоваться переводчиком лишь как опорные точки тематической прогрессии (в зависимости от того, является ли определённость / неопределённость эксплицитной, контекстуальной или ситуативной), но никак не механически. Возможно ли, тем не менее, действовать при этом последовательно, а не наугад, и как исследование артиклей будет соотноситься с учётом других составляющих предложения, определяющих его структуру, таких как тип связи в сложном предложении, употребление местоимений, время глагола или глаголов?

Прежде всего надлежит выяснить, каково значение артикля в данном конкретном случае. Причём следует отличать системные употребления артикля, которые всецело подчинены грамматическому правилу и входят в арсенал языка, от стилистических, где у говорящего или пишущего есть выбор между несколькими вариантами, в зависимости от нюанса смысла. Обратимся к примерам (2), (3) и (4) – помня, что предлагаемые синтаксические эквиваленты лишь рекомендуются в общем случае, но не могут быть использованы вслепую, как и любые другие эквиваленты при переводе.

(2) *Un proche de l'exécutif ne se fait aucune illusion sur ce qui attend Christophe Castaner (Le Figaro, 18.11.2017)*

Подлежащим выступает одушевлённое существительное, соответствующее и логической субъектности данного предложения, поэтому в переводе оно предположительно сохранит эту функцию. Вместе с тем встанёт вопрос, не будет ли оправданным переместить его в конец целостного (предикативного) блока, скажем: **мы встретились с представителем власти, который...*, либо, что более узуально, всё же трансформировать подлежащее в обстоятельство: **в источниках / из источников, близких к правительственным кругам...* Второй вариант кажется предпочтительным

ещё и потому, что позволяет использовать в переводе газетно-политическую идиоматику.

Переход подлежащего в обстоятельство является, наряду с инверсией подлежащего, одним из частотных переводческих решений.

(3) *Avant les ordonnances, un plancher obligatoire existait, mais il ne concernait que les salariés ayant plus de deux ans d'expérience dans une société de plus de dix salariés* (Challenges.fr, 08.11.2017).

В примере (3) неопределённый артикль при подлежащем, при ближайшем рассмотрении, не указывает на новый факт – это ясно уже из того, что *plancher* фигурирует в цитате речи министра труда, непосредственно предшествующей данному предложению. Казалось бы, требуется определённый артикль. Суть сообщения, однако, состоит как раз в том, что упомянутый предел был изменён, на что и указывает *un*, а также имперфект глагола. Перфект (*passé composé*) говорил бы о том, что предела теперь не существует вовсе.

Эту информацию можно передать лексическими средствами, с инверсией подлежащего либо без таковой: **уже существовал обязательный предел* или **обязательный предел уже существовал*. От того, какую структуру изберёт переводчик, будет зависеть синтаксис остальной части сообщения: в первом случае можно использовать придаточное относительное (**...который, однако...*), во втором случае связь между двумя частями будет сочинительной, а придаточное, вероятно, окажется заменено дополнением в интересах читаемости (**...но / однако только в отношении работников...*). Возможен и вариант с разбиением на два самостоятельных предложения, также без инверсии. Обстоятельство времени в этом последнем случае может остаться в начальной позиции, но может быть и перемещено в конец первого предложения.

Рассмотрев подлежащее, остановимся на тех зависимых членах предложения, которые снабжены определённым артиклем, но не определены непосредственным, внутрифразовым окружением. В нашем случае это упомянутое обстоятельство *avant les ordonnances*. Детерминировано оно контекстом всей статьи, впервые – во введении. Если обстоятельство остаётся в начальной, строго тематической позиции, то особых средств для передачи такого значения определённого артикля не требуется, хотя оно и может быть подчёркнуто с помощью указательного местоимения (**до ордонансов* либо **до этих ордонансов*). Если обстоятельство переносится в конец предложения, то дополнительный логический акцент уместнее сделать на предикате (**...существовал и до (этих) ордонансов*), потому что иначе в рематической постпозиции оказывается вспомогательная, а не главная информация.

Наконец, целесообразно уделить внимание неопределённым артиклям при зависимых членах предложения, а также в именной части составного сказуемого (фр. attribut). *Une société de plus de dix salariés* передаёт коли-

чественное значение, которое можно приравнять к определительным. Это одно из системных употреблений французского неопределённого артикля, которое в русском языке не имеет специального эквивалента и не требует выражения – **предприятие, на котором заняты более десяти человек*. Однако неопределённый артикль сопровождает не только определения, к примеру:

(4) *On veut lui faire dire bien des choses, alors que la laïcité est un principe simple, cardinal, essentiel de notre pacte républicain (Le Monde, 21.11.2017).*

Подлежащее в примере (4) выражено абстрактным существительным с определённым артиклем. Высказывание, следовательно, имеет обобщённое значение. Передаёт его, будучи логически связанной с подлежащим отношением тождества, и именная часть сказуемого *un principe*. Неопределённый артикль в обобщающей функции отличается от определённого тем, что указывает на некую категорию – единичный объект либо ограниченную группу объектов. В русской же речи, если единичность, обособленность не оговорена отдельно, подразумевается общность: ***простой, фундаментальный, важнейший принцип* означало бы, что существует единственный таковой принцип, тем более если переводчик, как мы, решил бы употребить элятив (*важнейший*). Поэтому значение неопределённого артикля в данном случае необходимо выражать дополнительными средствами – лексико-грамматическими (**один из... принципов*) либо посредством полной переработки синтаксиса предложения, в результате чего *принцип* также примет множественное число (**а ведь наш республиканский пакт стоит именно на таких простых, фундаментальных, важнейших принципах, как светскость*).

Обобщая анализ примеров (2)-(4), последовательность действий переводчика можно схематически представить следующим образом:

1. Исследовать подлежащее с целью выявления актуального членения предложения в целом, на основе чего наметить предварительный порядок слов в переводе (прямой или инвертированный);
2. Исследовать зависимые актанты и сирконстанты с определённым артиклем, определяя в каждом случае источник детерминации - внутрифразовый, внутритекстовый, ситуационный - и в зависимости от этого проработать варианты перевода с изменённым порядком слов, указательными местоимениями и другими шифтерами, эксплицированием значения артикля лексическими средствами;
3. Исследовать зависимые актанты и сирконстанты с неопределённым артиклем, определяя в каждом случае передаваемую им конкретную коннотацию. Если это значение носит определительный характер, неопределённый артикль не требует особых средств для его передачи. Если же неопределённый артикль имеет значение категоризации, в переводе оно будет выражено либо неопределённым место-

имением, либо лексически, либо, реже, инверсией, но механизм последней не представляется возможным формализовать – она будет обусловлена спецификой конкретного высказывания и текста.

Очевидно, что наша эмпирическая схема ещё нуждается в уточнении. Очевидно и то, что ограниченный объём статьи не позволяет продемонстрировать её применение на широком материале. Тем не менее, думается, уже в настоящем виде она отражает основные тактики переводчика с французского языка на русский в отношении артиклей, выявляя значимость последних для адекватной структурной организации текста перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским / В.Г. Гак. – М.: Русский язык, 1975. – 278 с.
 2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка / В.Г. Гак. – М.: Добросвет, 2004. – 862 с.
 3. Гак В.Г. Теория и практика перевода / В.Г. Гак, Б.Б. Григорьев. 9-е изд. – М.: Либроком, 2009. – 464 с.
 4. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge: MIT Press, 1965. – 261p.
 5. Comtet R. Grammaire du russe contemporain / R. Comtet. – Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 2002. – 505 p.
 6. Riegel M. Grammaire méthodique du français / M. Riegel, J.-Ch. Pellat, R. Rioul. – P.: PUF, 1999. – 1107 p.
 7. Roudet R. Grammaire russe. 2. Syntaxe / Roudet R. – P.: Institut d'études slaves, 2016. – 398 p.
 8. Seleskovitch D. Interpréter pour traduire / D. Seleskovitch, M. Lederer. – P.: Les Belles Lettres, 2014. – 432 p.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
9. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. Институт Языкознания АН СССР. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

ARTICLES AS LANDMARKS FOR A PROPOSITIONAL MAP *(based on the example of French-Russian translation)*

E.V. Gavrilova

N.A. Dobrolubov State Linguistics University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod

Philippe Frison

University of Strasbourg

The article designs a procedure for analysing a text to be translated from French to Russian as a structure. We suggest that it be based on comparative studies of topic-and-comment expression in both languages, namely of articles as they or the nouns they go with appear in the sentence.

Key words: *contrastive linguistics, text analysis in translation, translation equivalence, topic and comment, article, coherence.*

Об авторах:

ГАВРИЛОВА Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им.Н.А.Добролюбова, *e-mail*: e.vl.gavrilova@yandex.ru

ФРИЗОН Филипп – преподаватель Института перевода и международных отношений, Университет Страсбурга, *e-mail*: philippe.frison@coe.int

УДК 811.133.1'255.2

ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК: ТРАДИЦИИ И ПРОБЛЕМЫ

М.В. Дубинская

Тверской государственный университет, Тверь

В статье представлен обзор некоторых переводов названий произведений Ф.М. Достоевского на французский язык. Рассматриваются типичные трудности перевода в условиях Франции конца XIX века и методы их преодоления переводчиками при условии сохранения в переводе названий особенностей поэтики Достоевского.

Ключевые слова: переводческие трансформации, прагматический аспект перевода, языковое видение мира, евангельские аллюзии в переводе, нравственный аспект, особенности поэтики Достоевского.

История переводов произведений Ф.М.Достоевского во Франции имеет долгую и сложную историю, а сами переводы отличаются некоторыми особенностями, причина которых заключена в сложности восприятия творчества Достоевского французскими читателями. Андре Жид – известный писатель, литературовед, критик и популяризатор творчества Достоевского во Франции, говоря о невысокой популярности творчества Достоевского во Франции начала XX века, считал одной из причин этого явления критические высказывания Мельхиора де Вогюэ, знатока русской литературы, о многочисленных формальных недостатках стиля и структуры романов русского писателя. Как опасался Жид: «Эти негативные суждения действительно могли замедлить перевод, публикацию и распространение Достоевского, заранее разочаровать многих читателей» [Gide 1981: 17]. Однако при этом Вогюэ практически не упоминал о нравственном аспекте произведений Достоевского, а именно эта сторона его творчества могла бы, по мнению Жида, заинтересовать французских читателей.

Жид также говорит о сложности восприятия творчества Достоевского французской читающей публикой, утверждая, что для успешного восприятия

французским читателем необходимо, чтобы писатель подробно излагал только одну идею: «Чтобы преуспеть, нужно показывать только одну идею. Недостаточно найти точную формулу; нужно, чтобы не было ничего, кроме неё. Публика должна знать, что следует ставить перед каждым именем, и не переносит, когда ей засоряют мозги» [Gide 1981: 43-44]. Другими словами, по мнению Жида, французские читатели не способны свободно ориентироваться в многообразии особенностей русской литературы, да и литературы вообще, без наличия ярлыков, которые французская критика присваивает всем явлениям литературы. В подобной ситуации очевидны сложности, с которыми столкнулись переводчики Достоевского на французский язык. Переводчик работает « <...> на скрещивании нескольких внешних стратегий (общественная, культурная, политическая, литературная, экономическая – например, состояние книжного рынка и т. п.)» [Попович 1980: 56], и учитывает все составляющие этого процесса.

Проследив динамику появления французских переводов произведений Достоевского, а они часто появлялись непосредственно после публикаций на русском языке, мы можем заметить, что Жид отчасти прав, чрезмерно пристрастно относясь к французским издателям Достоевского и упрекая их в пренебрежении творчеством великого русского писателя. Первые французские переводы произведений Достоевского, хотя и появлялись вскоре после выхода подлинников, однако их качество оставляло желать лучшего. Они представляли собой либо «переводы незначительных отрывков, не позволяющих судить об особенностях творчества русского писателя, либо давались в сильном сокращении» [Gide 1924: 80].

Например, повесть «Двойник» была опубликована во втором, февральском номере журнала «Отечественные записки» за 1846 год, и в том же, 1846 году, переведённые отрывки из неё были изданы во Франции, имя переводчика при этом не указывалось. Полный перевод этой повести, «Le Double», выполненный переводчиками Bienstock и Werth, выходит в издательстве Mercure лишь в 1906 году. Вообще, большинство полных, или почти полных (с незначительными сокращениями) переводов произведений Достоевского во Франции делается в конце XIX-начале XX вв., начиная с 80-х годов XIX века. Причины такого нарастания интереса к творчеству Достоевского в указанный период лежат за пределами тематики данной статьи. Представляя недостаточно известного писателя новой читательской аудитории, переводчики, наряду с множеством переводческих задач, должны были решить сложный вопрос перевода названий его произведений.

Будучи средством общения, язык служит как для передачи информации, так и для определённого воздействия на адресата речи. Название – зачастую первое, что узнаёт читатель о произведении, иногда знакомство с названием происходит раньше, чем читатель успеет прочитать фамилию автора. Отсюда важность адекватного перевода. С другой стороны, заглавие выполняет и рекламную, коммерческую функцию, привлекая потенциального читателя, и в определённой мере должно соответствовать его ожиданиям и представлениям об авторе текста. Это соображение представлялось особенно важным для читательской аудитории Франции, руководствующейся в большей степени указаниями критиков, нежели собственными

суждениями.

Большинство переводов заглавий произведений Достоевского являют собой несложные примеры перевода без каких-либо переводческих трансформаций: «Двойник» – «Le Double», «Вечный муж» – «L'Éternel Mari», «Братья Карамазовы» – «Les Frères Karamasov». Однако, несмотря на кажущуюся простоту передачи на французский язык, некоторые заголовки произведений Достоевского часто оказывались камнем преткновения для переводчика в силу различного языкового видения мира русскими и французскими читателями: «Прежде всего в такого рода случаях важно учитывать факт разного языкового видения мира <...> С другой стороны, трудности перевода слов с тождественной (или сходной) референтной отнесённостью могут быть обусловлены различиями в структуриации объективной действительности» [Щетинкин 1987: 119].

Можно привести несколько примеров перевода названий произведений Достоевского, сделанных различными переводчиками, когда французский перевод по смыслу значительно отличается от русского оригинала, либо заглавие в результате перевода приобретает дополнительные оттенки смысла. Каждый переводчик различно интерпретировал смысл названий как важнейшей составляющей текста, исходя из собственного восприятия творчества Достоевского, а также учитывая особенности восприятия произведения французскими читателями. Естественно, в этом случае переводчик учитывает прагматический аспект перевода: «Прагматический аспект речи проявляется тогда, когда одно и то же средство выражения может быть понято по-разному, причём эти различия в интерпретации не произвольны, а обусловлены вполне определёнными установками говорящих» [там же: 32].

Вот несколько примеров подобных переводов.

Роман Достоевского «Преступление и наказание» (переводчик Victor Derély). Полная версия произведения опубликована в 1884 году, издательством Plon. При этом название романа переведено как «La crime et le châtimeut», буквально – «Преступление и кара». Тем же переводчиком сделан и перевод романа «Бесы». Его название переведено как «Les Possédés», «Одержимые». Произведение первоначально переводилось по частям, полный перевод опубликован в 1886 г., также издательством Plon.

В обоих случаях мы наблюдаем появление в переводе стилистически окрашенной лексики. В первом случае стилистически-нейтральное слово «наказание» – «la punition» переводчик заменяет на «le châtimeut», т.е. «кара». Слово, относящееся к стилистически возвышенной лексике и во французском языке обычно употребляемое для обозначения высшего, божественного правосудия. Переводчик, таким образом, делает акцент на нравственной идее произведения. Слово «la punition», т.е. наказание, понесённое Родионом Раскольниковым соответственно Уголовному Кодексу Российской Империи, не несёт смысловой значимости для переводчика. В переводе названия романа он подчёркивает духовно-нравственную сторону этого наказания, не имеющую отношения к годам каторжных работ, назначаемых людьми и ведущую героя

к полному переосмыслению его взглядов. Поэтому переводчик прибегает к лексической трансформации: «В семантическом отношении сущность трансформаций заключается в замене переводимой лексической единицы словом или словосочетанием иной внутренней формы, актуализирующим ту слагаемую иностранного слова (ту сему), которая подлежит реализации в данном контексте» [Рецкер 1977: 38].

Подобная же лексическая трансформация применяется и при переводе названия романа «Бесы». Отметим, что название книги было неоднозначно воспринято ещё современниками Достоевского.

По воспоминаниям А.Г. Достоевской: «Название романа “Бесы” послужило для приходивших покупать книгу называть её <...> различными именами: то называли её “вражьей силой”, иной говорил: “Я за чертями пришёл”, другой: “Отпустите мне десяточек дьяволов”» [Достоевская 2011: 277]. Русское название романа метафорично и содержит аллюзию на евангельский сюжет о встрече Христа с бесноватыми, то есть, людьми, одержимыми бесами. В контексте романа бесноватость – это одержимость «бесами» революционных идей, заставляющих людей совершать как действительно уголовные, так и нравственные преступления.

Переводя это название, V. Deréy не пытался в полной мере сохранить содержащуюся в нём метафору с аллюзией на евангельский сюжет, и в переводе несколько конкретизировал её. Возможно, такой способ перевода был выбран в силу иной, нежели в русском языке, семантической наполненности французских слов «les diables» и «des démons», при помощи которых можно было бы перевести слово «бесы». Оба французских слова не вполне точно отражают идею одержимости, в данном случае – одержимости героев разрушительными революционными идеями, поэтому не поддерживают метафоричность названия. Возможно, этот способ перевода отвечает восприятию творчества Достоевского самим переводчиком, который считал необходимым дополнительно подчеркнуть связь поэтики русского писателя с евангельскими темами и сюжетами. Обращение к религиозной тематике вновь обрело актуальность во французской литературе конца XIX-начала XX вв., и переводчик ответил на общественный запрос, подчеркнув и конкретизировав евангельские аллюзии в переводе названия.

В названиях произведений Достоевского несколько раз встречается слово «записки». Но оно переводится на французский язык каждый раз различными способами. При этом переводы выполнены разными авторами, поэтому невозможно заподозрить какого-то одного переводчика в нелюбви к слову «записки». Так, название «Записки из мёртвого дома» было переведено как «Les souvenirs de la maison des morts», то есть, буквально, «Воспоминания о доме мёртвых» (переводчик Neyrod). Произведение первоначально переводилось и публиковалось по частям, чему способствовала и его структура – повесть в двух частях и несколько отдельных рассказов, сюжетно примыкающих к ней. В 1886 году полная версия «Записок из

мёртвого дома» появилась в издательстве Plon.

Название другой повести Достоевского, «Записки из подполья», было переведено на французский язык как «L'esprit souterrain» – «Дух подполья». Полная версия перевода (переводчик Halpérine-Kaminski) вышла в 1886 году, также в издательстве Plon.

Мы можем предположить, что в случае с «Записками из Мёртвого Дома» переводчик не увидел в структуре произведения Достоевского формального соответствия принятому во французской литературе жанру дневниковых записок, или «journal». Французский читатель, всегда имеющий чёткое представление, как должен выглядеть тот или иной литературный жанр по форме, и привыкший находить под обложкой книги то же самое, что указано на обложке, попросту оказался бы в растерянности, обнаружив несоответствие формы повествования заглавию. Вспомним слова Жида о любви французского читателя к «ярлыкам», к точности обозначения жанра того, что ей предлагают. Видимо, с точки зрения переводчика, форма «Записок из Мёртвого Дома» наиболее соответствуют жанру воспоминаний. Сюжет «Записок из Мёртвого Дома» также наиболее близок к жанру воспоминаний, что и находит отражение в переводе заглавия.

Вторую часть перевода названия, «дом мёртвых», (можно перевести и как «дом мертвецов») не вполне соответствующую русскому подлиннику, также можно объяснить, исходя из особенностей поэтики Достоевского, замеченных переводчиком. Конечно, в восприятии и русских и французских читателей люди, находящиеся на каторге, мертвы с гражданской точки зрения, и в повествовании Достоевского встречается немало тому доказательств. Однако, на наш взгляд, у переводчика была иная причина перевести заглавие именно так – ориентируясь на слова самого Достоевского. С точки зрения писателя, каторжная система была рассчитана на то, чтобы умертвить человека, прежде всего, в нравственном смысле слова: «Она высасывает жизненный сок из человека, энервирует его душу, ослабляет её, пугает её и потом нравственно иссохшую мумию, полусумасшедшего представляет как образец исправления и раскаяния» [Достоевский 1972: 34]. Тема нравственной смерти и нравственного выживания в нечеловеческих условиях определяет всю поэтику «Записок из Мёртвого Дома». В данном случае, в переводе заглавия отражено восприятие самим переводчиком трагедии человека, лишённого свободы и уничтожаемого в нравственном отношении.

Что касается повести «Записки из подполья», то, ориентируясь на известные ему жанровые признаки, французский читатель произведений Достоевского, то есть, человек, весьма образованный в отношении гуманитарных наук, не отнёс бы это произведение к запискам-воспоминаниям. Не принадлежит повесть и к мемуарному жанру, хотя содержит отрывочные воспоминания главного героя. Поэтому название невозможно перевести, например, как «Le journal du souterrain» либо «Les

mémoires souterrains»— в этих случаях оно содержало бы конкретное указание на жанровую природу, не совпадающее с реальным содержанием повести. Очевидно, что при переводе данного названия на первый план вновь выходит проблема его восприятия в конкретных обстоятельствах – прагматический аспект. Согласно лингвистическому словарю Ж. Дюбуа, «L’aspect pragmatique du langage concerne les caractéristiques de son utilisation (motivation psychologiques des locuteurs, réactions des interlocuteurs, types socialisés de discours, objet du discours etc.) par opposition à l’aspect syntaxique <...> et sémantique» [Dubois 1973: 388]. С точки зрения переводчика, существенным в данной ситуации представляется не отнесение повести к определённому жанру, а идея произведения, носителем которой является главный герой. Настроение, дух, то есть, «l’esprit» героя-повествователя, с его добровольной изоляцией от мира и уходом в нравственное подполье, и является отправной точкой для названия-характеристики повести.

Проблема перевода как такового не всегда встаёт перед переводчиками произведений Достоевского. Название повести «Кроткая», изданной в 1886 году в издательстве Plon, дано в транслитерации – «Krotkaia» (переводчик Halpérine-Kaminski). Далее следует подзаголовок «extrait du *Journal d’un Ecrivain*» («отрывок из «Дневника Писателя»). Повесть «Кроткая», действительно, является частью «Дневника писателя», но представляет собой не отрывок, а самостоятельное, структурно завершённое произведение. Поэтому, с нашей точки зрения, слово “extrait” не подходит для её характеристики. Возможно, следовало бы или снять подзаголовок, или указать: «tiré du *Journal d’un Ecrivain*» либо «du *Journal d’un Ecrivain*» (буквально – «из «Дневника Писателя»»).

Что касается транслитерации, то она, как правило, применяется в переводе для передачи иноязычных имён собственных, топонимов, а также, иногда – реалий, не имеющих языковых эквивалентов в языке-приёмнике. Слово «кроткая» не относится ни к одному из перечисленных явлений, и не представляет проблемы для перевода на французский язык. Одним из объяснений такого переводческого решения может служить факт отсутствия упоминаний об имени главной героини повести. Герой-рассказчик, в своём эмоциональном и сбивчивом исповедальном повествовании, как бы случайно забывает назвать имя покойной жены-самоубийцы, упоминая о ней в третьем лице – «она». Несомненно, переводчик заметил эту особенность и использовал приём транслитерации русского прилагательного как аллюзию на имя собственное, имя-эпитет – единственное, каким располагает главная героиня повести. Этот неожиданный переводческий приём представляется нам не только возможным, но и вполне удачным, поскольку вносит в перевод дополнительный штрих, удачно подчёркивающий такие особенности поэтики Достоевского, как исповедальное слово.

Все перечисленные примеры переводческих трансформаций, применяемых к названиям произведений Достоевского, не только обоснованы, не только адаптируют произведения Достоевского к восприятию французского читателя, но и дополнительно подчёркивают некоторые особенности поэтики русского писателя.

Особняком стоит перевод небольшого рассказа «Мальчик у Христа на ёлке»,

являющегося частью «Дневника Писателя» и отдельно опубликованного в 1894 году, издательством Prudomme à Chateaudin. При этом название переведено как «Noël Russe» – «Русское Рождество» (переводчик Czuzowski). С переводческой точки зрения, перевод заглавия не требует значительных переводческих трансформаций и не представляет никакой трудности. По нашему мнению, возможно существование нескольких, незначительно отличающихся стилистически, вариантов его перевода. Тем не менее, переводчик полностью изменил название рассказа, совершенно исказив его идею – то есть, авторский замысел. На наш взгляд, такой подход недопустим в практике перевода. Ведь, следуя идее заголовка, французский читатель, очевидно, должен был сделать вывод, что обычным явлением в религиозный и семейный праздник Рождества в России являются брошенные на произвол судьбы дети, замерзающие у дверей богатых домов. На самом деле для России случай гибели ребёнка в Рождество, описанный Достоевским, скорее кричащее исключение, чем норма.

Несомненно, отношение переводчика к автору всегда находит своё выражение в переводе, но для успешной работы, не приводящей к намеренному искажению текста, оно должно быть, по крайней мере, нейтральным. Поэтому последний пример перевода названия рассказа Достоевского может служить напоминанием переводчикам о необходимости соблюдения этических норм. Однако, анализируя другие переводы названий произведений Достоевского на французский язык, мы можем отметить, что случаи применения значительных переводческих трансформаций не только оправданы, но и необходимы для наилучшего восприятия особенностей поэтики Достоевского французской читательской аудиторией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Достоевская А.Г. Воспоминания / А.Г. Достоевская. – М.: Азбука-Классика, 2011. – 480 с.
2. Достоевский Ф.М. Записки из мёртвого дома // Ф.М. Достоевский. – ПСС: В 30 т. Т. 4 / под ред. Ф.Я. Приймы; ИРЛИ (Пушкинский Дом) АН СССР. – Л.: Наука, 1972. – 326 с.
3. Попович А. Проблемы художественного перевода / А. Попович. – М.: Высшая школа, 1980. – 200 с.
4. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М.: Наука, 1977. – 284 с.
5. Щетинкин В.Е. Пособие по переводу с французского языка на русский / В.Е. Щетинкин. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
6. Gide A. Journal sans dates // A. Gide. – Incidences. – Paris, Edition de la Nouvelle Revue Française, 1924. – P. 76-81.
7. Gide A. Dostoïevski d'après sa correspondance // A. Gide. – Dostoïevski. Articles et causeries. – Paris, Gallimard, 1981. – P. 13-48.
8. Dubois J. Dictionnaire de linguistique / J. Dubois et autres. – Paris, 1973. – 460 p.

TRANSLATION OF THE TITLES OF THE NOVELS BY F. DOSTOEVSKI: TRADITIONS AND PROBLEMS

M.V. Dubinskaya

Tver State University, Tver

The article presents the review of the translations to the French of some titles of the novels by F. Dostoevski. The paper reveals the typical difficulties of the translation of the novels by Dostoevski in the conditions of France of the end of XIX century, and also the methods of their overcoming, considering the conservation of the peculiarities of the poetics of Dostoevski in the translation of the titles.

Key words: *translating transformations, the pragmatic aspect of the translation, the language vision of the word, the evangelical allusions in the translations, the moral aspect, the peculiarities of the poetics of Dostoevski.*

Об авторе:

ДУБИНСКАЯ Маргарита Викторовна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра КИПР Тверского государственного университета, *e-mail*: geolea@bk.ru

УДК 81'25

ПЕРЕВОД ДОКУМЕНТОВ ФИЗИЧЕСКИХ ЛИЦ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ КОРПУСОВ ДОКУМЕНТОВ

А.Н. Злобин

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Саранск

В статье рассматриваются вопросы, связанные с технологической составляющей переводческой компетенции переводчика документов физических лиц. Для ее формирования предлагается использовать переводные параллельные корпуса документов как образцы профессионального перевода.

Ключевые слова: *документы физических лиц, параллельные корпуса текстов, шаблоны перевода документов, переводной параллельный корпус документов, технологии перевода профессиональных переводчиков документов.*

При обучении переводу документов физических лиц и их переводе могут быть использованы параллельные корпуса текстов, в нашем случае параллельные корпуса документов, которые вслед за Е.П. Сосниной рассматриваются нами «как реферативная информация и образцы профессионального перевода при изучении приемов и способов перевода» [Соснина <http>] документов. Прежде чем перейти к работе с ними необходимо изучить возможности и приемы перевода на базе параллельных корпусов и адаптировать их применительно к нашему материалу.

Параллельный корпус (Parallel Corpora) - это электронный аналог параллельных переводных текстов, как правило, состоящий из множества блоков «текст-оригинал и один/несколько его переводов». В современной корпусной лингвистике выделяют два вида параллельных корпусов:

1) многоязычный, или Comparable (Multilingual) Corpora и

2) переводной, или Translation Corpora.

Подчеркнем, что в отличие от шаблонов перевода документов, параллельные корпуса могут служить примером практического применения приемов перевода профессиональными переводчиками. Использование параллельных корпусов, отмечает Е.П. Соснина, положительно влияет на процесс обучения переводу, потому что благодаря множеству встречающихся вариантов перевода интересующей лексической единицы или словосочетания, понижается тенденция приравнивания их какому-то одному эквиваленту на языке перевода. Параллельный корпус также может внести ясность при выборе приемов перевода. Кроме того, справедливо добавляет автор, в практическом смысле перевод должен ориентироваться на возможности постредактирования, сравнения и оценку различных стратегий и интерпретаций в рамках контекста. Переводчику (особенно начинающему) необходимы ресурсы, которые могли бы выступать эталонами как самого перевода, так и его оценки в тех или иных «стандартных» условиях. По некоторым данным около 50%, а на начальном этапе обучения до 80% времени перевода тратится на обращение к реферативной информации, например, словарям и на информационный и лингвистический поиск в Интернете. Для начинающих переводчиков параллельные корпуса предоставляют образцы профессионального перевода при изучении приемов и способов перевода и тем самым позволяют значительно сократить эти временные затраты [Соснина <http>].

Представляется целесообразным отметить, что параллельные корпуса текстов-образцов особенно полезны в том случае, когда переводчик работает со строго нормированными (конвенциональными) текстами. Жанрово-стилистическое и стилистическое оформление таких текстов, в нашем случае документов физических лиц, практически не допускает варьирования и отступления от определенных социокультурных норм. Параллельные корпуса текстов-образцов, как будет показано ниже, могут служить для переводчика и студента таким же эффективным вспомогательным средством, как и различного рода словари.

В качестве примера нашего переводного параллельного корпуса документов (Translation Corpora) мы представляем исходный документ «Свидетельство о рождении» и несколько переводов подобных документов на немецкий язык – **Geburtsurkunde ПД 1** и **Geburtsurkunde ПД 2**, выполненных профессиональными немецкими переводчиками документов.

Переводной параллельный корпус документов (Translation Corpora):
ИД «Свидетельство о рождении»



Geburtsurkunde ПД 1



Geburtsurkunde ПД 2

Übersetzung aus der russischen Sprache

ISO-Norm R/9: Bajkina, Natal'ja Ivanovna

GEBURTSURKUNDE

Natalia (Vatersname: _____), weiblichen Geschlechts.
Vor- u. Nachname, Vatersname

ist am _____ (am dreißigsten Mai neunzehnhundertachtundsiebzig) geboren.
Geburtsdatum

GEBURTSORT: **MORD-POLJANA, Rayon Subowo-Poljanskij,
Mordwinische ASSR, Russische Föderation**

Darüber ist im Geburtenregister am _____ der entsprechende amtliche Vermerk
unter Nr. **18** vorgenommen worden.

DIE ELTERN:

Vater: **Ivan** (Vatersname: _____)
[ISO R/9: Bajkin, Ivan Ivanovič]
Volkszugehörigkeit – Mordwine

Mutter: **Maria** (Vatersname: _____)
[ISO R/9: Bajkina, Marija Ivanovna]
Volkszugehörigkeit – Mordwinin

Registrier-Stelle: Gemeinderat Mord-Poljanskij, Rayon Subowo-Poljanskij

Ausgestellt am: _____

DER STANDESAMTSLEITER (gez. Unterschrift)
SIEGELABDRUCK: MORDWINISCHE ASSR / RAYON SUBOWO-POLJANSKIJ / GEMEINDERAT DER
VOLKSDEPUTIERTEN MORD-POLJANSKIJ

II-ŽI Nr. 318176

[Архив МРО СПР <http>].

ИД «Свидетельство о рождении»

Свидетельство о рождении – это свидетельство о государственной регистрации акта гражданского состояния – факта рождения ребенка. В этом документе содержится информация об имени ребенка, дате его рождения, а также именах его родителей. Как правило, свидетельство о рождении является основным и единственным документом до момента достижения ребенком возраста, когда выдается общегражданский паспорт. В настоящее время это страница формата А4, снабженная водяными знаками. Свидетельство имеет серию и номер. Бланк вкладыша изготавливается на русском языке. В случае установления республикой – субъектом Российской Федерации – своего государственного языка, бланк вкладыша может изготавливаться на русском языке и на государственном языке республики по образцу, утвержденному МВД РФ. Свидетельство о рождении может заполняться как рукописным способом, так и с использованием технических средств (компьютеров). При заполнении свидетельства о рождении не допускается наличие в нем исправлений, помарок и подчисток, сокращений. Свидетельство о рождении подписывается руководителем органа ЗАГСа или иного государственного органа, выдавшего свидетельство (например, консульства). Подпись руководителя загса должна иметь расшифровку (инициалы, фамилия) и скрепляется гербовой печатью. В настоящее время информация о национальности родителей вносится в свидетельство по желанию. По умолчанию в данной графе ставится прочерк. Российское

свидетельство о рождении в настоящее время содержит следующие важнейшие для будущей жизни человека поля: гражданство отца; гражданство матери; место рождения самого человека.

Geburtsurkunde ПД 1 и Geburtsurkunde ПД 2

Следует отметить, что оба перевода-образца выполнены разными переводчиками и не являются переводами приведенного выше исходного документа «Свидетельство о рождении». Их различные типологические модели-характеристики, составленные на этапе предпереводческого анализа исходного текста, служат для начинающего переводчика документов вспомогательным средством.

Представленный нами параллельный корпус документов содержит набор стратегий и эквивалентов перевода, которыми руководствовались и использовали немецкие профессиональные переводчики документов. При выборе эквивалента перевода из обычного двуязычного словаря переводчик сам должен оценить, подходит ли предложенный вариант к новому контексту, проверяя уместность каждого из предложенных вариантов. В отличие от словаря параллельный корпус документов предлагает начинающему переводчику документов практические примеры способов перевода подобных проблематичных моментов.

Для их экспликации и идентификации перейдем теперь непосредственно к сопоставлению исходного документа и переводов-образцов аналогичных документов из нашего переводного параллельного корпуса документов.

ИД «Свидетельство о рождении»:

ПЕРЕВОД ЗАГОЛОВОЧНОЙ ЧАСТИ

Постоянные реквизиты:

наименование и справочные данные об организации (автор, информация, коды), герб, эмблема, дата, место составления, (адресат), наименование документа, регистрационный номер.

ИД «Свидетельство о рождении» / (ИД) :

реквизит «наименования организации»: место государственной регистрации – отдел ЗАГС

Образец перевода:

«Geburtsurkunde» ПД 1 / (ПД 1): Registrierungsort – Standesamt

«Geburtsurkunde» ПД 2 / (ПД 2): Registrier-Stelle

ИД: реквизит «дата, место составления»: дата выдачи

Образец перевода:

ПД 1: Ausstellungsdatum

ПД 2: Ausgestellt am

ИД: реквизит «наименование документа»: «Свидетельство о рождении»

Образец перевода:

ПД 1: «Geburtsurkunde»

ПД 2: «Geburtsurkunde»

ИД: реквизит «регистрационный номер»: запись акта о рождении

Образец перевода.

ПД 1: unter der lfd. Nr.--

ПД 2: im Geburtenregister unter Nr.--

ИД «Свидетельство о рождении»:

ПЕРЕВОД ОФОРМИТЕЛЬСКОЙ ЧАСТИ

Оформительская часть - совокупность реквизитов, подтверждающих подлинность документа и достоверность содержащихся в нем сведений. В ней располагаются обязательные реквизиты: вспомогательные надписи (номер, серия документа), подпись, печать, исполнитель.

Образец оформления перевода для ИД на одном и на двух языках.

ПД 1: Beglaubigte Übersetzung aus der russischen Sprache

! Da in der Belorussischen Republik im amtlichen Sprachgebrauch die Zweisprachigkeit gilt, liegt die Urkunde in zweisprachiger – russischer und belorussischer – Parallelausfertigung vor.

ПД 2: Übersetzung aus der russischen Sprache

Образец передачи имеющихся на ИД вспомогательных надписей.

ПД 1: Die Urkunde enthält auf dem Umschlag hinten zwei Vermerke interner Zwecke.

ИД: реквизит «номер, серия документа»: 1 ДН №--

Образец перевода.

ПД 1: Lfd. Urkunden-Nr. IV-PA Nr.--

ПД 2: II-ŽI Nr.--

ИД: реквизит «подпись»

Образец перевода.

ПД 1: Unterschrift

ПД 2: (gez. Unterschrift)

ИД: реквизит «печать»

Образец перевода.

ПД 1: Wappensiegel mit der Inschrift

ПД 2: Siegelabdruck

ИД: реквизит «исполнитель»: руководитель органа ЗАГС

Образец перевода.

ПД 1: Leiter des Standesamtes

ПД 2: Der Standesamtsleiter

ИД «Свидетельство о рождении»:

ПЕРЕВОД СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ

Переменные реквизиты:

текст, таблицы, графы, строки, заголовки таблиц, граф, строк, отметка о наличии приложения.

Образец передачи реквизита «таблицы, графы, строки, заголовки таблиц, граф, строк».

Исходный документ оформлен в виде анкеты и связного текста, т.е. в виде соединения этих структур.

ИД: Ф.И.О. родился 00.00.0000 года

Образец перевода.

ПД 1: Name: Vorname: Vatersname: geboren am: (замена связного текста анкетой).

ПД 2: ... ist am ... geboren. (сохранение связного текста).

ИД: ... о чем ... составлена запись акта о рождении номер...

Образец перевода.

ПД 1: Die standesamtliche Beurkundung der Geburt erfolgte am ... unter der lfd. Nr.... (разбивка, модуляция).

ПД 2: Darüber ist im Geburtenregister am ... der entsprechende amtliche Vermerk unter Nr. ... vorgenommen worden (разбивка, канцеляризм).

Образец передачи имен собственных.

ПД 1: Anm. d. Übers.: Familien- sowie Vornamen werden laut ISO-R9-Transliterationsnorm übertragen.

ПД 2: ISO-Norm R/9

Образец передачи названий населенных пунктов.

ПД 1: Stadt Rogatschew, Kreis Rogatschew, Gebiet Gomel

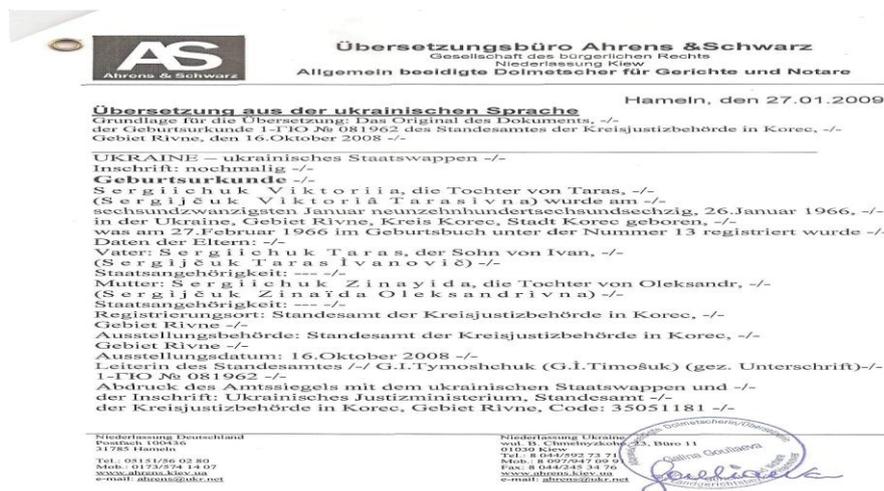
ПД 2: Rayon Subowo-Poljanskij, Mordwinische ASSR, Russische Föderation

Образец передачи названий учреждений.

ПД 1: Exekutivkomitee beim Kreisrat der Arbeiterabgeordneten

ПД 2: Gemeinderat der Volksdeputierten

Поскольку все познается в сравнении, приведем в качестве примера перевод на немецкий язык свидетельства о рождении, выполненный без использования переводного параллельного корпуса документов.



Анализ этого перевода показывает явный непрофессионализм, выполнившего его переводчика.

Нетрудно убедиться в том, что приведенный выше переводной параллельный корпус документов (Translation Corpora) в самом деле может служить студентам и начинающим переводчикам авторитетным наглядным примером способов переводов документов физических лиц, образцами применения приемов перевода в дальнейшей практике. С его помощью им можно найти эквивалент интересующей лексической единицы, сделать вывод, по какому принципу переводятся имена собственные, географические названия (транскрипция, транслитерация), названия учреждений и т.п., а также подобрать соответствия тем или иным грамматическим или стилистическим явлениям и выделить способы их перевода, получив список контекстов для данного явления, сохранив его в качестве примера.

В заключение отметим, что в отличие от шаблона переводной параллельный корпус документов демонстрирует технологии перевода профессиональных переводчиков документов, позволяющие им справляться с языковыми, конвенциональными и прагматическими проблемами перевода документов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соснина Е. П. Параллельные корпуса в обучении языку и переводу [Электронный ресурс] / Е.П. Соснина. – URL: <http://ling.ulstu.ru/linguistics/resources/literature/articles/>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Архив документов Мордовского регионального отделения Союза переводчиков России. – URL: <http://lang.mrsu.ru> (Архив МРО СПР)

TRANSLATING DOCUMENTS OF INDIVIDUALS USING PARALLEL CORPORA OF DOCUMENTS

A.N. Zlobin

Ogarev Mordovia State University, Saransk

The article deals with the issues related to the technological component of the competence of the translator of individual documents. To develop the said component, the author proposes the use of parallel corpora of translated documents as models of professional translation.

Key words: *documents of individuals, parallel corpora of texts, templates for translating documents, translational parallel corpora of documents, translation technologies of professional translators of documents.*

Об авторе:

Злобин Александр Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, e-mail: aleksandr_z@list.ru

УДК 811.112.2

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ ГЕРМАНИИ:
ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ЭВФЕМИСТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ**
(на материале средств массовой информации Германии)

Е. А. Морозов

Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова, Магнитогорск

Большое количество вопросов по проблеме определения и перевода эвфемизмов до сих пор сохраняет дискуссионный характер. Из-за отсутствия общепринятой дефиниции эвфемизма сложно выделить надёжные критерии их нахождения в тексте. В статье выявляются трудности нахождения и перевода эвфемистических конструкций в статьях немецких СМИ.

Ключевые слова: *эвфемизм, политическая корректность, дисфемизация, средства массовой информации Германии.*

В сентябре 2015 года министр внутренних дел Баварии Йоахим Херрманн в телевизионном шоу «Hart aber Fair» назвал певца и актёра Роберто Бланко, выходца из Туниса, «чудесным негром», это вызвало настоящее возмущение в социальных сетях [«Negger» und «Fräulein» [http](http://)].

Это подтверждает тот факт, что в настоящее время феномен «политической корректности» становится прерогативой не только одного языка (английского) и одного общества (американского), но и является масштабным

явлением современности. Европейцы стремятся подражать американскому образу жизни. При этом культурные сообщества, анализируя новые для себя проблемы, создают новые языковые формы и вырабатывают способы их употребления [Москвин 2001].

Сегодня политическая «осторожность», выраженная через эвфемизацию лексики, политическую корректность, табуированные обороты, затронула разнообразные аспекты жизни любого европейского общества, в том числе и немецкого.

Под политической корректностью, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, понимается «весьма положительное старание не обидеть, не задеть чувства человека, сохранить его достоинство, хорошее настроение, здоровье, жизнь: политическая корректность языка выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.» [Тер-Минасова 2000: 216]. Времена меняются, и указанные термины расширяют границы их использования. Власть, национальная принадлежность, миграционная политика, политические выяснения отношений, феминистские движения, сексуальные и расовые меньшинства, социальная сфера сегодня являются теми областями, где политическая корректность в Германии выходит на первый план.

Е.В. Шляхтина рассматривает политическую корректность с точки зрения языка и отмечает, что «политическая корректность – это концепция, согласно которой из языка следует убрать все слова и выражения, которые могут оскорбить или унижить достоинство человека бестактностью или прямолинейностью, т.е. убрать любые проявления вербальной агрессии. При этом политическая корректность стремится не просто смягчить истинный смысл происходящего, а защитить притесняемых, в том числе и средствами языка» [Шляхтина 2009: 29]. Однако если язык оригинала зачастую и создан для проявления уважения через использование относительно корректных слов, то при непрофессиональном переводе порой достигается противоположный эффект, как это случилось при переводе речи В.В. Путина на пленарном заседании 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН [Морозов 2016].

Перевод должен играть решающую роль в повышении и улучшении понимания друг друга, учитывая ряд закономерностей, включая контекст, стандарты письма и идиомы. Одну из самых больших трудностей, с которой сталкиваются переводчики, в общем смысле представляет собой перевод речевых оборотов и, в частности, эвфемизмов. Эвфемизм является очень важной фигурой речи, часто используется в общении и отражает исторические, политические, экономические и идеологические особенности нации со своим индивидуальным значением. С развитием межкультурной

связи использование эвфемизмов при переводе становится все более и более важным.

Рассмотрим обозначенные проблемы на некоторых примерах из средств массовой информации Германии.

Сегодня языковые запреты и цензура отравляют духовную атмосферу и парализуют ориентированные на решение всевозможные обсуждения или дискуссии. Вместо открытости и толерантности политическая корректность приводит к трусости и приспособленчеству. Выступления политических деятелей имеют серьезный дипломатический характер и от того, как переводчик передаст эту речь в языке принимающей культуры, зависит исходный прагматический эффект текста. Так, некоторые элементы из переведенной речи известного немецкого политика, сопредседателя Левой партии Сары Вагенкнехт заслуживают, по нашему мнению, отдельного внимания. В своем выступлении в бундестаге она применила ряд выражений, указывающих на ее негативное отношение к федеральному канцлеру Ангеле Меркель:

«Bei Ihrer Rede in Sydney, Frau Merkel, haben Sie sich furchtbar darüber empört, dass es 25 Jahre nach dem Fall der Mauer immer noch altes Denken in Einflussphären gibt, das das internationale Recht **mit Füßen tritt**» (Sahra Wagenknecht [http](#)).

«В вашей речи в Сиднее вы страшно возмущались тем, что спустя 25 лет после падения Берлинской стены не изжито старое мышление в категориях «сфер влияния», которое **вытирает ноги** о международное право» (Что вы делаете, фрау канцлер? [http](#)).

«Wo haben Sie gelebt, als die USA das internationale Recht im Irak **mit Füßen getreten haben**, um ihre Einflussphäre auf das irakische Öl auszuweiten?» (Sahra Wagenknecht [http](#)).

«Где вы были, когда США **топтали** международное право в Ираке, чтобы расширить сферу влияния на иракскую нефть?» (Что вы делаете, фрау канцлер? [http](#)).

В обоих случаях г-жа Вагенкнехт употребляет выражение *mit Füßen treten*, которое на «политкорректный» язык мы бы перевели как «проявлять неуважение, плохо обращаться». Однако автор перевода решил применить более жесткий эквивалент, тем самым подчеркнув «негативную настроенность» лидера партии по отношению к политике федерального канцлера Германии Ангелы Меркель.

Отношение немцев к России и событиям, происходящим в России, на протяжении долгого времени остается весьма негативным [Уразаева [http](#)]. Так, лауреат Нобелевской премии по литературе, немецкая писательница Герта Мюллер в свое время была свидетелем политики Советского Союза и, по ее мнению, президент России В.В. Путин идет по тому же пути, что и когда-то политические деятели того времени. Она говорит:

«Nur weil Putin das nicht akzeptiert, dass es die Sowjetunion nicht mehr gibt, und wir hatten die Sowjetunion so satt, bis hierher, die haben uns jahrzehntlang das Leben kaputt gemacht» (Герта Мюллер [http](#)).

«Что Путин не желает согласиться с тем, что Советского Союза больше нет, а нам так надоел Советский Союз, до полного «не могу», он десятилетиями ломал нашу жизнь» (Герта Мюллер [http](#)).

В этом отрывке нас интересует передача такого выражения как *etwas satt haben*, которое переводчик, как мы считаем, передал в довольно политкорректной форме, хотя буквально оно переводится как «сыт по горло», «меня это достало», «мне это надоело». При этом автору перевода удалось сохранить разговорную стилистику данной фразы.

На сегодняшний день в языке СМИ чрезвычайно важно правильно назвать национальную принадлежность индивидуума. Например, немало конфликтов происходило на почве того, как источники российских СМИ обращаются к людям кавказской национальности. Но это касается не только кавказцев в России. Подобные проблемы встречаются и в Германии. В последнее время россиян в немецкой прессе политически корректно принято называть *Russländer*. Однако в приведенных нами ниже примерах переводчик пренебрег этим новым принятым негласным правилом и использовал старое наименование *die Russen*, что может оскорбить чувства других народов, живущих в многонациональной стране.

«Леопард, Зайка и Белый Мишка, Снежинка и Лучик должны были напомнить о том, что Игры, которые **россияне** «заслужили целой страной», совсем близко» (От Зойча к Зайке [http](#)).

«Der Leopard, das Häschen und der weiße Bär, die Schneeflocke „Sne-schinka“ und der Sonnenstrahl „Lutschik“ sollen daran erinnern, dass diese Spiele, die ja schließlich „die **Russen** im ganzen Land“ verdient zu sich geholt haben, schon sehr bald beginnen» (Neue Wege [http](#)).

Политкорректное слово «россияне», вбирающее в себя все многообразие национальностей огромной страны, заменяется в переводе словом с узким значением *die Russen* (русские), что звучит совершенно не политкорректно. В прессе продолжают проследиваться неполиткорректные выражения, касающиеся только одной национальности, – „die Russen“.

Также мы наблюдаем неполиткорректное использование этих слов как в оригинале, так и в переводе следующей статьи:

«Übrigens ist es bei den **Russen** ein Brauch, nach den oft lang andauernden Mahlzeiten altrussische, traurige Lieder zu singen. Wer dann noch einige Worte auf Russisch sagen kann, höflich und humorvoll ist, bringt das Eis auch bald zum Schmelzen: Die Russen sind immer begeistert, Ausdrücke wie z.B. „Na sđorowje“, also „Prosit“ zu hören» (Einblick in die russische Lebensart [http](#)).

«Впрочем, у **русских** является обычаем после продолжительных трапез петь старинные народные песни. Чтобы растопить лед в компании с русскими, можно пустить в ход чувство юмора или, не стесняясь, употреблять знакомые слова и выражения на русском языке, например, «На здоровье» – это всегда хорошо воспринимается» (О русском образе жизни [http](#)).

Еще один факт неполиткорректного перевода можно проследить на

примере евреев. Так, например,

«Ey, du **Geiziger**, gib mal Federtasche jetzt!“, ruft der eine dem anderen zu, wobei „Geiziger“ ein Synonym für „Jude“ ist» (Diskriminierungen in der Jugendsprache [http](#)).

«Эй ты, **жидяра**, давай сюда пенал!» – кричит один другому. При этом «жидяра» употребляется как синоним слова «еврей»» (Дискриминация в молодежном сленге [http](#)).

Достаточно нейтральное слово в немецком языке «Geiziger» (жадный) в статье передано на русский язык неполиткорректно. Так как статья несет в себе эмоциональное воздействие на реципиента, на эмоциональном фоне автор применил оскорбительное слово «жидяра» вместо нейтрального «скупой».

Очень распространенной темой в политкорректности является тема людей с ограниченными возможностями и душевными расстройствами. Существует множество споров и вариантов того, как же политкорректно называть таких людей. В нижеприведенном примере автор использует слова «психически неуравновешенными и инвалидами». Оба названия звучат, по общепринятому мнению, весьма неполиткорректно. Особо негативный подтекст имеет словосочетание «психически неуравновешенный». На немецкий язык данные понятия переведены также неполиткорректно: psychisch Kranke und Invaliden. В немецкоязычной культуре принято использовать andersbefähigt (дословно «иначе способный»). Что касается psychische Kranke, то в качестве его замены существует расплывчатое политкорректное наименование «лица с психиатрическим опытом», или «лица с опытом в психиатрии» (нем. Personen mit Psychiatrieerfahrung), как об этом говорилось выше в категории «умственная политкорректность».

«Томас Рупрехт, сотрудник компании MobilerPflegerDienst, работающий в сфере ухода за больными, престарелыми, психически неуравновешенными и инвалидами, подчеркивает другую сторону работы на добровольных началах» (Прибыль без денег? [http](#)).

«Thomas Ruprecht, Mitarbeiter der Firma „Mobiler PflegerDienst“, ist Pfleger für Kranke, Senioren, psychisch Kranke und Invaliden. Er betont die andere Seite der freiwilligen Arbeit» (Umsatz ohne Geld [http](#)).

Здесь переводчик прибегнул к приему дисфемизации, чтобы добиться отрицательного прагматического эффекта на реципиента, так как ни в примере, ни в его аналоге не было политкорректных единиц для обозначения людей с психическими расстройствами.

Как известно, права людей с ограниченными возможностями часто нарушаются не только в реальной жизни, но и в «языке». Так, например, в статье на немецком языке мы обратили внимание на ее название:

«Jedem Krüppel seinen Knüppel» (Alle/s inklusive? [http](#)).

Буквально это предложение переводится как «Каждому калеке своя палка». Хотя Krüppel в немецком языке носит дискриминационный характер [Duden [http](#)], а в русском аналоге этой статьи был подобран более благозвучный перевод «Каждый сверчок знай свой шесток» [Всё инклюзив-

но? http], который представляет собой поговорку. Таким образом, через фольклорную форму негативный характер этой фразы сглаживается.

Подводя итоги анализа наших примеров, мы пришли к выводу, что перед переводчиком стоит огромная задача. При переводе ему следует не только перевести правильно и вполне понятно для реципиента тот или иной текст, сообщение, реплику из диалога, он должен также сохранить политически корректный баланс между принимающей и дающей культурой. Он должен избегать всего того, что могло бы быть оскорбительным для тех или иных категорий лиц по признаку расы, пола, вероисповедания, сексуальной ориентации, возраста, интеллектуальных способностей.

Проанализировав и сравнив примеры из немецко- и русскоязычных статей СМИ, мы обратили внимание на то, что не все переводчики учитывают вопросы политкорректности в своих переводах. В большинстве случаев переводчик подбирает то или иное слово с целью воссоздать в переводе тот же эффект, т.е. вызвать у читателя аналогичную реакцию. И очень часто переводчику приходится достигать этого, используя приемы замены и компенсации. Для передачи лексики, политкорректной для реципиента, переводчик прибегает к эвфемизации, тем самым избегая нестыкровок в переводе, в передаче смысла исходного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозов Е.А. Проблемы перевода политического текста (на примере речи В.В. Путина) / Е.А. Морозов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова, 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 233-236.
2. Москвин В.П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования / В.П. Москвин // Вопросы языкознания. – 2001. – №3. – С. 58-69.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
4. Уразаева Н.Р. Концептуализация образа России в немецких СМИ: перемены к лучшему? [Электронный ресурс] / Н.Р. Уразаева, Е.А. Морозов // Мировая политика. – 2017. – № 3. – С. 141-154. – URL: http://e-notabene.ru/wi/article_24004.html
5. Шляхтина Е.В. Языковой аспект политкорректности в англоязычной и русской культурах: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Шляхтина. – Ярославль [б.и.], 2009. – 213 с. – На правах рукоп.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Всё инклюзивно? [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/ges/ru13105634.htm>

Герта Мюллер: Меня тошнит от Путина / Herta Müller: Putin makes me sick [Электронный ресурс]. – URL: <http://videochart.net/video/07081.0efe2361c98527d98c2e3270034d>, 28.03.2015

Дискриминация в молодежном сленге [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/arc/011/ru7363474.htm>

О русском образе жизни [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/arc/009/ru4335258.htm>

От Зойча к Зайке [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/>

lp/prj/drj/top/oly/ru12234854.htm
Прибыль без денег? [Электронный ресурс] – URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/top/wtt/011/fre/ru7373432.htm>
Что вы делаете, фрау канцлер? [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2014/12/03/bundestag.html>
"Neger" und "Fräulein" – Diese 7 Begriffe sind politisch inkorrekt [Электронный ресурс] // Südkurier: digitale Zeitung. – URL: <https://www.suedkurier.de/nachrichten/politik/Neger-und-Fraeulein-Diese-7-Begriffe-sind-politisch-inkorrekt;art410924,8117501>
Alle/s inklusive? [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/ges/de13105634.htm>
Diskriminierungen in der Jugendsprache [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/arc/011/de7363474.htm>
Duden: Wörterbuch [Электронный ресурс]. – URL: http://www.duden.de/rechtschreibung/Political_Correctness
Einblick in die russische Lebensart [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/arc/009/de4335258.htm>
Neue Wege oder altes Spiel? // То4ка-Трефф: Das deutsch-russischsprachige Portal für Austausch und jungen Journalismus [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/arc/010/de6436398.htm>
Sahra Wagenknecht, DIE LINKE: Frau Merkel, hören Sie auf, andere Länder zu demütigen! [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.youtube.com/watch?v=yKF15uQWsgw>
Umsatz ohne Geld [Электронный ресурс] – URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/top/wtt/011/fre/de7373432.htm>

POLITICAL CORRECTNESS IN GERMANY: DIFFICULTIES OF EUPHEMISTIC CONSTRUCTIONS TRANSLATION

(based on German media)

E.A. Morozov

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

A great number of questions on the issue of euphemisms definition and translation are still debatable. Due to the lack of the euphemism standard definition it is difficult to single out reliable criteria of their determination in the text. The article reveals the difficulty of euphemistic construction determination and translation in the German media articles.

Key words: *euphemism, political correctness, dysphemisation, mass media of Germany.*

Об авторе:

МОРОЗОВ Евгений Александрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и перевода Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail:* bud-denbroki@mail.ru

УДК 81-133

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОНЯТИЯ
«СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОЕ» В БРИТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
ВИКТОРИАНСКОЙ ЭПОХИ И ИХ ПЕРЕДАЧА НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

А.А. Тимофеева

Московский педагогический государственный университет, Москва

Статья посвящена проблеме межъязыковой передачи понятия «сверхъестественное» с английского на русский язык. Материалом исследования послужили произведения британских авторов викторианской эпохи и их переводы на русский язык. В статье отражаются основные приёмы передачи исходных лексических единиц и словосочетаний с английского на русский язык.

Ключевые слова: *сверхъестественное, перевод, британская литература, викторианская эпоха, переводческий приём.*

Истории о *духах* и *привидениях* особенно широко распространились в средствах массовой информации с выходом повести классика мировой литературы Чарльза Диккенса «*Рождественская песнь в прозе*» («*A Christmas Carol in prose*») в 1843 году, а вера в *призраков* и *потусторонние силы* еще больше укрепились в общественном сознании.

При описании лица призрака Марли, явившегося Скруджу, автором употребляется выражение «...*had a dismal light about it...*» (Dickens 1999). Вариант перевода бар. С.А. Врангель (1909 г.): «...*распространяло вокруг себя слабый свет...*» (*потусторонняя коннотация* исходного словосочетания в переводном тексте выражена слабо) (Диккенс http). Вариант перевода Н. Пушешникова (1912 г.): «...*окруженное зловещим сиянием...*» (*потусторонняя коннотация* исходного словосочетания в переводном тексте выражена конкретнее, однако, наблюдается некоторое искажение значения – переводчик использует приём *лексической замены*, добавляя в текст перевода иной смысл) (Диккенс http). Вариант перевода Т.А. Озёрской (1959 г.):

«...*излучало призрачный свет...*» (*потусторонняя коннотация* исходного словосочетания в переводном тексте выражена верно, искажения исходного значения не наблюдается) (Диккенс 2011).

Ещё одно словосочетание с компонентом «сверхъестественное» в тексте повести – *haunted houses/дома с привидениями*. Пример из аутентичного текста повести:

«*Scrooge then remembered to have heard that ghosts in haunted houses were described as dragging chains*» (Dickens 1999).

Вариант перевода бар. С.А. Врангель:

«*Скруджъ вспомнил рассказы о томъ, что появляющіяся въ домахъ привидѣнія обыкновенно влачатъ за собою цѣпи*» (Диккенс http).

Переводчик использует приём *добавления*, несколько искажая исходный смысл. Нужно отметить, что *дома с привидениями*, исходя из семантики аутентичного словосочетания уже априори населены *призраками*, которые в них находятся постоянно, а не появляются время от времени. Вариант перевода Н. Пушешникова:

«Скрудждж тотчас же припомнил тѣ рассказы, въ которыхъ говорилось, что въ тѣхъ домахъ, гдѣ водится нечистая сила, появлеңію духовъ сопутствуетъ лязгъ влекомыхъ цѣпей» (Диккенс http)

- переводчик использует *комплексную трансформацию* (добавление и лексическую замену). Следует сказать о том, что одной из задач переводчика является сохранение национально-культурного колорита иноязычного текста при его воспроизведении на языке перевода, что не удалось сделать Н. Пушешникову – словосочетание *нечистая сила* более характерно для русской лингвокультуры. Однако, в данной интерпретации подчеркивается именно постоянное пребывание *сверхъестественных явлений* в доме с *привидениями*, о чём свидетельствует употребление им глагольной лексической единицы *водится*. Вариант перевода Т.А. Озёрской: «Невольню Скруджджу припомнились рассказы о том, что, когда в домах появляются привидения, они обычно влачат за собой цепи» – данная интерпретация схожа с переводом бар. С.А. Врангель (Диккенс 2011).

В целом, необходимо отметить, что наиболее адекватным следует признать перевод Т. Озёрской (1959 г.), т.к., при сравнении его с дореволюционными переводами, приходим к выводу о том, что в них допущено, подчас, «обеднение» и неверная передача авторского замысла, путём опущения некоторых лексических единиц, а также несоблюдение принципа сохранения национально-культурного колорита, что не является допустимым.

К мистической тематике обращался в своём творчестве и А. Конан Дойл. Особое место в творчестве писателя занимают его мистические рассказы, сюжетная канва которых тесно переплетает реальность и мистику в единое повествование.

В аутентичном тексте рассказа «Ужас расщелины голубого Джона» (*The Terror of the Blue John Gap*) лексическая единица с компонентом «сверхъестественное» обнаруживается в номинации странного и кровожадного существа, похищающего овец безлунными ночами –

«...*the Terror that lives in the Blue John Cave*» (Conan Doyle http).

Вариант перевода В. К. Штенгеля (1964 г.):

«...*Страшилище, которое живет тут, в пещере Голубого Джона*» (Конан Дойль 1966).

Переводчик использует приём *лексической замены*, подбирая наиболее эквивалентную лексическую единицу, исходя из контекста произведения.

В рассказе «Серебряное зеркало» (*The Silver Mirror*) можно выделить

конструкции *opacity... appeared to slowly rotate this way and that/дымка, казалось, медленно вращавшаяся то в одну, то в другую сторону* и *a thick white cloud swirling in heavy wreaths/густое белое облако, свивавшееся тяжёлыми клубами*:

«This opacity, when I stared hard at it, appeared to slowly rotate this way and that, until it was a thick white cloud swirling in heavy wreaths» (Conan Doyle http).

Вариант перевода В. С. Кулагиной-Ярцевой (1995 г.):

«...зыбкая дымка медленно вращалась то в одну, то в другую сторону, затем сгустилась в белое клубящееся облако» (Конан Дойл http).

Переводчик использует комплексную трансформацию:

1. *добавление + опущение* – автор перевода добавляет описательную характеристику в виде лексической единицы *зыбкая*, а лексема *appeared/казалось* в данной интерпретации опущена, что свидетельствует о стремлении переводчика подчеркнуть «реальность» происходящего;

2. *лексическая замена + опущение* – переводчик заменяет лексическую единицу *was/стала* лексемой *сгустилась*. Лексическая единица *thick/густой* опущена, также используется приём *генерализации (по Бархударову)* – в аутентичном тексте *облако, свивавшееся тяжёлыми клубами*, в то время как в переводном тексте *клубящееся облако* (менее конкретное значение) [Бархударов 1975].

В аутентичном тексте рассказа «Рассказ американца» (*The American's Tale*) встречаем следующее словосочетание с компонентом «сверхъестественное»:

«The great thorns had been slowly driven through his heart...» (Conan Doyle http).

В переводном тексте В.А. Михалюка данное словосочетание интерпретируется следующим образом –

«...огромные шипы медленно пронзили его сердце» (Конан Дойл 2010).

Отметим, что передача переводчиком значения осуществлена абсолютно верно.

Нужно отметить, что в своих произведениях касается мистической тематики и У. Коллинз – в его романе «Отель с привидениями» (*The Haunted Hotel*) можно обнаружить весьма реалистичное описание потусторонних явлений [История английской литературы 1955].

Прежде всего, лексема с компонентом «сверхъестественное» встречается уже в названии романа – *haunted/населённый призраками*. В отечественном языкознании первым лингвистом, начавшим теоретическую интерпретацию названия, был А.М. Пешковский, который правильно установил основной статус названия – быть чем-то большим, чем обычное наименование объекта, то есть таить в себе еще какую-то внутреннюю, скрытую от нас сущность, которая до определенного времени как бы

остаётся «вещью в себе», демонстрируя будущему читателю лишь намек на определённое содержание или же его сжатое представление [Шелепова 2003]. В интерпретации В.А. Харитонова видим прямой перевод названия на русский язык – *The Haunted Hotel/Отель с привидениями*. Присутствие в переводе элементов дословности обусловлено целым рядом объективных причин, главной из которых является наличие семантического параллелизма языков, вытекающего из существования языковых универсалий [Комиссаров 2007]. К такого рода универсалиям можно отнести и понятие *haunted*, имеющее в русском языке свой эквивалент – *населённый призраками*. Ссылаясь на теорию уровней эквивалентности В.Н. Комиссарова, отметим, что данный пример можно отнести к 1-му, наивысшему типу эквивалентности – на уровне языковых знаков (слов). Лексическая единица *привидение* несёт в себе *потустороннюю коннотацию*, что в переводном тексте производит на читателя впечатление интриги, загадочности последующего повествования.

Яркий пример словосочетания с компонентом «сверхъестественное» встречаем в строках, повествующих о сновидениях миссис Норбери в комнате № 14 венецианского отеля:

«...*she saw him tempted by a shadowy creature to drink, and dying of the poisonous draught...*» (Collins 2006).

В.А. Харитонов предлагает следующий вариант перевода: «...*то какая-то призрачная фигура соблазнила его глотком воды, и он умирал от яда...*» (Коллинз 2006). Лексема *shadowy* имеет свой русский эквивалент – лексическую единицу *призрачный*, следовательно, нужно признать, что переводчику удалось точно передать *потустороннюю коннотацию*. Следует также отметить, что лексема *creature* на русский язык переводится лексической единицей *существо*, семантика которой предполагает признак чего-то живого, существующего на самом деле, что не может употребляться в сочетании со словом *призрачный*, семантика которого указывает на *бестелесность* описываемого явления, его *загадочность*, *необъяснимость*, *потусторонность*. В связи с этим В.А. Харитонов подбирает наиболее подходящую лексическую единицу *фигура*, семантически нейтральную, не имеющую в себе указания на признак чего-то живого, из чего можем сделать вывод о том, что коннотативное значение исходной лексемы в переводном тексте передано верно. Данный пример, согласно теории В.Н. Комиссарова, можно отнести к 3-му типу эквивалентности – на уровне сообщения/текста, т.к. в переводе сохранены общие понятия, с помощью которых осуществляется описание ситуации в оригинале. На наш взгляд, У. Коллинз в тексте романа приводит именно лексему *creature* для того, чтобы придать живости, явственности повествованию, но на русский язык правильно передать *коннотацию*, заявленную автором, буквальным переводом невозможно, что обуславливается различием в понимании *коннотативного значения* одной и той же лексической единицы англоязычными и

русскоязычными читателями. Трудность передачи коннотации преодолевается за счёт подбора переводчиком наиболее близкой по смыслу лексемы, даже если это предполагает замену исходной лексической единицы лексемой переводного языка, семантика которой разительно отличается от аутентичной.

Мистические рассказы занимают особое место в творчестве и Р. Киплинга, а их таинственная атмосфера уносит читателя в *реалии потустороннего мира*. Компонент «сверхъестественное» встречается уже в названии одного из его рассказов – *The Phantom's Rickshaw* – «*Рикиша – призрак*». Нужно отметить, что лексическая единица *phantom* для обозначения *призраков* и *привидений* в английском языке используется реже, чем лексема *ghost*.

Словосочетание с компонентом «сверхъестественное» обнаруживаем в описании помешательства главного героя рассказа – бенгальского чиновника Пэнси:

«He has, of course, the right to speak authoritatively, and he laughs at my theory that there was a crack in Pansay's head and a little bit of the Dark World came through and pressed him to death» (Kipling [http](#)).

Словосочетание «*The Dark World*» на русский язык может переводиться *буквально* – *Тёмный Мир*. А.М. Шадрин предлагает следующий вариант перевода:

«Разумеется, у него есть право утверждать это безапелляционно, и он просто-напросто смеется над моей теорией, что у Пэнси в голове была щель, через которую туда проникла нечистая сила, и что она-то и прикончила его» (Киплинг [http](#)).

Словосочетание *нечистая сила* является не совсем верной передачей исходного значения, т.к. переводчик не соблюдает принцип сохранения *национально-культурного колорита*, используя приём *лексической замены*. Данное словосочетание более характерно для колорита русских произведений, например, русских народных сказок и повестей Н.В. Гоголя.

Подчеркнём, что для достижения полноты передачи коннотаций оригинального текста при переводе, переводчиками используется именно *комплекс трансформаций*, позволяющий максимально приблизить иноязычную версию к замыслу автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Межд. отношения, 1975. – 240 с.
2. История английской литературы / Под ред. И.И.Анисимова [и др.]. – Т. 2. М., Л.: изд-во АН СССР, 1955. – 396 с.
3. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода / В.Н. Комиссаров. 2-е изд. – М.: ЛКИ. 2007. – 167 с.
4. Шелепова А.С. Название как кодовая единица текста: Дис. ... канд. филол. наук:10.02.04 / А.С.Шелепова; Московск. гос. откр. пед. ун-т. им. М.А. Шолохова. – М. [б.и.], 2003. – 124 с. – На правах рукоп.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Диккенс Ч. Рождественская песнь в прозе [Электронный ресурс] / Ч. Диккенс // Бесплатное приложение к журналу «Природа и люди» 1909 г., пер. баронессы С.А. Врангель – URL: http://az.lib.ru/d/dikkens_c/text_1843_a_christmas_carol_in_prose_wrangel_olderfo.shtml.
- Диккенс Ч. Рождественская песнь в прозе / Ч. Диккенс / пер. Т.А. Озёрской. – М.: Рипол-Классик, 2011. – 160 с.
- Диккенс Ч. Рождественская песнь в прозе [Электронный ресурс] / Ч. Диккенс / пер. Н. Пушешникова. – М.: Книгоиздательство «Универсальная библиотека», 1912. – URL: http://az.lib.ru/d/dikkens_c/text_1843_a_christmas_carol_in_prose_pusheshnikov_olderfo.shtml
- Киплинг Р. Рикша-призрак [Электронный ресурс] / Р. Киплинг / пер. с англ. А.М. Шадрина. – URL: <http://e-libra.ru/read/323474-riksha-prizrak.html>
- Коллинз У. Отель с привидениями / У. Коллинз / Пер. В.А.Харитоновой. – М.: Престиж Бук. 2006. – 170 с.
- Конан Дойл А. Рассказ американца. Сквозь волшебную дверь. Мистические рассказы / А. Конан Дойл / пер. с англ. В.А. Михалюка. – Харьков: Клуб семейного досуга, 2010. – С. 151-159.
- Конан Дойл А. Серебряное зеркало [Электронный ресурс] / А. Конан Дойл / пер. с англ. В.С. Кулагиной-Ярцевой. – URL: <http://maxima-library.org/mob/b/274960/read>.
- Конан-Дойль А. Ужас расщелины Голубого Джона / А. Конан-Дойль / Пер. с англ. В.К. Штенгеля. // А. Конан-Дойль. Собр. соч. В 8 т. Т. 4-й. – М.: Правда, 1966. – С. 551-569.
- Collins W. The Haunted Hotel & Other Stories / W. Collins. – Wordsworth Editions, 2006. – 336 p.
- Conan Doyle A. The American's Tale [Электронный ресурс] / A. Conan Doyle. – URL: http://conan-doyle.narod.ru/other/s_1889/american.htm
- Conan Doyle A. The Silver Mirror [Электронный ресурс] / A. Conan Doyle. – URL: http://conan-doyle.narod.ru/other/s_1911/smirror.htm
- Conan Doyle A. The Terror of Blue John Gap [Электронный ресурс] / A. Conan Doyle. – URL: http://conan-doyle.narod.ru/other/s_1922/blue_jon.htm
- Dickens Ch. A Christmas Carol in Prose / Ch. Dickens. – Password Readers, 1999. – 104 p.
- Kipling R. The Phantom' Rickshaw [Электронный ресурс] / Kipling R. – URL: <http://www.telelib.com/authors/K/KiplingRudyard/prose/PhantomRickshaw/phantomrickshaw.html>

**LINGUISTIC MEANS
OF EXPRESSING THE CONCEPT «SYPERNATURAL»
IN THE BRITISH LITERATURE OF THE VICTORIAN EPOCH
AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN**

A.A. Timofeeva
Moscow Pedagogical State University, Moscow

The article is devoted to the problem of cross-lingual transferring of the «supernatural» concept from English into Russian. The material of the research are the works of British authors of the Victorian epoch and their translations into

Russian. The article reflects the basic methods of the original lexical units and word combinations translation from English into Russian.

Key words: *supernatural, translation, British literature, the Victorian epoch, translation method.*

Об авторе:

ТИМОФЕЕВА Анастасия Андреевна – аспирант кафедры контрастной лингвистики Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета; *e-mail:* padme-timofeeva@yandex.ru

УДК 81'25

О НЕКОТОРЫХ ТРАНСФОРМАЦИЯХ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ СОДЕРЖАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ

Н.А. Ткачева, Н.А. Субачева

Амурская государственная медицинская академия, Благовещенск

Работа с медицинскими текстами предполагает применение широкого спектра методов и приемов перевода. Трансформации как приемы перевода представляют интерес в аспекте подбора вариативных соответствий.

Ключевые слова: *трансформации, регулярные соответствия, добавление, опущение, замена.*

Работая над научным текстом, над передачей информации с иностранного языка на русский, достаточно часто приходится использовать такой прием перевода, как трансформации, т.е. замену регулярных соответствий на нерегулярные, зависящие от контекста. Трансформации обеспечивают эквивалентность и помогают преодолеть различия двух языков с соблюдением норм перевода. Использование трансформаций может быть мотивировано как субъективными побуждениями, так и отсутствием эквивалента в ПЯ.

Единой классификации переводческих трансформаций нет, но большинство лингвистов выделяют грамматические, лексические, стилистические трансформации. Четкую границу между тем или иным типом трансформации определить трудно, т.к. они представляют собой зачастую комплекс трансформаций.

Учитывая разноуровневый грамматический строй английского и русского языков, при переводе довольно часто используются грамматические трансформации, где грамматическая единица ИЯ преобразовывается в единицу ПЯ с другой грамматической категорией. А.Ф. Архипов делит

грамматические трансформации на следующие виды: добавление грамматикализованных единиц; опущение грамматикализованных элементов; замены грамматических форм частей речи (когда они факультативны): формы числа, формы времени, залога, степеней сравнения; замены частей речи; замены одной синтаксической конструкции другой; факультативные изменения порядка следования слов, их частей, членов предложения, конструкций и предложений; изменение количества и типов предложений. [Архипов 1991: 90]

Специфика английского языка, частью которого является медицинская научная литература, такова, что при передаче содержания применяются практически все виды грамматических трансформаций.

Распространенным видом грамматической замены является замена частей речи. Так, например, в предложении:

Music has been effectively applied to treat Alzheimer's, dementia, stroke and others, including autism, pain management, stress and anxiety, post-traumatic stress disorder, coma and more.

Музыка эффективно применяется для лечения болезни Альцгеймера, деменции, инсульта и других заболеваний, включая аутизм, контроль над болью, стресс и беспокойство, посттравматическое стрессовое расстройство, кому и многое другое.

Переводим данную грамматическую конструкцию с заменой глагола в форме инфинитив *to treat* на имя существительное с предлогом *для*: *для лечения*. Замена глагола в форме инфинитив на имя существительное с предлогом является частым явлением при переводе инфинитива.

Или здесь же: *pain management* – два существительных без предлога, а переводим существительными с предлогом: *контроль над болью*.

В некоторых случаях рекомендуем передавать страдательный залог формой действительного. В английском языке это допустимое действие, т.к. заметных изменений в сообщаемой информации нет. При этом наблюдается перестройка предложения, т.к. в русском языке обстоятельства могут находиться на первом месте в отличие от английского языка:

The patient was examined by the doctor yesterday.

Вчера врач осмотрел больного.

Часто при переводе используется опущение или добавление грамматикализованных единиц. Как правило, такой трансформации подвержены слова, которые не искажают передаваемую информацию, т.е. они либо семантически «лишние», либо без них невозможно перевести предложение. Это могут быть союзы, глаголы-связки, служебные части речи, местоимения и пр. Например:

They were under the constant observation of the doctors who took their cardiograms, determined the pulse and blood pressure and carried out many other investigations.

Они находились под постоянным наблюдением врачей, которые делали им кардиограммы, определяли пульс и кровяное давление.

проводили многие другие исследования.

В данном предложении в русском варианте был опущен союз *и*, который в английском варианте присутствует. Такую малозначительную трансформацию произвели, чтобы избежать ненужного повтора.

«Работая над научным оригинальным медицинским текстом на английском языке, приходится сталкиваться с такими грамматическими явлениями, которых нет в русском языке: герундий, самостоятельный причастный оборот и пр. Герундий часто применяется в современном английском языке и облегчает структуру предложения. Сложный герундиальный оборот предлагаем перевести соответствующим придаточным предложением» [Ткачева 2015: 87]:

From time to time a pain in the abdomen reminds him of surgical wounds being contaminated during operation.

Время от времени боль в животе напоминает о том, что хирургические раны были заражены во время операции.

Происходит замена конструкций и предложений, не искажая мысль. Такое явление не редкое, но неизбежно вследствие разноуровневого строя языков. Так, самостоятельный причастный оборот довольно распространенное грамматическое явление в медицинской литературе, переводится обстоятельственным придаточным предложением с союзами *так как; после того, как; когда; если* и др. или самостоятельным предложением, при этом в них можно ввести союзы *и, а, при этом, причем*:

The digestion being considerably impaired, the patient constantly complained of epigastric pains.

Так как пищеварение было значительно нарушено, пациент постоянно жаловался на эпигастральные боли.

Предложение переведено с соблюдением норм, но произошла грамматическая замена.

В следующем предложении произошла замена одного типа предложения другим:

In this exploratory study, children with autism were more likely to have mitochondrial dysfunction, mtDNA overreplication, and mtDNA deletions than typically developing children.

В этом исследовании сообщалось, что дети с аутизмом были более подвержены митохондриальной дисфункции, перенапряжению мтДНК и делеции мтДНК, чем обычно развивающиеся дети.

На ПЯ это сложное предложение с подчинительным союзом *что*.

Данная трансформация применилась в соответствии с требованиями норм русского языка.

Очевидно, что перевод невозможен без грамматических трансформаций. Работая над передачей содержания текста с применением того или иного вида трансформации, мы не искажаем информацию, а лишь меняем поверхностный слой, оболочку.

Наряду с грамматическими трансформациями в рамках одного предложения мы применяем и другие виды трансформаций.

Лексико-семантические трансформации, т.е. отклонения от регулярных соответствий лексического состава или значения ИЯ используются чаще других приемов при переводе медицинской литературы, хотя и с большей осторожностью, т.к., если это документация, то мы стараемся быть близкими к содержанию текста, почти дословно передавать информацию. А.Ф. Архипов рассматривает следующую классификацию названных трансформаций: добавление слов, словосочетаний и предложений; опущение лексических элементов; лексическое развертывание, т.е. использование вместо слова – словосочетания с тем же основным значением; лексическое свертывание т.е. использование вместо словосочетания – слова без существенного изменения значения; стилистическая нейтрализация – мотивированное снятие экспрессивного, эмоционально-оценочного, образного или функционально-стилистического оттенка; стилистическая специализация; стилистическая компенсация; генерализация; конкретизация; смещение; смысловое (логическое) развитие; антонимический перевод; конверсивная замена; целостное преобразование. [Архипов 1991: 90]

Рассмотрим наиболее часто используемый вид лексических трансформаций, который применяется для полноты картины передаваемой информации. Это трансформации-добавление/опущение слов.

В приведенных нами ранее примерах при переводе было использовано: -добавление лексических элементов в ПЯ: *and others – и других заболеваний*. Было добавлено существительное *заболеваний*:

In this exploratory study, children with autism-в этом исследовании сообщалось, что дети с аутизмом – добавлено сообщалось: and more - и многое другое вместо и многое.

- опущение лексических элементов:

In this exploratory study – в этом исследовании... Опускается при переводе имя прилагательное *exploratory – исследовательский*, т.к. следующее за ним имя существительное *study* мы переводим как *исследование* и, чтобы избежать повтора, используем опущение вышеуказанного прилагательного.

Здесь же: при передаче *were more likely to have – были больше подвержены...*, глагол в инфинитиве *to have* переводим с помощью стилистической специализации, вместо стилистически нейтрального средства используем глагол с более эмоциональным оттенком.

В медицинских источниках находят использование и словосочетания, которые переводим методом лексического свертывания:

Somatisation is a poorly understood “blind spot” of medicine.
Соматизация – это «белое пятно» медицины.

Или:

The patient with the diagnosis of rheumatic endocarditis was treated at the in-patient-department.

Больной с диагнозом ревматического эндокардита лечился в стационаре.

При приеме лексического свертывания вместо словосочетания употребляем лексические единицы, которые не меняют суть предложения. Для языка медицины это будет более правильный выбор варианта передачи информации.

Лексическое развертывание вызывает несомненный интерес для лингвиста. При этом происходит добавление пояснений, уточнений, помогающих понять термин:

Bloat (bloating) – вздутие живота, вследствие скопления газов;

Binder – широкая повязка;

Cardiac center – центр сердечной деятельности;

Apoplectic – человек, склонный к апоплексии;

Fibroma – доброкачественная опухоль волокнистой ткани.

Последние термины заимствованы из латинского языка, который является языком медицины и их в профессиональной литературе не переводят, а используют метод транслитерации.

Факультативные изменения порядка следования слов используется повсеместно. Если предложение сложное, то опущения или добавления также обычный прием при передаче его содержания:

Limited scientific advances have been made regarding the causes of autism, with general agreement that both genetic and environmental factors contribute to this disorder.

Несмотря на недостаточный научный прогресс относительно причин аутизма, пришли к общему согласию, что заболеванию (расстройству) способствуют как генетические, так и экологические факторы.

Несмотря на – добавление; пришли к общему согласию – развертывание; disorder – заболевание (расстройство) – генерализация.

При генерализации происходит замена слова, имеющего конкретное значение, на слово с общим значением. В работе с медицинскими текстами такая трансформация используется крайне редко, только в тех случаях, когда данный прием перевода не искажает содержание.

Прием конкретизация, в отличие от генерализации применяется чаще и представляет собой замену слова или словосочетания на более точное, конкретное соответствие. Например: *clinic for cancer patients – hospice*, переводим более узким понятием *хоспис*. Оба приема перевода, как генерализация, так и конкретизация применяются для более точного раскрытия мысли и, конечно же, могут носить чисто субъективный характер.

В следующем предложении было произведено лексическое добавление и грамматическая замена части речи:

Topics will also include how the signaling networks of metabolism and aging connect and communicate and how we can best make use of these connections to improve medicine and society.

Темы также будут содержать информацию о том, как сигнальные системы метаболизма и старения взаимосвязаны и, как мы можем наилучшим образом использовать эти связи для

улучшения медицины и общества.

К конструкции будущего времени *will include* добавлено имя существительное с предлогом и местоимением *информацию о том...*

to improve medicine – для улучшения медицины..., вместо инфинитива используем имя существительное с предлогом.

Таким образом, происходит замена части речи, что совершенно не искажает содержание, но позволяет оформить предложение при переводе на русский язык более грамотно.

Как видно из примеров, при передаче содержания одного и того же предложения могут использоваться как грамматические, так и лексические (лексико-семантические) трансформации.

Перестройка предложений различного рода требует учета лексико-грамматических особенностей структуры английского предложения. Трансформации используются довольно активно в процессе перевода для подбора эквивалентов, достижения адекватности, более точной и грамотной передачи информации с одного языка на другой с соблюдением норм ИЯ и ПЯ. Задача переводчика – свести переводческие трансформации к минимуму, поскольку они все равно неизбежны и медицинский текст требует точности, адекватности на всех уровнях языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипов А.Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский / А.Ф. Архипов. – М.: Высшая школа, 1991. – 255 с.
2. Ткачева Н.А. Обучение основам профессионального перевода в медицинском вузе / Н.А. Ткачева, Н.А. Субачева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Межвуз. сборн. научн. трудов. – Вып. 33. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – С.85-91.
3. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
Англо-русский медицинский энциклопедический словарь / Под ред. А.Г. Чучалина. – М.: ГЭОТАР, 1995. – 718 с.

ABOUT SOME TRANSFORMATIONS IN TRANSLATING MEDICAL TEXTS

N.A.Tkacheva, N.A.Subacheva

Amur State Medical Academy, Blagoveshchensk

Transformations are the ways and means of the translation of the text of any field of science which are of great interest from the point of view of the selection of variable correspondences.

Key words: *transformations, regular matches, addition, omission, replacement.*

Об авторах:

ТКАЧЁВА Наталья Анатольевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Амурской государственной медицинской академии, e-

mail: nat.tka@list.ru

СУБАЧЕВА Нина Анатольевна – ассистент кафедры иностранных языков Амурской государственной медицинской академии, e-mail: lingvomed28@yandex.ru

УДК 811.112.2

**НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ
В ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ И ПРОБЛЕМЫ ИХ ПЕРЕВОДА** (на
материале немецкого языка)

Н.Р. Уразаева

Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова, Магнитогорск

Статья посвящена исследованию немецких метафор в текстах экономической тематики. Особое внимание уделяется национально-специфическим метафорам из-за отсутствия точных эквивалентов в переводящих языках, а также вопросам сохранения эмоциональности перевода.

Ключевые слова: метафора, картина мира, национальная специфика, перевод, экономический текст, публицистический стиль, образность, эмоциональность.

В современной лингвистике одним из доминирующих является положение о том, что каждый язык отражает особую картину мира, имеющую и универсальные, и присущие только конкретной этнической общности черты. Исследование национальных картин мира на основе языковых данных ведется в разных направлениях, на основе разных научных подходов и различных типов текста и языковых явлений. Ценный материал для изучения представляет собой метафора, «ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа» [Арутюнова [http](http://)]. Метафора используется во многих жанрах и стилях и выполняет целый ряд функций.

Во времена расширения границ международного бизнеса, торговли и банковского дела все большую заинтересованность не только у специалистов, но и у людей, напрямую не вовлеченных в сферу финансов, кредита, денежного обмена и производства, вызывает экономическая тематика. Экономический текст может относиться не только к официально-деловому стилю, но и к публицистическому, охватывая как документы (договоры, контракты, бухгалтерский учет), так и статьи на экономическую тематику.

Особый интерес для изучения представляет публицистический стиль, так как он в большей степени воспринимает изменения, отражающиеся в языке посредством безграничного информационного пространства. В рамках

публицистического стиля можно выделить экономические статьи, которые являются информационными публикациями, в содержании которых значатся описания экономических явлений, фактов, событий, данных и т. д. Экономические статьи также делят на новости, заметки, обзоры и интервью.

Таким образом, понятие «экономический текст» – это текст в значении лингвистической единицы с экономической тематикой, который может относиться к любому стилю.

Главной задачей публицистического стиля является не столько информирование, сколько воздействие на читателя или слушателя с целью убедить и вызвать в нем желаемую реакцию эмоциональной напряженностью. Характерной особенностью экономической публицистики является комбинация черт научного и публицистического стилей, образность и оценочность. Одну из ключевых ролей среди языковых средств управления речевыми коммуникациями, применяемых при обсуждении экономических проблем, играет метафора. Она более гибко отражает когнитивные процессы, происходящие в обществе, является одним из средств создания экспрессии, что необходимо для функционирования языка средств массовой информации.

Метафора в экономическом тексте позволяет, с одной стороны, читателю, не имеющему специальных экономических знаний, переосмыслить явления экономической жизни в рамках более простых понятий. С другой стороны, метафора призвана выполнять функцию мощного воздействия на аудиторию. Г. Н. Складарская рассматривает метафору как «неотъемлемую принадлежность языка, необходимую для коммуникативных, номинативных и познавательных целей» [Складарская 1993: 6].

Метафора основывается на сходстве двух концептов. Существующие уже в языке слова и выражения для обозначения предметов и явлений переносятся в другую сферу, приобретая образность и выразительность.

Перевод метафор всегда вызывал трудности и являлся предметом многочисленных научных исследований и дискуссий. Не всегда представляется возможным подобрать эквивалент в языке перевода. Эта проблема не перестает быть актуальной и в настоящее время, что обусловлено повышением значимости перевода экономических текстов как способа обмена и распространения информации.

Одна из самых сложных задач, встающих перед переводчиком, – найти адекватный эквивалент для метафоры в переводящем языке, при этом сохранить смысл и ассоциации, чтобы вызвать у реципиента такой же эмоциональный эффект, как и у читателя оригинала. Процесс перевода осложняют различия языков в реалиях, а также в их культурах и системах ценностей, за счет которых прямой перевод невозможен. Полный перевод метафор возможен только в том случае, если образы с эмоционально-оценочной информацией полностью совпадают в паре языков.

Говоря об особенностях перевода метафор, необходимо обозначить важность национально-культурной специфики. Именно она обуславливает случаи полной безэквивалентности. Так как национально-культурная специфика – это идентичность или принадлежность к этносу, религии, социальному классу или любой социальной группе. И для правильной передачи вещей, обозначенных в исходном тексте, необходимы определенные знания о той действительности, которая изображена в переводимом тексте. Такие знания в страноведении, а также и в теории перевода называют фоновыми, т.е. это совокупность представлений, которые и составляют этот фон, в котором сформирована картина мира другой культуры. Но при переводе важна лишь часть фоновых знаний, необходимая реципиенту для правильного понимания информации определенного текста для того, чтобы усвоить содержание без потерь [Бондаренко [http](#)].

В ином случае с текстом перевода происходит следующее: исходный текст, относящийся к национально-культурной специфике одного народа, может быть полностью не понятен представителям принимающей культуры, поэтому передача национально-культурной специфики текста является одной из самых сложных задач переводчика. Также это касается и перевода метафор в экономическом тексте, когда сам экономический текст в общих чертах понятен представителям принимающей культуры, а имеющаяся в тексте метафора для них не свойственна. В таком случае применяются различные трансформации в зависимости от той задачи, которая ставится перед переводчиком, и от того, чем переводчик должен жертвовать, насколько текст должен быть адекватным [Комиссаров 1990].

Рассмотрим некоторые примеры использования метафор в публицистическом тексте экономической тематики.

VW-Boss Winterkorn hatte in einem Interview Ende vergangener Woche schon durchblicken lassen, dass Europas größter Autokonzern nun **auf die Kostenbremse treten** müssen (Die Zeit, 29.04.2013 [http](#)).

Немецкое выражение *auf die Bremse treten* означает «нажимать на тормоз». Слово *Kostenbremse* подразумевает совокупность мер по снижению расходов. Данная метафора опирается на сходство, обусловленное функцией тормоза останавливать, сдерживать движение. Это выражение можно описательно перевести «придерживаться жесткого режима экономии». Передать образность, присущую немецкой метафоре, не представляется в данном случае возможным.

В экономике довольно часто используются метафоры из автомобильной области:

Sie fordern, Finanzminister Wolfgang Schäuble (CDU) solle die gute Haushaltslage nutzen, um mehr zu investieren und damit auch helfen, die Konjunktur in Europa **anzukurbeln** (Die Zeit, 09.11.2016 [http](#)).

Глагол *ankurbeln*, изначально автомобильный термин со значением «запускать (двигатель) рукояткой», переносится и на другие сферы, в том

числе на экономику. Так, выражение *das Wirtschaftsleben ankurbeln* означает «добиться подъема в экономике».

Экономическими кризисами обусловлено использование метафор, связанных с войной:

Damit würde fast jeder fünfte Arbeitsplatz mittelfristig **dem Rotstift zum Opfer fallen** (Die Zeit, 24.02.2014 [http](#)).

Буквально выражение *dem Rotstift zum Opfer fallen* переводится как «пасть жертвой красного карандаша». Данное устойчивое сочетание отражает обычай записывать убытки в бухгалтерском учете красным цветом и переводится на русский язык «быть вычеркнутым из бюджета».

Противоположностью красному в этом контексте выступает черный цвет, который означает прибыль:

Sechs Jahre in Folge **schreibt** der Kiezklub damit **schwarze Zahlen** (Die Zeit, 15.09.2016 [http](#)).

Устойчивые отрицательные коннотации, связанные с черным цветом, могут вызвать ошибки в понимании немецкого выражения *schwarze Zahlen schreiben*, означающего «получать прибыль, быть в плюсе».

Кризисное состояние экономики сопоставляется и с природными явлениями и катастрофами:

Mega-Krise in Brüssel, Wirtschaftskrise in Großbritannien, **Turbulenzen** an den Märkten? (Die Zeit, 24.06.2016 [http](#)).

Es werden zwei distanzierte Figuren aus einer vergoldeten Kutsche winken, während so viele andere **im Strudel der Wirtschaftskrise ertrinken** (Die Zeit, 29.04.2011 [http](#)).

В следующем примере метафора опирается на сходство в восприятии направления движения:

Viele Beobachter sehen Russlands wirtschaftlichen Einfluss **auf dem absteigenden Ast** (Die Zeit, 07.03.2014 [http](#))

Выражение *auf dem absteigenden Ast* переводится на русский язык как «сдавать позиции, идти на убыль, дела плохи», русские варианты перевода также не передают в достаточной степени эмоциональности и образности немецкого словосочетания.

Существует точка зрения, что «русский язык «в действии» <...> более эмоционален в своей оценке, чем те языки, на которые осуществляется перевод» [Морозов 2016: 234]. Однако, на наш взгляд, оценка, заключенная в национально-специфичной метафоре, как правило, наполнена в любом языке гораздо большей эмоциональной силой, чем перевод. И анализируя немецкую экономическую метафору, можно сделать вывод, что чаще всего она является более выразительной и аксиологичной, чем ее перевод на русский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс [Электронный ресурс] / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 5-32. – URL: <http://philology.ru/linguistics1/arutyunova-90.htm>

2. Бондаренко Л.А. Национально-культурная специфика и перевод [Электронный ресурс] / Л.А. Бондаренко. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnaya-spetsifika-i-perevod>.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода: учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 250 с.
4. Морозов Е.А. Проблемы перевода политического текста (на примере речи В.В. Путина) / Е.А. Морозов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. техническ. ун-т им. Г.И. Носова, 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 233-236.
5. Складаревская Г.Н. Метафора в системе языка / Г.Н. Складаревская. – СПб.: Наука, 1993. – 152 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Die Zeit. 07.03.2014 (online) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.zeit.de/news/2014-03_07_konflikte-analyse-wie-gefaehrlich-ist-russlands-gas-waffe
- Die Zeit. 09.11.2016 (online) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zeit.de/news/2016-11/09/aussenhandel-streitpunkte-zwischen-berlin-und-washington>
- Die Zeit. 15.09.2016 (online) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zeit.de/news/2016-09/15/fussball-st-pauli-macht-erneut-gewinn-15101003>
- Die Zeit. 24.02.2014 (online) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.zeit.de/news/2014-02_24_gesundheit-barmer-gek-streicht-rund-3500-stellen-24145605
- Die Zeit. 24.06.2016 (online) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zeit.de/news/2016-06/24/eu-schock-nach-der-abstimmung-es-wird-geschichte-geschrieben>
- Die Zeit. 29.04.2011 (online) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.dwds.de/r?q=Strudel;corpus=zeit;format=full;date-start=1946;date-end=2016;p=131;sort=date_asc;limit=10
- Die Zeit. 29.04.2013 (online) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zeit.de/news/2013-04/29/auto-rabattschlacht-in-europa-nagt-kraeftig-an-vw-gewinnen>

NATIONAL-SPECIFIC METAPHORS IN ECONOMIC TEXTS AND THE PROBLEMS OF THEIR TRANSLATION

(on the material of the German language)

N.R. Urazaeva

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article is aimed at the study of German metaphors in journalistic economic texts. Particular attention is paid to national-specific metaphors in connection with the lack of exact equivalents in translating languages and the issues of the preservation of the emotionality of the translation.

Key words: *metaphor, world view, national specifics, translation, economic text, journalistic style, imagery, emotionality.*

Об авторе:

УРАЗАЕВА Наилия Радифовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и перевода Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail:* nailjaurasaewa@yandex.ru.

УДК 81.34

**ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ
МЕЛОДИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ПРЕДЦЕНТРОВОЙ ЧАСТИ
И ИНТОНАЦИОННОГО ЦЕНТРА
ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ ИНТОНАЦИИ НЕЗАВЕРШЕННОСТИ
В СПОНТАННОЙ РЕЧИ И ЧТЕНИИ**

(на материале русского языка)

М.П. Агафонова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

В статье представлены результаты анализа, частотности, дистрибуции и особенностей реализации мелодического оформления предцентральной части при разных типах интонации незавершенности на материале записей русской спонтанной речи и чтения.

Ключевые слова: *теория языка, русский язык, фонетика, интонация, мелодическое оформление.*

Интонация – это сложный комплекс просодических характеристик и мелодика, изменения частоты основного тона, является ее важным компонентом. Для разработки синтеза речи, системы идентификации человека по голосу, автоматического распознавания речи необходимо иметь представление об изменениях мелодики на протяжении всей интонационной конструкции (далее ИК). Но описания интонационных конструкций русского языка редко содержат описания предцентра синтагмы. Так, Е.А. Брызгунова [Брызгунова 1977, 1980] в своих работах подчеркивала, что противопоставление разных типов интонационных конструкций осуществляется именно за счет различий в оформлении интонационного центра (далее ИЦ), поэтому описания мелодического рисунка предцентральной части в работах этого исследователя даны схематично, без детализации. Между тем, предцентровая часть интонационного контура также важна и является информативной, что отмечается в работе Н.Д.Светозаровой и Л.П. Щербаковой [Светозарова 1975] и в работе Н.Б. Вольской, Д.А.Кочарова и П.А. Скредина [Volskaya 2015].

В данном исследовании выдвигается предположение, что тип интонационной конструкции определяется не только изменением мелодического контура в интонационном центре, но и мелодическим оформлением предцентральной части высказывания. В ходе исследования были рассмотрены характеристики контура частоты основного тона высказываний с интонацией незавершенности. Существует несколько интонационных конструкций для реализации синтагм с незавершенностью, что обеспечивает разнообразие интонационных контуров, рассмотренных в работе.

Исследование проводилось на материале корпуса спонтанной речи и чтения. Материалом исследования спонтанной речи послужили записи речи

пяти дикторов. Записи речи четырех дикторов были взяты из корпуса спонтанной речи, созданном на кафедре фонетики с целью изучения особенностей спонтанной речи и чтения [Skrelin 2009: 77]. Материал корпуса неоднократно использовался в исследованиях, проводимых на кафедре фонетики. Для данной работы из описанного корпуса были отобраны записи речи 2 мужчин и 2 женщин из возрастных категорий «20-30 лет» и «30-40 лет» (условные обозначения здесь и далее: M>20, M>30, F>20, F>30).

Однако в ходе работы выяснилось, что данного материала для исследования недостаточно – речь дикторов по большей части была нейтральной, а редкие экспрессивные реализации выбивались из общей картины исследования, обладали рядом особенностей, несвойственных нейтральной речи. Таким образом, состав дикторов пополнился еще одним диктором, чья речь насыщена экспрессивными реализациями синтагм. Решено было добавить к материалу исследования записи речи Никиты Михалкова – российского кинорежиссёра, актёра, сценариста и продюсера. Записи его речи были взяты из телепередач, находящихся в свободном доступе. Возрастная категория диктора – «старше 60 лет».

Материалом исследования чтения стали аудиозаписи детских сказок, выложенные на сайте <http://deti-online.com/>. Все материалы сайта взяты из открытых источников, представлены на сайте для личного некоммерческого использования и предназначаются исключительно для информационных и учебных целей. Предложенные пользователям рассказы и сказки представлены в профессиональной озвучивании актерами. С учетом опыта работы над спонтанной речью в рамках данного исследования, записи, размещенные на сайте, стали оптимальным источником материала для изучения. Речь актеров, читающих сказки для детей, насыщена как нейтральными, так и экспрессивно-эмоциональными реализациями синтагм (условные обозначения здесь и далее: R1, R2, R3, R4).

В ходе работы проводился первичный слуховой анализ инструментальный акустический анализ. В ходе работы проводился первичный слуховой анализ инструментальный акустический анализ. Использовалась программа Wave Assistant (версия для студентов, Copyright 2001-2005 Центр Речевых технологий) для построения графиков основного тона. Метки основного тона были проставлены автоматически и исправлены вручную (метки на шумных согласных были удалены и исправлены ошибки, сказывающиеся на качестве и информативности графиков). Весь материал был разделен на синтагмы. Отдельными единицами считались функционально значимые единицы, фальстарты, повторы, за границу синтагм считались также незаполненные паузы хезитации. Для каждой синтагмы в материале был определен тип интонационной модели по классификациям Е.А.Брызгуновой. В подавляющем большинстве случаев для этой задачи использовались оба типа анализа одновременно – и слуховой, и

инструментальный, так как именно эта методика исследования оказалась наиболее целесообразной.

Для дальнейшего анализа было отобрано 485 синтагмы из спонтанной речи и 358 из чтения с интонацией незавершенности с предцентром (такими считались синтагмы, в которых в предцентральной части было как минимум 2 слога). Для каждой синтагмы был проанализирован мело-дический контур в предцентре. Оценивались тональный уровень, наличие или отсутствие акцентов в предцентральной части, их тип и соотношение этих параметров с интонационной моделью синтагмы.

Данные о средней частоте основного тона и максимуме основного тона для 4 дикторов были взяты из описания корпуса [Volskaya 2009: 134-143], для диктора М>60 и дикторов, чьи записи использовались для исследования чтения, – рассчитаны самостоятельно. На основе этих данных и слухового анализа были отобраны экспрессивные реализации синтагм, которые рассматривались отдельно. Для тех случаев, когда результаты слухового и инструментального анализа не совпадали (для синтагм, которые воспринимались как экспрессивные, но с точки зрения инструментального анализа не было обоснований считать их ненейтральными) был проведен перцептивный эксперимент. Аудиторам предлагалось прослушать синтагмы и определить является ли высказывание нейтральным или эмоционально-экспрессивно окрашенным. Материалом эксперимента были синтагмы, которые воспринимались как экспрессивные, но с точки зрения инструментального анализа не было обоснований считать их ненейтральными. В эксперименте приняли участие 12 человек: 6 женщин и 6 мужчин в возрасте от 23 до 59 лет. На каждый стимул было получено таким образом по 12 ответов. Синтагмы, которые большинство дикторов посчитали эмоционально-экспрессивными, рассматривались далее отдельно от нейтральных.

Существуют разные типы акцентов в предцентральной части синтагмы, которые учитывались при проведении анализа. Некоторые из них можно соотносить с интонационными конструкциями Е.А.Брызгуновой:

- по типу ИК-2 (резкое понижение тона). Возможны варианты с одним акцентом или с несколькими;
- по типу ИК-3 (резко восходящее движение тона в центре и резко нисходящее в постцентральной части);
- по типу ИК-4 (нисходяще-восходящее движение тона);
- ровный тон;
- высокое начало.

Результаты исследования

Интонация незавершенности в спонтанной речи:

Самая частотная интонационная модель незавершенности в спонтанной речи – ИК-3. Большинство нейтральных реализаций предцентра в синтагмах этого типа произнесены с ровным тоном. И в нейтральных и в эмоциональных

синтагмах часто встречаются один или несколько тональных акцентов по типу ИК-2. Тональные акценты по типу ИК-3 и ИК-4 встречаются реже. В реализациях ИК-6 интонационной модели преобладают синтагмы с ровным тоном или тональным акцентом по типу ИК-2. Реализаций ИК-4 модели наименее частоты, как правило, они были произнесены эмоционально. Были отмечены все типы тональных акцентов (ИК-2, ИК-3, ИК-4) в предцентровой части. Реализации типов тональных акцентов не обусловлены ритмической структурой слова, каждый акцент может быть реализован в ударном слоге независимо от расположения этого слога относительно безударных. Ниже приводятся таблицы (табл. 1, 2), в которых представлены средние значения уровня частоты основного тона в предцентровой части по дикторам, и таблица средних значений уровня частоты основного тона в предцентровой части по дикторам для эмоционально-экспрессивных реализаций.

Табл. 1.

Сопоставление среднего уровня частоты основного тона в предцентровой части по дикторам

	M>20	M>30	M>60	F>20	F>30
Средняя ЧОТ (в Гц)	120	180	175	240	200
11 (в Гц)	110-130	100-170	160-240	220-260	200-240
12 (в Гц)	110-120	80-120	140-150	220-240	-
13 (в Гц)	110-140	120-220	150-220	230-270	-

Табл. 2.

Сопоставление среднего уровня частоты основного тона в предцентровой части по дикторам для эмоционально-экспрессивных реализаций

	M>20	M>30	M>60	F>20	F>30
Средняя ЧОТ (в Гц)	120	180	175	240	200
11 (в Гц)	-	90-220	170-300	220-260	170-250
12 (в Гц)	-	80-120	150-200	220-240	-
13 (в Гц)	110-140	120-220	150-230	230-270	-

Как видно из таблиц, тональный уровень предцентровой части зависит от типа интонационной конструкции: для ИК-3 это средний диапазон, для ИК-6 – средне-верхний, ИК-4 – средне-низкий. Эмоционально-экспрессивным реализациям свойствен более широкий уровень колебаний частоты основного тона. Таким образом, разные типы оформления предцентровой части могут реализовываться в большинстве интонационных моделей, но

существует различие в уровне предцентра связанное с изменением частоты основного тона в ИЦ.

Интонация незавершенности в чтении

Самая частотная интонационная модель незавершенности в чтении – ИК-3. Большинство нейтральных реализаций предцентра в синтагмах этого типа произнесены с ровным тоном. И в нейтральных и в эмоциональных синтагмах часто встречаются один или несколько тональных акцентов по типу ИК-2. Тональные акценты по типу ИК-3 и ИК-4 встречаются реже.

В реализациях ИК-6 интонационной модели преобладают синтагмы с тональным акцентом по типу ИК-2 и для нейтральных и для экспрессивных реализаций, встречаются реализации с ровным тоном и акцентом по типу ИК-3. Реализаций ИК-4 модели наименее частоты, как правило, они были произнесены эмоционально. Самыми частотными для нейтральных и эмоциональных реализаций был тип оформления предцентральной части по типу «акцент по типу ИК-2». Были отмечены также типы «ровный тон» и «несколько акцентов по типу ИК-2». Реализации типов тональных акцентов не обусловлены ритмической структурой слова, каждый акцент может быть реализован в ударном слоге независимо от расположения этого слога относительно безударных. Ниже приводятся таблицы (табл.3-4), в которых представлены средние значения уровня частоты основного тона в предцентральной части по дикторам для нейтральных и экспрессивных реализаций.

Табл. 3.

Значения среднего уровня частоты основного тона в предцентральной части по дикторам (для нейтральных реализаций)

	R1	R2	R3	R4
Средняя ЧОТ (Гц)	240	180	190	148
11	220-280	-	160-230	100-140
12	-	-	180-200	100-160
13	-	-	180-200	100-150

Табл. 4.

Значения среднего уровня частоты основного тона в предцентральной части по дикторам (для экспрессивных реализаций)

	R1	R2	R3	R4
Средняя ЧОТ (Гц)	240	180	190	148
11	210-300	140-240	170-300	90-140
12	250-300	130-180	100-440	100-260
13	200-260	130-290	150-400	-

Как видно из таблиц, в материале исследования чтения преобладали эмоционально-экспрессивные реализации.

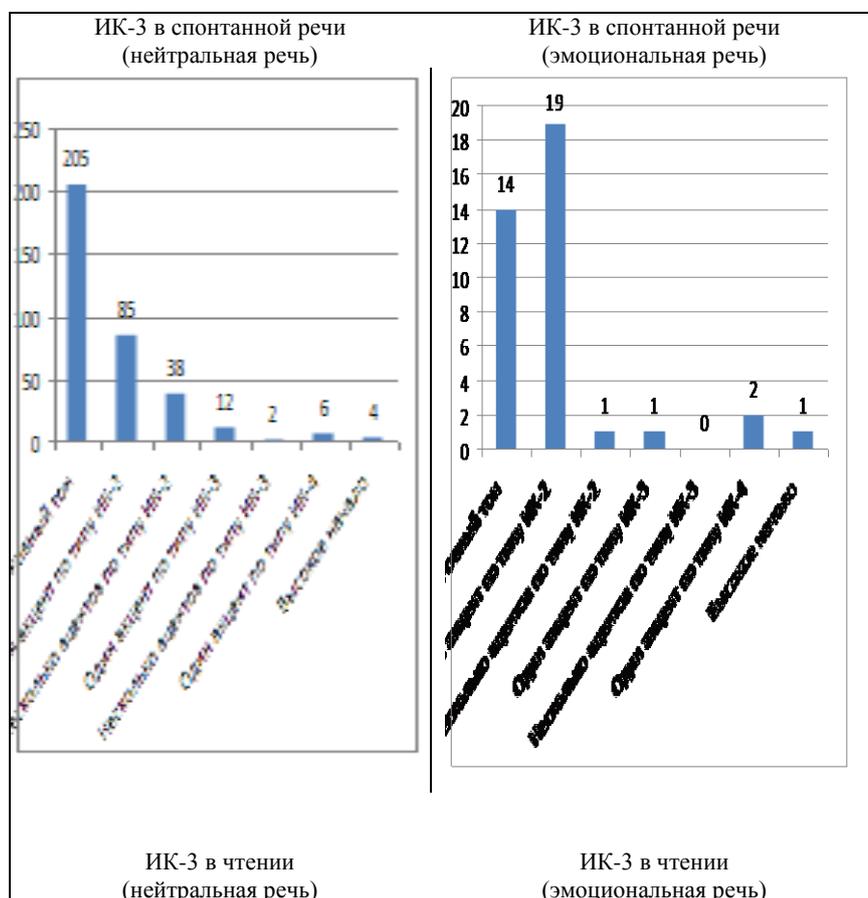
Эмоционально-экспрессивным реализациям свойствен более широкий интервал колебаний частоты основного тона. Таким образом, разные типы

оформления предцентровой части могут реализовываться в большинстве интонационных моделей, но материал исследования чтения не позволяет сделать вывод о различиях в уровне предцентра в разных интонационных конструкциях интонации незавершенности и взаимосвязи уровня предцентровой части с изменением частоты основного тона в интонационном центре, что связано с особенностями эмоционально-экспрессивной речи (выразительного чтения), а именно широким интервалом колебаний частоты основного тона в таких реализациях, в том числе и в предцентровой части.

Результаты дистрибуции тональных акцентов в предцентровой части представлены в таблицах (табл. 5, 6, 7).

Табл. 5

Типы предцентровой части в реализациях ИК-3



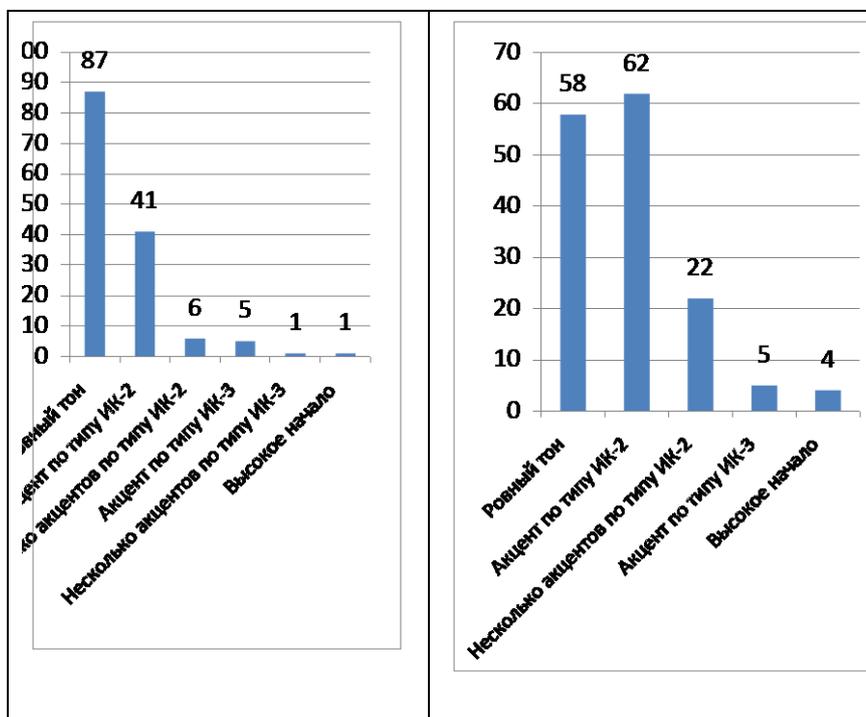


Табл.6

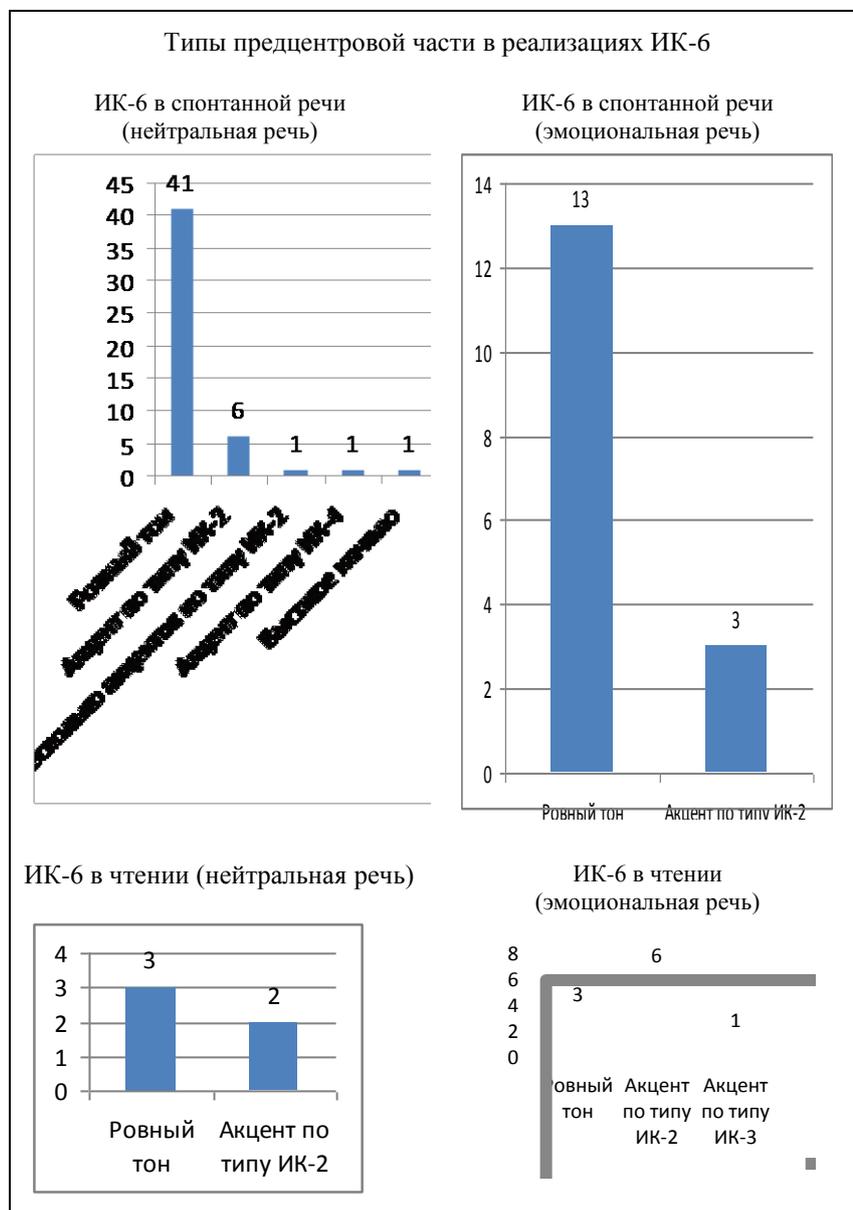
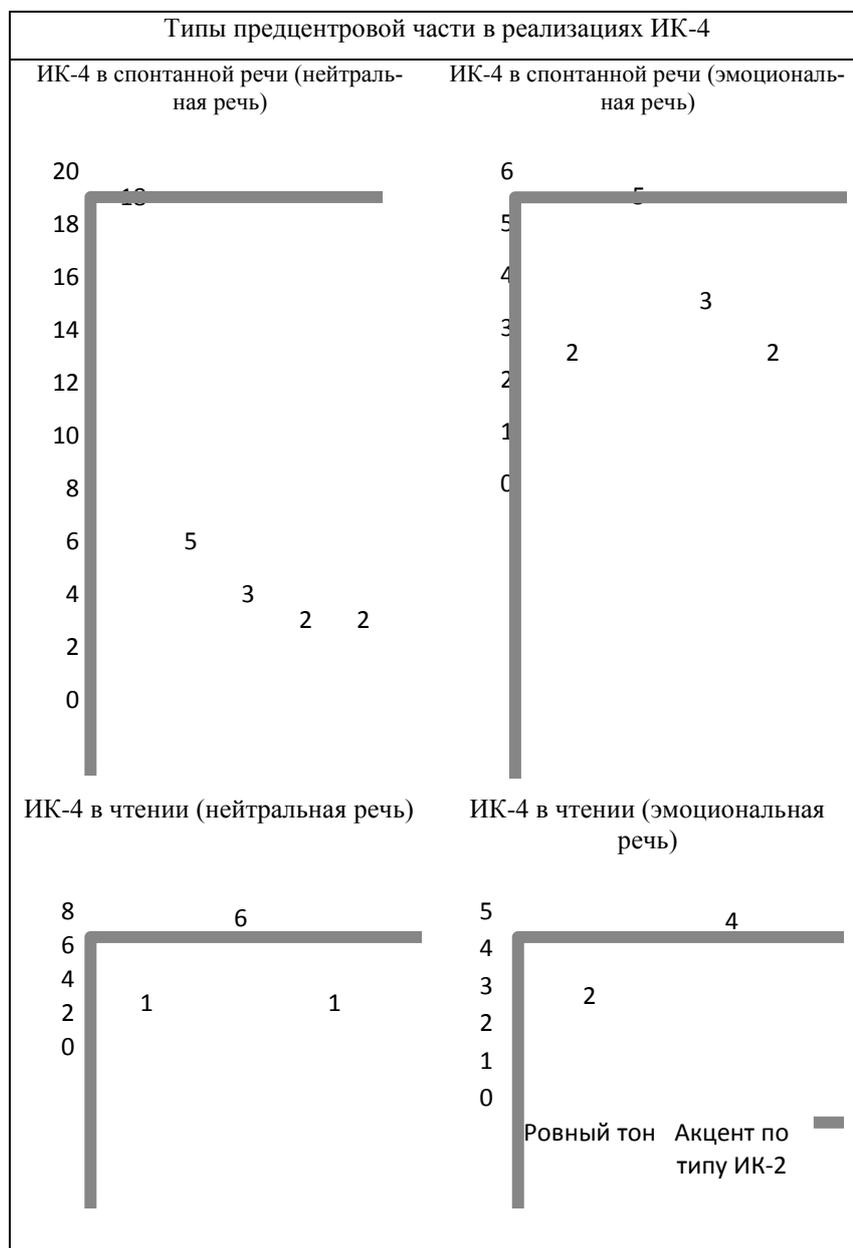


Табл.7



Заключение

Целью данного исследования было выяснить, существует ли взаимозависимость между предцентральной частью синтагм и интонационным центром. Изначально предполагалось, что тип интонационной конструкции определяется не только изменением мелодического контура в интонационном центре, но и мелодическим оформлением предцентральной части высказывания. Изначальное предположение подтвердилось лишь частично. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что интонационный центр синтагмы определяет потенциально возможные способы реализации предцентральной части, в первую очередь уровень тона. Тональный уровень предцентральной части нейтральных реализаций зависит от типа интонационной конструкции: в реализациях ИК-3 колебания тона в предцентральной части сосредоточены на среднем уровне, в реализациях ИК-6 – на средне-нижнем уровне, в реализациях ИК-4 – на средне-верхнем уровне.

И в спонтанной речи, и в чтении разные типы оформления предцентральной части (ровный тон, один тональный акцент по типу ИК-2, несколько тональных акцентов по типу ИК-2, тональный акцент по типу ИК-3, тональный акцент по типу ИК-4, высокое начало) могут реализовываться в большинстве интонационных моделей. Типы «ровный тон», «акцент по типу ИК-2» являются наиболее частотными для всех интонационных моделей (суммарно 74-93% от числа реализаций моделей), типы «акцент по типу ИК-3», «акцент по типу ИК-4» встречаются значительно реже (2-3% от числа реализаций моделей).

Существует различие в уровне предцентра, связанное с изменением частоты основного тона в интонационном центре. Глобальный контур частоты основного тона не меняется, однако на него накладывается рисунок тонального акцента (в среднем при реализации акцента по типу ИК-2 осуществляется падение частоты основного тона на 3,5 пт в спонтанной речи и 4,5 пт в чтении в 11 модели, 2 пт в спонтанной речи и на 6 пт в чтении в 12 модели, 5 пт в чтении и 2 пт в спонтанной речи в 13 модели. Несколько по типу ИК-2 – 4 пт и 3 пт в 11 модели и в спонтанной чтении и в чтении, 3 пт и 2 пт в спонтанной речи в 13 модели – на случай вопроса).

Способ реализации предцентра также зависит от нейтральности / экспрессивности высказывания. В экспрессивных реализациях более частотны реализации предцентральной части с акцентом по типу ИК-2. Эмоционально-экспрессивным реализациям свойствен более широкий интервал колебаний частоты основного тона.

Методика анализа мелодических контуров диктора может быть применена при составлении более детальных описаний структуры синтагм других интонационных моделей. Возможно, данная работа повлечет за собой ряд

тем для дальнейших исследований (в частности изучение взаимоотношенности предцентра и интонационного центра в других интонационных моделях).

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. 3-е изд. – М.: Русский язык, 1977. – 281 с.
2. Брызгунова Е.А. Интонация / Е.А. Брызгунова // Русская грамматика. Н.Ю. Шведова (гл.ред.), Т.1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М.: Наука, 1980. – 789 с.
3. Вольская Н.Б. О фонетической реализации интонационных моделей: проблемы интонационного анализа / Н.Б. Вольская // Мат-лы XXXVII Межд. филологической конф. «Формальные методы анализа русской речи», Санкт-Петербург. Ф-т филологии и искусств, СПб гос. ун-т. – СПб., 2008. – С. 40-46.
4. Светозарова Н.Д. Опознавание типа интонационного контура при разной длине предъявляемого отрезка предложения / Н.Д. Светозарова, Л.П. Щербакова // Теоретическая фонетика и обучение произношению. – М., 1975. – С. 119-128.
5. Kocharov D. Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences [Электронный ресурс] / D. Kocharov, N. Volskaya, P. Skrelin. – Glasgow: the University of Glasgow, 2015. – URL: <http://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0293.pdf>
6. Skrelin P. Russian material and methods / P. Skrelin // Prosodic features of Russian spontaneous and read-aloud speech. V. de Silva & R. Ullakonoja (eds.). Phonetics of Russian and Finnish. General introduction. Spontaneous and read-aloud speech. – Peter Lang, 2009

INTERDETERMINATION OF THE INTONATION CONTOUR DESIGN OF THE PRE-CENTRAL PART AND THE INTONATION CENTRE IN VARIOUS TYPES OF INCOMPLETE INTONATION UNITS IN SPONTANEOUS SPEECH AND IN READING

(evidence from the Russian language)

M.P. Agafonova

Saint Petersburg University, Saint-Petersburg

The article presents the results of the analysis, frequency, distribution and features of the melodic design of pre-central part in various types of incomplete intonation units in spontaneous speech and in reading. Recordings of Russian spontaneous speech and reading were the data for the experiment.

Key words: *theory of language, Russian, phonetics, intonation, melodic design.*

Об авторе:

АГАФОНОВА Марина Павловна – аспирант кафедры фонетики Санкт-Петербургского государственного университета, *e-mail:* m.p.agafonova@yandex.ru

УДК 8.81

КАТЕГОРИЧНОСТЬ В СВЕТЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т.Н. Кузьмина

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана,
Москва

Использование коммуникантами категоричных высказываний может влиять на ход общения, способствовать эффективности либо провоцировать коммуникативную неудачу.

***Ключевые слова:** категоричность, коммуникативная неудача, стратегическая коммуникация, стратегия, тактика, эффективность общения*

Исследования эффективности общения и анализа коммуникативных неудач, т.е. тех коммуникативных актов, цель которых не была достигнута, являются важнейшей задачей современной лингвистики. Стратегический подход к дискурсивному анализу занимает в этом направлении ведущее положение [Костюшкина 2014]. Благодаря выявлению определенных стратегий и тактик в рамках коммуникативного акта, можно определить принципы эффективной коммуникации и факторы, ведущие к коммуникативным неудачам. Полагаем, что категоричность – это явление, которое определенно влияет на эффективность общения. Основываясь на двух противоположных по значению понятиях: ассертивности и конфликтогенности [Кузьмина 2016], категоричное высказывание может кардинально изменить ход коммуникации, реализуясь в той или иной стратегии и / или тактике.

Стратегия понимается как комплексное планирование речевых действий (ходов, тактик) для достижения поставленной коммуникативной цели. Речевое планирование лежит в основе выбора стратегии. Говорящий при этом старается контролировать свое поведение как вербально, так и невербально и иногда изменяет свои речевые действия [Иссерс 2008]. Стоит отметить разницу между стратегической и нестратегической (обыденной, бытовой) коммуникацией. В данном вопросе мнения ученых разделились. По мнению ученых, любую коммуникацию можно считать стратегической. При общении человек всегда ставит перед собой цель, будь то информирование собеседника, попытка убедить, оказать влияние на него, выразить свое отношение к сказанному или какому-либо явлению действительности [Головач 2011; Костюшкина 2006; Костюшкина 2014]. Планирование стратегии в данном случае является как сознательным, так и бессознательным [Михалева 2004]. Мы, вслед за Ю. Ивановой [Иванова 2003], придерживаемся другой точки зрения и разграничиваем стратегическую и обыденную коммуникацию. В основе стратегической коммуникации лежит понятие игры Й. Хейзинга: «Игра – это основная среда существования стратегического» [Хейзинга

2011]. Как и в любой игре, в данном понимании стратегии выделяются правила – условия (пространственно-временные, ситуативные), имеется конфликт целей участников, дух соперничества, возможность выигрыша, победы. Таким образом, говорящий осознанно планирует свои речевые действия для свержения своего оппонента. При этом стратегия также тесно взаимосвязана с понятием манипуляции: «манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [Доценко 344: 43].

Анализ практического материала дает основание выделить две базовые стратегии, в которых реализуется категоричность:

1) стратегия когнитивного убеждения, применяемая для воздействия на образ мыслей собеседника, изменения его личной точки зрения, мнения по отношению к какому-либо явлению окружающей действительности;

2) стратегия физического принуждения, использующаяся для оказания физического влияния на собеседника: приказание что-либо выполнить или, наоборот, запрещение какого-либо действия.

В каждой из этих стратегий можно выделить разнообразные тактические ходы, к которым прибегают коммуниканты для достижения своих целей. Нередко в таком случае говорящие нарушают общеизвестный коммуникативный кодекс: принципы кооперации и вежливости П.Грайса, Дж.Лича. Однако это не всегда говорит о неудаче в общении.

Рассмотрим два примера из разных языков, аналогичных по содержанию. Диалог происходит между супругами. Обнаружив постороннюю косметику (помада, лак для ногтей) в вещах мужа, жена подразумевает неверность и обращается к нему с вопросом. Муж прибегает к стратегии когнитивного убеждения и обманом заставляет поверить в его невиновность.

Пример 1:

ОЛЬГА (показывает коробочку с лаком и помадой): Это что?

СТАС: Тебе купил.

ОЛЬГА: Мне?

СТАС: Ну да. Я ж ногти не крашу. И губы тоже.

ОЛЬГА: Причём здесь ногти и губы? Я у тебя это в кармане нашла.

СТАС: Я ж говорю: тебе купил, в подарок.

ОЛЬГА: Ты мне раньше никогда не покупал.

СТАС: А сейчас купил. Чего, плохой, что ли? «Кристиан Диор», между прочим. Да, правильно. Да и вообще говоря, это очень хорошая штука ну... я не знаю, я в этих ваших бабских делах ничего не понимаю.

ОЛЬГА: Зачем тогда купил?

СТАС: Говорю же - подарок. Полдня искал, полдня! Весь город перерыл. <...> Весь сюрприз испортила! Я полгорода оббегал, искал.

как я не знаю кто, всех на уши поднял. И главное, с утра с претензиями, а?

ОЛЬГА: Стас, ну извини, я же... Ну, у меня же чуть сердце не оборвалось, когда я увидела. Ну, ну, прости меня [«Всегда говори всегда» серия 1, 05.11].

В данном коммуникативном акте на удивленный вопрос Ольги Стас категорично заявляет о том, что найденная косметика была куплена в качестве подарка. При этом он открыто пояснил свое высказывание простой логикой «Я ж ногти не крашу. И губы тоже». Изначально не поверив Стасу, Ольга продолжила расспрашивать. При этом Стас настаивал на своих словах: «Тебе купил. Подарок». Видя сомнения Ольги, Стас начал выдумывать историю о том, как он хотел сделать подарок и как долго выбирал эту косметику. В дополнение к этому, он настолько эмоционально расплывается, что начинает обвинять Ольгу в том, что она испортила сюрприз. В завершении Ольга полностью верит Стасу и даже просит у него прощения.

Как видим, Говорящий 1 (Стас) полностью подчиняет коммуникативную ситуацию своей воле. Его целью является изменение точки зрения Говорящего 2 (Ольги), т.е. он прибегает к стратегии когнитивного убеждения, используя 4 тактики:

- а) тактику аргументации (для четкого представления своего мнения: «Тебе купил», «Я ж ногти не крашу. И губы тоже»);
- б) тактику домысла деталей, мелочей (для того, чтобы история выглядела более правдивой: «Кристиан Диор», между прочим», «Полдня искал, полдня! Весь город перерыл!»);
- в) тактику апелляции к чувствам, эмоциям (для большей убедительности своих доводов);
- г) тактику нападения (для того, чтобы Говорящему 2 стало стыдно за свои первоначальные мысли: «Весь сюрприз испортила! Я полгорода оббегал, искал, как я не знаю кто, всех на уши поднял. И главное, с утра с претензиями, а?»).

Несмотря на то, что в ходе диалога были нарушены принципы вежливости и максимума качества информации, цель Говорящего 1 была полностью достигнута. Категоричность высказываний Говорящего 1 в данном коммуникативном акте была основана и на асертивности, и на конфликтности и при этом способствовала эффективности коммуникации.

Подобную по содержанию ситуацию встречаем в английском языке.

Пример 2:

GEMMA (shows a lipstick): Is this yours?(показывает помаду): Это твое?

SIMON: Yes, actually. Dry lips. (Вообще-то да. Сухие губы)

GEMMA: Bit girly. Red? (Как-то по-девчачьи. Почему красная?)

*SIMON: Nothing wrong with that. And it was the only one they had.
(Ничего странного. Просто в магазине был только этот цвет)*

GEMMA: Remember you're taking Tom to school. (Ты сегодня везешь Тома в школу) (Doctor Foster, episode 1, 00.47).

Данный коммуникативный акт отличается краткостью, прямолинейностью. Говорящий 1 (Simon), не теряя самообладания, спокойно и четко отвечает на вопросы Говорящего 2 (Gemma). Цель та же – убедить собеседника в своей невинности. Так, Говорящий 1 прибегает к тактике аргументации «Dry lips» и к тактике домьсла деталей «it was the only one they had». Ассертивность категоричных высказываний Говорящего 1 приводит к эффективному воздействию на своего собеседника.

Обратимся к ситуациям, в которых коммуниканты используют стратегию физического принуждения. Примеры 3 и 4 содержат приказание либо запрещение действия.

В показательном матче, на котором присутствовал Л.И. Брежнев, хоккейную команду Тарасова начинают засуживать. Рефери предвзято относятся, не засчитывают голы, делают замечания игрокам сборной Тарасова необоснованно. Тарасов принимает решение прекратить матч и уводит команду с корта, тем самым вызвав гнев чиновников – организаторов матча.

Пример 3:

ЧИНОВНИК: Что вы себе позволяете? Немедленно выводите команду на лед!

ТАРАСОВ: Сборная не выйдет на лед, пока не поменяется судейский состав.

ЧИНОВНИК: Вы не понимаете, что на матче присутствует генеральный секретарь ЦК партии Брежнев Леонид Ильич?

ТАРАСОВ: А что, у Леонида Ильича свои собственные правила в хоккее?

ЧИНОВНИК (обращаясь к команде): В общем так! Все на лед!

ТАРАСОВ: Всем сидеть! Надо уважать хоккей. Так и передайте Леониду Ильичу («Легенда № 17», 1.15.02).

У коммуникантов в предложенной ситуации абсолютно разные цели. Говорящий 1 (Чиновник) пытается вернуть команду на лед и возобновить игру «Немедленно выводите команду на лед», в то время как Говорящий 2 (Тарасов), учитывая незаслуженное отношение к своей команде, прекращает игру «Сборная не выйдет на лед, пока не поменяется судейский состав». Понимая, что Говорящий 2 не уступит, Говорящий 1 использует тактику обращения к аудитории (в данном случае к команде), однако терпит фиаско, так как игроки подчиняются только тренеру (Тарасову). И, хотя игра была остановлена по требованию Говорящего 2, мы не можем сказать, что коммуникативный акт является успешным. После подобного инцидента тренер Тарасов был снят со своей должности руководством. Категоричность высказываний коммуникантов базируется на ультимативности, абсолютности и, значит, конфликтогенности. Нежелание уступить приводит к коммуникативной неудаче и возникновению конфликта между сторонами.

В следующем примере встречаем проявление стратегии физического

принуждения со стороны охранника магазина (guard) по отношению к бездомному (James). Джеймс зарабатывает на жизнь, исполняя песни под гитару на улицах. Охраннику это не понравилось, он с пренебрежением пинает вещи Джеймса и приказывает ему уходить. Пример 4:

GUARD (kicks James's bag)(пинает сумку Джеймса)

JAMES: Oi! Don't do this, mate.(Ой! Не делай этого, друг.)

GUARD: You know the rules. You're causing an obstruction. (Ты знаешь правила. Ты создаешь препятствие.)

JAMES: I'm just trying to make a living here. I'm not in anyone's way. (Я просто пытаюсь заработать на жизнь. Я никому не мешаю.)

GUARD: It's an health and safety issue. If you stand there, you're obstructing the exit. (Это вопрос безопасности. Если ты здесь стоишь, ты загромождаешь выход.)

JAMES: Well, if you stand there, you are.(Слушай, сейчас ты здесь стоишь и загромождаешь.)

GUARD: One toot on this, they'll haul you away. (Один звонок куда нужно и тебя быстро заберут.)

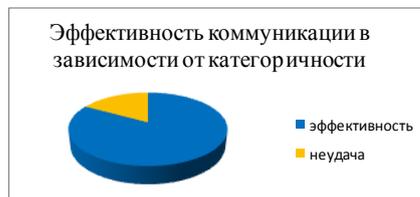
JAMES: Right.(Хорошо, ухожу.)

GUARD: If it was up to me, I'd arrest the lot of you. (Если бы я решал, я бы отправлял в тюрьму таких как ты) (A Street Cat Named Bob, 20.46).

Статусно-ролевые отношения приобретают в этой ситуации важное значение, определяющее эффективность диалога. Говорящий 1 обладает превосходством над оппонентом, имея более высокий статус. Его реплики категоричны, прямолинейны, ультимативны. Его цель – прогнать Говорящего 2. Для достижения поставленной цели он использует тактику аргументации «It's an health and safety issue. If you stand there, you're obstructing the exit», а затем тактику угрозы «One toot on this, they'll haul you away». Говорящий 2 пытается отстоять свою позицию, но безуспешно, ему приходится уйти.

Проанализировав 130 русских и английских категоричных коммуникативных актов, содержащих стратегии когнитивного убеждения и / или физического принуждения, мы выявили, что только 22 из них привели к коммуникативной неудаче (диаграмма 1). 112 категоричных коммуникативных актов базируются на асертивности и 40 на конфликтогенности. В некоторых категоричных коммуникативных актах асертивность и конфликтогенность взаимосвязаны (пример 1).

Диаграмма 1



Эффективность коммуникации несомненно обусловлена комплексом факторов таких как, например, настроение собеседников, их статусно-ролевые отношения, психологическая дистанция между ними, пространственно-временные критерии самой ситуации. Проведенное нами исследование показывает, что категоричность также влияет на исход коммуникации. Несмотря на конфликтогенность, нарушение принципов кооперации, речевого этикета категоричность в большинстве случаев способствует эффективности общения, т.е. достижению целей коммуникантов. В условиях стратегической коммуникации категоричность репрезентируется в двух основных стратегиях: когнитивного убеждения и физического принуждения, внутри которых можно выделить разнообразные тактические ходы (аргументации, домысла деталей, апелляции к чувствам, нападения).

ЛИТЕРАТУРА

1. Головач О.А. Стратегический подход в лингвистических исследованиях: коммуникативный аспект [Электронный ресурс] / О.А. Головач // Вестник Волжского университета им. В.Н.Татищева, 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/strategicheskij-podhod-v-lingvisticheskikh-issledovaniyah-kommunikativnyy-aspekt-1>
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
3. Иванова Ю.М. Стратегии речевого воздействия в жанре предвыборных теледебатов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Ю.М. Иванова; Волгоградск. гос. пед. ун-т. – Волгоград [б.и.], 2003. – 137 с. – На правах рукоп.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. Изд. 5-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
5. Костюшкина Г.М. Прагматика и дискурс / Г.М. Костюшкина // Дискурсивный аспект языковых единиц: колл. монография / Под ред. Г.М. Костюшкиной. – Иркутск: изд-во ИГЛУ, 2006. – С. 4-59.
6. Костюшкина Г.М. Когнитивный механизм речевой коммуникации / Г.М. Костюшкина, А.В. Колмогорова // Концептуальная систематика речевой коммуникации: колл. монография / Под ред. Костюшкиной Г.М. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2014. – С. 9-54.
7. Кузьмина Т.Н. Психолингвистический статус категоричности (на материале русского языка) // Мат-лы Всероссийск. научн. конф. с международн. участием «Когнитивные исследования языка. Язык и человек: проблемы когниции и коммуникации». М., Тамбов, 2016. – Вып. XXV. – С. 830-836.
8. Михалева О.Л. Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / О.Л. Михалева; Иркутск. гос. ун-т. – Иркутск [б.и.], 2004. – 289 с. – На правах рукоп.
9. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры / Й. Хейзинга / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова; Коммент., указатель Д.Э. Харитоновича. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Всегда говори всегда. Сер. 1. Сериал / Реж. А. Козлов, 2003.
Легенда № 17 / Реж. Н. Лебедев, 2013.

A Street Cat Named Bob. / Dir. by Roger Spottiswoode, 2016.
Doctor Foster / Dir. by Tom Vaughan, 2015.

CATEGORICAL STATEMENTS IN THE FIELD OF STRATEGIC COMMUNICATION

T.N. Kuzmina

Moscow State Technical University named after N.E. Bauman, Moscow

Usage of categorical statements in communication may influence its consequences, contributing to effectiveness or causing communicative failures.

Key words: *categorical statements, communicative failure, strategic communication, strategy, tactics, communication effectiveness.*

Об авторе:

КУЗЬМИНА Татьяна Николаевна – преподаватель кафедры «Английский для машиностроительных специальностей» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, *e-mail:* kuzmina.tat.nik@yandex.ru

УДК 81'38

ДИАЛЕКТИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОБРАЗА АВТОРА ЭПОСА ПОСРЕДСТВОМ ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ И РАССКАЗЧИКА (на примере повести Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков»)

О.А. Куцепалова

Смоленский государственный университет, Смоленск

В статье рассматривается проблема освещения образа автора в художественных произведениях с различным типом эпического повествования, подчёркивается отличие повествователя от рассказчика в посреднической функции между автором и читателем.

Ключевые слова: *эпическое повествование, образ автора, ауториальный и акториальный повествователь, фабульное пространство, непосредственно-прямая речь.*

Анализ произведений эпоса, лирики и драмы осуществляется читателем или слушателем ежедневно. Адресат включается автором в своё творчество и превращает текст как ткань высказывания (лат.: *textus* – ткань, сплетение), созданного из последовательности языковых знаков, в литературное произведение.

Мир художественного произведения многогранен. Ему принадлежат та-

кие понятия, как место и время действия, персонаж, сюжет. Но больше всего интерпретатора произведения интересует замысел автора, реального человека, вкладывающего определённые смыслы в создаваемое художественное целое.

Образ автора можно проследить в произведении благодаря посреднической функции его субъекта, повествователя или рассказчика, хотя они по-разному удалены от авторской точки зрения и, тем более, от реального автора произведения. Эстетическая реальность, созданная автором и воспринимаемая читателем, представляет собой образный мир, условную картину жизни. Эта картина уникальна для каждого произведения, и читатель может в большей или меньшей степени верить в неё. Облекая идейное содержание сугубо авторского замысла в словесную форму, писатель имеет право как на полное раскрытие своего сознания, так и на недосказанность. Задачей читателя остаётся истолкование всё прибывающих в литературе новых образных форм, речевых контекстов в попытке познать содержание художественного произведения, «абсолютную идею», по Гегелю, «идеал», являющий собой содержание искусства, отличимый и примирённый в едином целом с его формой, «чувственным, образным воплощением» [Чернец 2004: 96].

Первоосновой эпического произведения (*греч.*: *eros* – слово, речь) является повествование о судьбах действующих лиц, словесное сообщение сюжета, рассказ о фиктивном мире. Этот мир находится на определённой временной дистанции от мира реального, по Аристотелю, рассказ идёт «о событии как о чём-то отдельно от себя», то есть имевшем место ранее, поэтому и применяется форма прошедшего грамматического времени, что и создаёт дистанцию между предметами словесного обозначения (миром персонажей), ведением речи (образом автора) и адресатом сообщения (читателем). Повествовательной форме подвластно описать жизнь вкратце, заключив сообщение в рамки рассказа или повести, или в полной мере, изображая мельчайшие детали в эпосе или романе. В широком смысле слова повествование вбирает в себя авторские рассуждения и описание пейзажей, быта, внешности и душевного состояния персонажей как воссоздание чего-то стабильного наряду с развёрнутым словесным обозначением произошедшего, что считается повествованием в узком понимании. В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» под редакцией А. Н. Николюкина повествованием названо «событие рассказывания» [Литературная энциклопедия 2001: 750], общение повествователя с читателем, общность речевых форм в композиции произведения, приписанных автором повествователю или рассказчику и адресованных читателю с целью его связи с изображаемым миром.

Именно для передачи авторского замысла в эпос вводится образ повествователя. Его функция ретранслировать авторскую позицию, при этом, не рассказывая о себе, а показывая образную реальность в качестве ауктора (*лат.*: *auctor* – создатель, творец). По К.А. Долинину, «аукториальный пове-

ствователь» не показан в тексте произведения как отдельное чётко очерченное лицо и не противопоставлен своим образом образу автора, выражая близкую автору идеологическую позицию. При этом «аукториальный повествователь» чаще всего находится «вне фабульного пространства» [Долинин 2010: 184], в измерении, полностью отличном от мира персонажей. В таком повествовании нет места для первого лица помимо авторских отступлений, поскольку повествователь-ауктор не говорит о себе, а показывает характеры, обозначенные третьим лицом. Повествование такого типа характерно как для раннего европейского романа XVII в., так и для литературы XIX-XX вв..

Например, в повести Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков», описывающем лето 1928 года для семьи Дугласа и Тома Сполдинг, мальчиков 12-ти и 10-ти лет, представлены во многом биографичные воспоминания о детстве самого автора, выросшего в городе Уокиган в штате Иллинойс, США, ставшего прототипом описанного городка Грин Таун, места действия произведения, но повествователь-ауктор не выдаёт себя нигде, помимо предваряющего повесть предисловия. Именно из его строк мы узнаём, что всё это было на самом деле («Because I say it is so.»), что спустя годы (с 1928 по 1974) автор всё ещё помнит счастливые и горестные моменты своего детства (в 8-летнем возрасте) и готов подробно описать их с разных сторон:

«Here is my celebration, then, of death as well as life, dark as well as light, old as well as young, smart and dumb combined, sheer joy as well as complete terror written by a boy...» (Bradbury 2014: 12).

Брэдбери открыто пишет об автобиографичности романа на нескольких страницах предисловия, но впоследствии, начав повествование собственно повести, скрывает своё лицо, но не свой образ, называет главного персонажа своим средним именем, Дуглас, создавая аллюзию на самого себя, и вручает повествователю функцию ретранслятора событий из детства мальчика, третьего лица, о котором как «вездесущий автор», по В. Е. Хализеву, он всё знает, вплоть до мельчайших переживаний и сокровенных мыслей, будь то ощущение ушедшего лета в его думах, воспоминания каждого отдельного дня в его голове или отсветы от солнца в глазах:

«He shut his eyes. June dawns, July noons, August evenings over, finished, done, and gone forever only the *sense* of it all left here *in his head*. Now, a whole autumn, a white winter, a cool and greening spring *to figure sums and totals of summer past*. And if he should *forget*, the dandelion wine stood in the cellar, numbered huge *for each and every day*. He would go there often, *stare* straight into the sun until he could *stare* no more, then close his eyes and consider the burned spots, the fleeting *scars* left dancing on his *warm eyelids*; arranging, rearranging each fire and reflection until the pattern was clear... So *thinking*, he slept» (Bradbury 2014: 276, *курсив наш* – О.К.).

Действительно, повествователь-ауктор выражает идею самого автора в «комплексе мыслей и чувств, принадлежащих создателю произведения»,

«постигнутой и запечатлённой творцом бытийной сущности» [Хализев 2004: 64]. Стоя над миром персонажей, аукториальный повествователь не придумывает, не ошибается, а хронологически чётко протоколирует всё, что произошло на самом деле, служа тем самым «голосом истины» [Долинин 2010: 186], который не может идеологически расходиться с авторским пониманием темы, легко переходя от описания одного героя к изображению другого, зная «всё обо всех»:

«Mrs. Elmira Brown's foot hurt her in the middle of the night, so she got up and went down to the kitchen and ate some cold chicken and made a neat, painfully accurate list of things. First, illnesses in the past year. <...> Secondly, things broken in the house during the twelve months just past <...> Thirdly, her paints this very night. Her toe hurt her being run over. Her stomach was upset. Her back was stiff, her legs were pulsing with agony. Her eyeballs felt like wads of blazing cotton. Her tongue tasted like a dust mop. Her ears were belling and ringing away. Cost? <...> Ten thousand dollars in personal suffering» (Bradbury 2014: 143).

Аукториальный повествователь не связан никакими условностями, он не называет источника своего знания. Через свой образ он наделяет автора возможностью прямо высказывать свои суждения по поводу фабульных событий. И в таком случае читатель не сомневается в истинности происходящего на страницах произведения.

Любопытно также, что аукториальный повествователь, не противопоставленный автору, может находиться и «внутри фабульного пространства» [Долинин 2010: 190], являясь свидетелем действия или непосредственным его участником. В таком типе повествования повествователь-ауктор-персонаж представлен как герой, которого автор знал лично, но этим его «причастность к фабуле» и ограничивается. Хотя сообщение о персонажах в данном типе повествования во многом соответствует взаврадашнему образу автора, но повествователь-персонаж теряет «право на всеведение» [там же: 191], ведь повествование от первого лица, соответствующего образу реального автора, узко и отчасти скрывает авторское проживание чувств других действующих лиц. Однако такой тип повествования успешно реализуется в авторских мемуарах, очерках и репортажах.

Также, стоит отметить, что при сближении образа автора с образом персонажа, читатель может обнаруживать в повествовании несобственно-прямую речь персонажа, которая не выделяется синтаксически, пунктуационно, но сохраняет лексические, грамматические и стилистические элементы, присущие речи говорящего. Автор словно думает за персонажа, что подтверждают глаголы речи и мысли, вводящие косвенную речь. Образ повествователя при этом обнажает своеобразные черты внутреннего мира героя, вполне возможно, более соответствующие, как раз, образу автора с его реально испытанными эмоциональными переживаниями. По В. В. Виноградову, «образ автора – это концентрированное воплощение сути произведения,

объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [Виноградов 2005: 139]. И закраиваясь в эту «систему речевых структур персонажей» несобственно-прямая речь ещё раз подчёркивает постулат о «диалогичности, полифонии голосов», по М. М. Бахтину, рассмотревшему проблему взаимоотношения «своего» и «чужого» слова и представившему проблему несобственно-прямой речи.

Рассматривая повествование в таком ключе, голос автора можно услышать и в несобственно-прямой речи через посредничество аукториального повествователя, ведущего рассказ от третьего лица. Например, в вышеупомянутой повести, персонаж 12-летнего мальчика, чей образ практически тождественен образу автора, однако, немного подросшему с собственно авторских 8 лет Рэя Дугласа Брэдбери в 1928 году, транслирует пережитое, вероятно, самим автором, словно заменяя третье лицо на первое:

«Now, thought Douglas, here it comes! Running! I don't see it! Running! Almost on me! "Fox grapes!" said Father. "We're in luck, look here!" Don't! Douglas gasped. But Tom and Dad bent down to shove their hands deep in rattling bush. The spell was shattered. The terrible prowler, the magnificent runner, the leaper, the shaker of souls, vanished» (Bradbury 2014: 19, курсив наш – О.К.).

Помимо авторского стремления приблизить свой образ к образу повествователя, в художественных произведениях часто наблюдается желание автора отдалить себя фиктивного и реального от повествования, вводя образ рассказчика, «акториального повествователя» (*лат.*: actor - деятель), не совпадающего с автором, а представляющим «речевое порождение автора» [Долинин 2010: 184]. Это может быть «вымышленный рассказчик» или «ложный, подставной автор» [там же: 185].

Находящийся «внутри фабульного пространства» рассказчик-персонаж вводится для оправдания повествования от первого лица о частной жизни, по сути скрытой от посторонних. К. А. Долинин называет несколько вариантов такого повествования: «имитации» мемуаров, дневников, устного бытового рассказа; роман в письмах; рассказ в рассказе. Вымышленный рассказчик наделён ограниченным знанием: он повествует лишь о том, что пережил или наблюдал сам, или о том, что ему рассказали другие персонажи. Полной гаммы чувств и эмоций других вымышленных лиц, представленной его глазами, читатель увидеть никак не может. Такой рассказчик лишь даёт истолкование словам и поступкам персонажей. При этом образ автора и идейно-смысловая нагрузка произведения многое теряют, прежде всего, «право на безусловное доверие читателя» [там же: 189], поскольку идеологические позиции автора и вымышленного рассказчика могут как совпадать, так и быть полной противоположностью друг другу.

«Акториальный повествователь», стоящий «вне фабульного простран-

ства», – это «ложный автор», возможно, хроникёр «случайно найденной старинной рукописи» [там же: 191]. В текстах с таким типом повествования воссоздаётся литературная манера и культура некоей отдалённой эпохи. Это «стилизация, моделирование» текстов под старину. Так, например, книга Мериме «Гусли или Сборник иллирийских песен, записанных в Далмации, Боснии, Хорватии и Герцеговине» явился столь искусным подражанием песням западных славян, что сбил с толку самого Пушкина, создававшего не менее удачные стилизации в своих «Сказках».

Таким образом, следует понимать, что типы эпического повествования многообразны. А интерпретации авторского образа помогает как повествователь художественного произведения, субъект изображения, чья позиция наиболее близка автору, как в автобиографичной повести Рэя Брэдли «Вино из одуванчиков», так и рассказчик, скорее, объект авторского изображения, не претендующий на большую достоверность. Такова диалектика интерпретации образа автора в эпосе

ЛИТЕРАТУРА

1. Введение в литературоведение: Учеб. пособие / Л. В. Чернец [и др.]; Под ред. Л.В. Чернец. – М.: Высш. школа, 2004. – 680 с.
2. Виноградов В.В. О теории художественной речи: учеб. пособие для студентов вузов / В.В. Виноградов. – Изд. 2-е, испр. – М.: Высш. школа, 2005. – 286 с.
3. Долинин К.А. Интерпретация текста: Французский язык: Учеб. пособие / К.А. Долинин. Изд. 4-е. – М.: КомКнига, 2010. – 304 с.
4. Хализев В.Е. Теория литературы: Учебник / В.Е. Хализев. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. школа, 2004. – 405 с.
5. Энциклопедические и лексикографические источники
Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – 1600 стб.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Bradbury R. Dandelion Wine / Bradbury R. – СПб.: КАРО, 2014. – 288 с.

DIALECTICS OF AUTHOR'S IMAGE IN EPOS THROUGH AUCTORIAL AND ACTORIAL NARRATORS

(on the example of «Dandelion Wine» by R. Bradbury)

O. A. Kutsepalova

Smolensk State University, Smolensk

The article is focused on the problem of revealing the image of the author in fiction with various types of epic narrative, the emphasis is made on the difference between auctorial and actorial narrators in the linking function between the author and the reader.

Key words: *epic narrative, image of the author, auctorial and actorial narrators, story boundaries, free indirect speech.*

Об авторе:

КУЦЕПАЛОВА Ольга Александровна – ассистент кафедры английского языка Смоленского государственного университета, *e-mail*: kutsepalova.olga@yandex.ru

УДК 81'367

ЗНАЧЕНИЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СМЫСЛ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ

И.М. Некрасова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет, Пермь

В статье представлены результаты направленного ассоциативного эксперимента, проведенного с целью выявления соотношения лексического значения и индивидуального смысла иноязычного термина. Была установлена зависимость идентификационных стратегий от типа связи термина с другими единицами ментального лексикона.

Ключевые слова: *иноязычный термин; ментальный лексикон; идентификационные стратегии опознания слова; типы отношений.*

Требования, предъявляемые современным образовательным стандартом к студенту-бакалавру, предполагают наличие у него эрудиции в своей профессиональной сфере, умений и навыков, необходимых для дальнейшего научного творчества при обучении в магистратуре. Знание международной терминологии способствует расширению кругозора в целом, являясь важным компонентом речевой культуры специалиста с высшим образованием. Еще в 70-80 гг., с проникновением все новых иностранных слов в русский язык, многие лингвисты предупреждали об опасности поверхностного понимания заимствований, которое приводит к словоупотреблениям типа *потенциальные возможности* или *другая альтернатива*: «для правильного употребления иностранного слова мало представлять себе его “общий смысл” – необходимо знать его точное значение» [Иванов 1983: 4]. Изучение смысловых компонентов термина связано с формированием в начале 2000-х гг. теории когнитивного терминоведения.

В рамках этой теории термин рассматривается как «когнитивно-информационная структура, в которой аккумулируется выраженное в конкретной языковой форме профессионально-научное знание, накопленное человечеством за весь период его существования» [Володина 2000: 25]. Определение термина с когнитивной точки зрения связано с вопросом о том,

какие структуры знания «задействованы» в процессе номинации-дефиниции: специальные или неспециальные, понятные обыденному сознанию; в последнем случае слово является общеупотребительным. «Термин возникает как результат взаимодействия когниции и коммуникации в профессиональной деятельности» [Зяблова 2004: 44-45]. В когнитивном подходе представляется ценной идея о взаимосвязи языковой деятельности и сознания, что позволяет рассматривать термин как специфическую языковую форму отражения действительности.

Предлагаемое вниманию исследование преследовало несколько целей: 1) выявить степень близости лексического значения термина и его индивидуального смысла в сознании студента-бакалавра; 2) выявить наличие / отсутствие влияния иностранного языка на формирование смысловых компонентов термина; 3) определить типы связей термина с другими словами в ментальном лексиконе. Исследование проводилось с применением методики направленного ассоциативного эксперимента, в котором участвовало 93 информанта, студенты-бакалавры неязыковых факультетов: филологического, исторического, естественнонаучного и психологического. Специальная балансировка информантов не проводилась, так как решающим критерием был профиль изучаемой дисциплины. Каждому участнику была выдана карточка с 10-ю иноязычными словами-стимулами, на которые предлагалось дать реакцию в письменной форме. Первые пять слов-терминов отражают соответствующую предметную область (история, биология и т.д.); остальные представляют собой общенаучную терминологию. Задание на карточке формулировалось следующим образом: *Объясните термин. В случае затруднения запишите какое-либо слово по ассоциации.*

В процессе анализа реакций в фокусе нашего внимания был как семантический, так и прагматический фактор: «Интерпретируя знаки... мы приобретаем сведения не только и не столько о том, что в них сообщается, сколько о личности и сознании субъекта коммуникации» [Грунина 2010: 97]. Таким образом, в основу описания результатов эксперимента были положены два аспекта, которые, как принято считать в когнитивном терминоведении, обеспечивают «полипарадигмальный анализ»: «когнитивно-грамматический» (анализ компонентов ЛЗС – лексического значения слова) и «когнитивно-семантический» (анализ смысловых компонентов содержания знака) [там же]. В первом случае мы опирались на дефиниции термина, которые содержат основные толковые словари (см. список литературы); при этом нашей задачей было выявление основного сигнификативного признака, наиболее существенного для наименования слова, который повторялся бы во всех дефинициях. В процессе когнитивно-семантического анализа выявлялось место термина в индивидуальном лексиконе, основанное на парадигматических и синтагматических связях с другими понятиями.

При предъявлении слова идентифицируемая словоформа соотносится в

индивидуальном лексиконе с другими единицами глубинного яруса, которые отражают многогранный опыт взаимодействия индивида с окружающим миром. В результате проведенного эксперимента подтвердились выявленные ранее идентификационные стратегии, используемые носителями языка при опознании значения нового слова [Сазонова 2000] и иноязычного слова [Дьяконова 2002]. Реакции (+), иллюстрирующие высокую степень близости ЛЗС и его индивидуального смысла, опирались на прямую дефиницию через синоним (реже – антоним) слова-стимула. В реакциях (–), которые отклонялись от основного сигнификативного признака, наблюдались другие стратегии: мотивирующая (опора на мотивирующий словообразовательный элемент), деривационная (использование однокорневого слова) и др. (см. табл. 7). «Нулевые» реакции (0) означают стратегию отказа. В количественном отношении реакции распределились следующим образом:

Табл. 1

Общее количество	Реакции (+)	Реакции (–)	Реакции (0)
930	317 (34 %)	398 (42 %)	215 (23 %)

Перейдем к анализу результатов эксперимента.

В таблицы 2-6 включены ответы испытуемых, содержащие основной концептуальный признак термина. Во второй колонке представлены синонимы, использованные информантами при толковании термина (по степени убывания частотности). В третьей колонке представлено количество положительных реакций и их процент от числа реакций на данный стимул. После каждой таблицы представлен краткий комментарий относительно содержательной стороны отдельных реакций.

Начнем с реакций на стимулы, общие для всех групп опрошенных (93 чел.).

Табл. 2

Реакции на общенаучные слова-термины (465)

Слово-стимул	Концептуальный признак	Количество реакций (+)
Генерация	Создание, (воз)рождение, производство, (вос~); поколение	42 (45 %)
Деструктивный	Разрушительный, разрушающий	40 (43 %)
Инклюзивный	Включающий в себя, включенный, входящий	23 (24 %)
Перманентный	Длительный, постоянный, непрерывный,	27 (29 %)

	беспрерывный, долговечный	
Резонанс	1) Отзвук, отклик, ответная реакция	17 (18 %)
	2) Способность усиливать звук	
Среднее значение положительных реакций		31 %

Реакции на стимул *резонанс* разделились на 2 группы, в соответствии со значениями слова как термина из области физики и его лексико-семантического варианта, метафоры. Большая часть реакций связана с метафорическим значением слова.

В профильной группе «История» опрос проводился среди студентов, завершающих 1-й курс обучения (20 чел.) и студентов, завершающих курс бакалавриата (11 чел.); последнюю группу информантов можно рассматривать как контрольную группу при проведении эксперимента.

Табл. 3

Реакции студентов-историков (155)

Слово-стимул	Концептуальный признак	Количество реакций (+)	
		1 курс	4 курс
Апологет	Защитник, приверженец какой-либо идеи	2 (10%)	3 (27%)
Волюнтаризм	Совершение вольных, необдуманных поступков, решений	2 (10%)	2 (18%)
Картезианство		–	–
Репатриант	Возвращенный на родину человек	–	3 (27%)
Стагнация	Застой, остановка в развитии	14 (70%)	11 (100%)
Среднее значение положительных реакций		18%	34%

Апологет является ярким примером того, что понятие термина изменчиво во времени и относительно. Историческое значение слова – «раннехристианский богослов, выступающий в защиту новой религии»; современное толкование – «ярый приверженец и пропагандист какой-либо идеи, направления» [Словари и энциклопедии на академике <http>]. Когнитивная специфика термина заключается в том, что «информация, заложенная в нем, позволяет проникать в прошлое, познавать настоящее и вводить в будущее, поскольку термины <...> предоставляют информацию, накопленную в течение многих веков» [Грунина 2010: 98]. В ответах студентов-историков эта «связь времен» не проявилась.

Реакции на термин *волюнтаризм* ограничиваются поведением индивида, тогда как термин отсылает к философскому учению либо к политике или социально-политической практике, которая не считается с объективными законами, реальными условиями и возможностями. *Картезианство* оказалось самым «крепким орешком» для опрошенных этой группы: латинизированное имя Декарта – Картезиус – не ассоциируется у них с учением французского философа эпохи Просвещения. Только один студент-выпускник дал близкий ответ: «идейное течение». *Репатриант* оказался непонятным словом для первокурсников, хотя термин был и остается «на слуху» в свете исторических процессов в наших бывших республиках в последние десятилетия.

Как видно из табл. 2, количество положительных реакций в группе выпускников в процентном соотношении почти вдвое выше, чем у первокурсников, хотя одни и те же термины вызвали затруднения при ответе.

Остальные профильные группы охватывали только студентов, завершающих первый курс обучения.

Табл. 4

Реакции студентов-культурологов и филологов (110)

Слово-стимул	Концептуальный признак	Количество реакций (+)
Антураж	Обстановка, окружение, совокупность вещей, находящихся вокруг нас	5 (22 %)
Амплуа	Образ, роль, воплощение	10 (45 %)
Имидж	Собственный / индивидуальный стиль, внешность, внешний вид	16 (72 %)
Дайджест		–
Тривиальный	Обычный, обыденный	9 (40 %)
Среднее значение положительных реакций		35 %

Около половины респондентов имеют представление о значении термина *амплуа*, хотя и не исчерпывающее. Самая точная формулировка из предложенных: «Роль, постоянный образ и соответствующее ему поведение». В остальных реакциях отсутствуют признаки *характер* роли или *специализация* актера. В реакциях на слово *имидж* не отражен признак «искусственно формируемый образ, часто при помощи СМИ» [Толковый словарь русского языка [http](http://)]. *Тривиальный* также иллюстрирует поверхностное понимание термина, оставляя за рамками такие важные признаки как *неоригинальный*, *заурядный*, *избитый*, *пошлый*.

Дайджест – самый проблемный термин в этой группе. Две реакции содержат обобщающий признак: «периодическое печатное издание», «газета», «фирма выпуска книг». Здесь отсутствует идея *обзора* прессы или другой литературы, изложения её в *сокращенном, реферативном* виде, что является основным признаком понятия. Два ответа – «список», «перечень» отсылают к одному из значений этого английского слова. Но, как правило, слово заимствуется из одного языка в другой в каком-то одном из своих значений. Общепринятая дефиниция слова *дайджест*, представленная во всех основных толковых словарях – «периодическое издание (сборник), перепечатавающее материалы из других изданий в сокращенном виде»; в последние годы термин распространился на теле- и радиопередачи, повторяющие наиболее интересные записи [Толковый словарь русского языка http].

Табл. 5

Реакции студентов-психологов (85)

Слово-стимул	Концептуальный признак	Количество реакций (+)
Альтруизм	Способность действовать бескорыстно, на пользу другим, жертвенность	8 (47 %)
Амбиция	Завышенная, неадекватная самооценка», «самовлюбленность», «самолюбие	3 (17 %)
Индифферентный	Безразличный	7 (41 %)
Эксцентричный	Необычный, своеобразный, особенный	9 (52 %)
Мизантроп	Человеконенавистник	6 (35 %)
Среднее значение положительных реакций		38 %

На стимул *альтруизм* была дана реакция, основанная на отношении антонимии: «противоположность эгоизму» (кстати, именно так и возник этот термин, предложенный французским философом Огюстом Контом).

Чуть более половины будущих психологов в целом имеют представление о понятии *эксцентричный*, хотя данные ими реакции «сглаживают» концептуальный признак термина: «крайне своеобразный, из ряда вон выходящий, необычайный до странности» [Словари и энциклопедии на академике http]. Встречается смешение характеристики человека и его психических реакций: эксцентричный = «эмоциональный».

Табл. 6

Реакции студентов-биологов (115)

Слово-стимул	Концептуальный признак	Количество реакций (+)
--------------	------------------------	------------------------

абсорбция	Поглощение (каких-либо веществ)	13 (56%)
гомогенный	Однородный по своему составу /происхождению	11 (47%)
метаморфоза	(Видо)изменение, превращение, перерождение	15 (65%)
резистентность	Сопrotивляемость, устойчивость организма, противодействие	11 (47%)
селективный	1) Избирательный, от(вы)борочный, 2) Скрещенный, выращенный	9 (40%)
Среднее значение положительных реакций		51%

Из предложенных реакций на термин *абсорбция* имеется две точных научных дефиниции: «поглощение сорбата всем объемом сорбента» и «поглощение компонентов газовой смеси»; остальные респонденты ограничились бытовым толкованием. Аналогичные реакции присутствуют на термин *метаморфоза* (в биологии *метаморфоз*): «глубокое преобразование строения организма», «качественное изменение, переход от одной формы к другой». Реакции на стимул *селективный* разделились примерно пополам: первые содержат признак *основанный на отборе*, во второй группе наблюдаются ассоциации с термином *селекция*. В процентном соотношении количество положительных реакций этой профильной группы оказалось самым высоким.

Завершая обзор положительных реакций, можно сделать вывод о том, что они представляют собой однословные или (редко) развернутые дефиниции, которые основаны на синонимических отношениях. *Синонимия* выступает доминантным метаязыковым средством в процессе толкования понятийного ядра термина, причем в качестве синонима иноязычному термину используется исконно русское слово: *имидж = образ, деструктивный = разрушительный, абсорбция = поглощение* и т.д.

Только два случая *антонимии* в этой группе реакций отражают ядерный признак понятия: *альтруизм = «противоположность эгоизму», деструктивный – «антоним конструктивный»*. Стратегию прямой дефиниции можно считать стереотипной для всех информантов.

Обратимся к результатам анализа ответов, не представленных в таблицах 2–6. Они содержат реакции, демонстрирующие не только семантическое, но и формальное сходство, а парадигматические отношения имеют здесь преимущественно экстралингвистическую природу. Реакции опрошенных опирались на различные стратегии опознания слова, представленные ниже в количественном соотношении к общему числу реакций этой группы. Эти стратегии можно оценить как индивидуальные.

Табл. 7

Идентификационные стратегии (398 реакций)

Сужение значения	Деривация	Обобщение	Иллюстрация примером	Метонимия	Перевод	Сходство звук/буква	Коннотация	Другой денотат
66 (16%)	25 (6%)	26 (6%)	26 (6%)	37 (9%)	22 (5%)	31 (7%)	8 (2%)	169 (42%)

Отклонением от ядерного признака можно считать сужение значения термина, например, *генерация* – «производство идей» или «производство энергии», *перманентный* – «стойкий, устойчивый» (цвет), *инклюзивный* – «включающий какие-то дополнительные привелегии» (орфография сохранена), *резистентность* – «сопротивляемость организма к инфекциям» (согласно толковым словарям, это все-таки устойчивость организма к воздействию *различных повреждающих факторов*) и т.п. Сужение значения также наблюдается в случае с термином *мизантроп*, когда респонденты осветили не базовый, а дополнительный сигнификативный признак – «нелюдимый человек, отшельник».

Деривационная стратегия выражается двояко: носитель языка использует другую часть речи, которая является дериватом либо слова-стимула (*селективный* – *селекция*), либо слова-реакции (*деструктивный* – *разрушение*). Вот еще примеры: *генерация* – «генератор», *инклюзивный* – «все включено – All inclusive». По мнению Б.Ю. Нормана, деривационные отношения – это не «чистая семантика», а «частичное тождество морфемных структур двух слов и, следовательно, их общность не только в плане содержания, но и в плане выражения» [Норман 1994: 44]. Таким образом, рассматриваемые реакции опираются на семантические и (частично) формальные признаки.

Стратегия обобщения, отнесения к классу опирается на отношение импликации (включения), семантическое сходство слов-стимулов и реакций этой группы является экстралингвистическим: *стагнация*, *генерация* – «какой-то процесс», *мизантроп* – «человек», *резонанс* – «в физике», *амплуа* – «театральное», *гомогенный*, *метаморфоза*, *резистентность*, *селекция* – «из области биологии», *волюнтаризм* – «термин из истории 20 века СССР». Генерализация понятия может применяться и формально, на основе принадлежности к грамматическому классу: *инклюзивный* – «прилагательное».

Иллюстрация примером проявилась в реакциях синтагматического типа как уточнение значения через атрибут трех прилагательных. Это, прежде

всего, термин *перманентный*, который выявил наличие синтагматических связей в лексиконе представителей всех профильных групп: «маркер», «цвет», «макияж», «клей», «вещество». В данных сочетаниях реализуется периферийный семантический признак термина – «стойкий, несмывающийся». В профильной группе «история» зафиксировано три реакции на стимул *деструктивный*, которые представляют собой существительные одной лексико-семантической группы: «спор», «разговор», «диалог». Еще одно прилагательное – *инклюзивный* – получило сочетание со словом «образование».

Среди реакций на стимул *инклюзивный* обращает на себя внимание значительное количество ответов (22), которые ассоциируются с понятием *инклюзивное образование*: «особенный», «ограниченный», «тот, кто отходит от нормы, например, по болезни», «человек с отклонениями в здоровье», «девиантный» и т.п. Как видим, при дефиниции термина, дословно обозначающего *вовлечение* детей с инвалидностью в совместный процесс образования, произошел перенос этого понятия на самих детей-инвалидов. Метонимический перенос, подмена понятий, наблюдается также в реакциях на стимул *резонанс*: «новое свершение, событие»; «неожиданное явление»; «необычное событие, впечатление», «огласка чего-л.» и т.п. и в реакциях на стимул *дайджест*: «информирование», «фирма выпуска книг».

Стратегия перевода выражается либо в дословном переводе термина, заимствованного из английского языка, например *дайджест* (см. комментарии к табл. 4), либо в переводе слова «по частям». Вот примеры дефиниций на основе словообразовательных морфем, которые уводят от истины: *деструктивный* – «не имеющий структуры», «бесструктурный», «аморфный», когда латинской приставке *de-* приписывается значение отрицания; *индифферентный*: «ин – в, дифферент – разный» (смещение значения предлога *in* и приставки со значением отрицания в английском языке); *эксцентричный*: «человек, действующий от центра ситуации»; толкование компонентов сложного слова: *гомогенный* – «с одним геном».

Стратегия опознания слова на основе звукобуквенного сходства присутствует в случае полного незнания значения слова. Авторитеты в области исследования афазии подчеркивают, что звуковые ассоциации активизируются в патологических ситуациях, у умственно отсталого ребенка или у взрослого, находящегося в состоянии сильной усталости или дремоты [Лурия 1975: 36]. По данным ассоциативного эксперимента, целью которого было изучение процесса вхождения иноязычного слова в структуру ментального лексикона студента-билингва, преобладание формальных реакций, основанных на звукобуквенном соответствии стимулу, наблюдается на фоне низкого уровня владения иностранным языком [Лещенко 2005: 13-14].

В нашем эксперименте были выявлены следующие звукобуквенные ассоциации: *мизантроп* – «интроверт», *метаморфоза* – «метафора», *резистентность* – «резус-фактор», «кровь на резистентность проверяют»; *дай-*

джест – «джойстик», «что-то связанное с жестами»; *инклюзивный* – «экс-клюдивный», «новый, особенный». Наибольшее количество формальных реакций встретилось в профильной группе «история» (12): *волюнтаризм* – «валюта» и «валютная реформа», *картезианство* – «сторонники Л. Картера» (американский писатель-фантаст XX в. Лин Картер?); *репатриант* – «репарации», «война и обязательства», «патриций, аристократ»; *генерация* – «гений» (в латыни эти слова имеют общую этимологию); *гомогенный* – «человеческий» (от лат. homo). В отдельных случаях фонетическое сходство представлено имплицитно: *апологет* – «высшая точка», «вершина», что свидетельствует о смешении понятий «апология» и «апогей»; резонанс – «некий *разлад* (в музыке)», явная путница *резонанса* с *диссонансом*. Как видно из приведенных примеров, формальные реакции соотносятся с каким-то другим денотатом и полностью не совпадают с ЛЗС.

Как известно, специфичность терминов выражается, среди прочего, в отсутствии коннотации. В материалах нашего эксперимента встречаются реакции, которые содержат коннотативный компонент ЛЗС. Метафорический вариант термина *резонанс* демонстрирует это во всех профильных группах: «бурная реакция», «шок в обществе», «громкий конфуз», «переполох, вызванный шумихой, скандалом» «яркая, резкая реакция»; «взрыв желаний», «всплеск эмоций»; при этом коннотация может распространяться и на метонимический перенос: «шокирующее событие», «грандиозное свершение» и т.п. 70 % студентов-психологов определяют *амбицию* через свойства личности, как «возможность, способность к чему-л.», «мотив», «желание, стремление к цели», «веру в себя», «силы для достижения цели» и т.п. Положительная коннотация, которая явно здесь проглядывает, не соответствует ядерному понятийному признаку слова *амбиция*. Пример коннотативно-окрашенной реакции на термин *метаморфоза*: «удивительное изменение».

Наконец, в каждой профильной группе присутствует незначительный процент реакций, ассоциативную природу которых трудно объяснить; они включены в табл. 7 в колонку «другой денотат». Среди них встречаются довольно забавные ответы: *перманентный* – «галантный человек», *ампула* – «балет», *тривиальный* – «мягкий, слабхарактерный», *волюнтаризм* – «покровительство, крыша», *мизантроп* – «таинственный человек», «человек, живший до н.э.», *гомогенный* – «вредный», *картезианство* – «пиратство», «секта», «политика геноцида гугенотов в Африке».

Соотнесем результаты нашего анализа с заявленными целями.

1. Совпадение сигнификативного компонента ЛЗС и его индивидуально-го смысла в сознании студента-бакалавра в целом наблюдается в 34 % случаев (см. среднее значение в табл. 1). «Нулевые» реакции (стратегия отказа) составили 23 % от общего числа реакций, формальные реакции (соотнесение с другим денотатом, т.е. абсолютное незнание) – 21 %. В отдельных случаях наблюдалась коннотация, что не соответствует лексическому значению тер-

мина. В ходе идентификации слова использовались различные стратегии: стереотипная (дефиниция) и индивидуальные (см. табл. 7).

2. Непосредственное влияние английского языка на понимание смысла термина было выявлено при описании реакций на стимулы *дайджест, инклюзивный, индифферентный, генерация* (значение «поколение» является основным у английского слова *generation*). В то же время можно говорить о понимании респондентами корневых и словообразовательных морфем некоторых слов, заимствованных из латинского и греческого: генерация (*gen* – род), волюнтаризм (*voluntas* – воля), мизантроп (антропос – человек), деструктивный (*de-* означает что-то противоположное) и т.п. Таким образом, предположение о влиянии иностранного языка на формирование смысловых компонентов термина подтверждается.

3. Предъявленные термины связаны с другими словами ментального лексикона всеми известными типами связей, которые характеризуют системные отношения в лексике. Преобладающим типом отношений являются парадигматические (синонимы, антонимы, лексико-семантические варианты, дериваты), реже – синтагматические и экстралингвистические, основанные на отношении импликации. Были выявлены определенные закономерности между ассоциациями и типами связей: в реакциях, содержащих ядерный признак понятия, доминирует синонимия; постепенное удаление от сигнификативного ядра характеризуется импликационными и деривационными отношениями; среди реакций, не соотносящихся с ядерным признаком, встречаются звуковые ассоциации и метонимия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володина М.Н. Термин как средство специальной информации / М.Н. Володина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 74 с.
2. Грунина Л.П. Когнитивный аспект исследования терминов / Л.П. Грунина, А.Г. Ширококолобова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010. – № 1. – Ч. 1. – С. 97-99.
3. Дьяконова И.В. Иноязычное слово: социопсихолингвистический аспект исследования: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.В. Дьяконова; Пермский гос. ун-т. – Пермь [б.и.], 2002. – 16 с. – На правах рукоп.
4. Зяблова О.А. Экономическая лексика современного экономического языка: становление и особенности функционирования / О.А. Зяблова. – М.: Дипломат. акад. МИД России, 2004. – 166 с.
5. Иванов Вяч. Вс. Предисловие // Школьный словарь иностранных слов. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
6. Лещенко Ю.Е. Становление лексикона билингва (по данным ассоциативного эксперимента): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Ю.Е. Лещенко; Пермский гос. ун-т. – Пермь [б.и.], 2005. – 18 с. – На правах рукоп.
7. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р.Лурия. – М., 1975. – 254 с.
8. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего / Б.Ю. Норман. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. – 228 с.

9. Сазонова Т.Ю. Психолингвистическое исследование процессов идентификации слова: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук:10.02.19 / Т.Ю. Сазонова; Тверск. гос. ун-т. – Воронеж [б.и.], 2000. – 29 с. – На правах рукоп.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
10. Большой современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] – URL: <https://slovar.cc/rus/tolk>.
11. ВСловаре.Ру. [Электронный ресурс] – URL: <http://vslovar.ru>.
12. Словари и энциклопедии на академике [Электронный ресурс] – URL: <http://dic.academic.ru>.
13. Словарь иностранных слов русского языка Bravica [Электронный ресурс] – URL: <http://www.bravica.ws/ru>
14. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] – URL: <http://tolslovar.ru>

MEANING AND INDIVIDUAL SENSE OF LOAN TERMS

I.M. Nekrasova

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

The article presents the results of the analysis of the paired association task performed with the aim to study the correlation of the meaning and sense components of the loan term. Certain regularities between the identification strategy and the type of relations defining the systemic organization of the lexicon were brought to light.

Key words: *a loan term, the mental lexicon, the paired association task, the identification strategy, types of relations.*

Об авторе:

НЕКРАСОВА Ирина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail*: nekrasova142008@yandex.ru

УДК 81'246.2

НЕКОТОРЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ СЛОЖНЫХ СЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ОПИСЫВАЮЩИХ ВНЕШНОСТЬ И ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА

И.В. Новикова, Е.А. Зайцева

Тверской государственный университет, Тверь

В статье представлен анализ результатов пилотного психолингвистического эксперимента по выявлению особенностей идентификации сложных

слов, описывающих внешность и характер человека, при учебном двуязычии.

Ключевые слова: учебное двуязычие, сложное слово, эксперимент, идентификация, стратегии и опоры.

Моделирование процесса усвоения лексики иностранного языка (далее – ИЯ) в учебной ситуации, в ситуации формирующегося билингвизма, с учетом психофизиологических особенностей когнитивных процессов составляет содержание многих актуальных современных исследований в проблемной области билингвизма.

Не все результаты исследований в области усвоения лексики первого языка можно прямо перенести на условия взаимодействия языков в процессе формирующегося двуязычия. Тем не менее, принимая во внимание тот факт, что «механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же» [Зимняя 1989: 167], для изучающего иностранный язык существует возможность переноса стратегий овладения и пользования родным языком в ситуацию изучения иностранного, а для исследователя, описывающего эти стратегии – возможность пользоваться достижениями в области усвоения как родного, так и неродного языка.

Обзор публикаций и материалов по проблеме усвоения лексики ИЯ подтверждает интерес исследователей к иноязычному слову, овладение которым занимает центральное место в процессе усвоения ИЯ и обеспечивает успешность общения с носителями другой культуры. В связи с этим уместно привести высказывание П. Меары, который полагает, что «с какой бы стороны мы ни смотрели на проблему (усвоения ИЯ), лексическая компетенция находится в центре коммуникативной компетенции» [Меара 1996: 35] (*перевод наш – И. Н., Е.З.*).

Проблема сложных слов в современном языкознании как в теоретическом, так и в практическом плане недостаточно изучена и отличается высокой степенью сложности и неоднозначностью определения. Вслед за И.В. Арнольд под сложным словом мы понимаем «объединение двух или, реже, трех основ, функционирующее как одно целое и выделяющееся в составе предложения как особая лексическая единица благодаря своей цельно-оформленности» [Арнольд 1959: 150].

Исследования многих лингвистов посвящены сложному слову иностранного языка. Так И.С. Шохахова в своей работе изучает словосложение в немецком и казахском языках, определяет удельный вес сложных слов в данных сопоставляемых языках и проводит сравнение сложных слов с тем, чтобы определить и выявить общие и отличительные черты на лексико-морфологическом уровне, на уровне изоморфизмов и алломорфизмов в данных разносистемных языках [Шохахова 2003].

Другой подход к исследованию сложных слов мы наблюдаем в работе В.А. Бондаренко, которая посвящена описанию основных фонетических

критериев формирования и функционирования инновационных сложных слов в современном английском языке [Бондаренко 2001].

Исследование Т.В. Левиной посвящено проблеме эволюции акцентной нормы сложного слова в английском языке в области орфоэпии и направлено на выявление основных тенденций развития акцентной нормы на протяжении XX столетия, проведенное на материале пятнадцати изданий Произносительного словаря английского языка Д. Джоунза [Левина 2001].

В диссертации Д.А. Шепелевой мы сталкиваемся с изучением сложных слов в новом направлении лингвистики, исследованием когнитивных аспектов формирования семантики сложных слов «существительное + существительное» (N+N) в современном английском языке [Шепелева 2008].

Объектом исследования Н.В. Аржанцевой являются сложные, слова со вторым компонентом – отглагольным существительным в немецком и английском языках и их соответствия в русском языке [Аржанцева 2004].

Особенности сложного (полиморфемного) слова английского языка и его идентификации носителями русского языка в ситуации учебного двуязычия рассматриваются в диссертационном исследовании И.В. Новиковой [Новикова 2011].

Наше внимание сосредоточено на сложных словах, описывающих внешность и характер человека, которые являются малоразработанными лексическими единицами, вызывают определённые дискуссии и демонстрируют противоречивость взглядов лингвистов. Особый интерес представляет исследование различных лингвистических закономерностей идентификации сложных слов носителями русского языка в ситуации учебного двуязычия.

Поставленная проблема является актуальной ещё и в связи с тем, что описание внешности и характера человека сложными словами отвечает практическим и эстетическим потребностям коммуникации, являясь «физической формулой узнавания» и неотъемлемым компонентом художественного образа [Гинзбург 1979: 222].

Итак, слово выступает в качестве средства фиксации продуктов различных процессов переработки индивидом своего опыта взаимодействия с окружающим миром. Для индивида слово является средством выявления некоторого фрагмента его собственного опыта, имеющего смысл в текущий момент. Этот принцип «сиюминутности» актуализируется в определенном ракурсе, который варьируется, обуславливая глубину, яркость множественных объектов, качеств, признаков, переживаний, связей, отношений, вызванных исходным импульсом – *словом*.

Наше исследование основано на применении свободного ассоциативного эксперимента (ситуации, в которой поиск направления реакции на заданный стимул никак не ограничен экспериментатором). Это позволяет устанавливать неосознаваемые вербальные и невербальные связи стимула с другими словами, а также дает возможность получить информацию, не скованную рамками

заданного ассоциативного поля. Результатом проведения ассоциативного эксперимента и объектом дальнейшего анализа являются вербальные ассоциации, полученные от участников эксперимента.

В пилотном эксперименте приняли участие 30 человек, студенты 4 курса английского, немецкого и французского отделений. Испытуемым (далее – ии.) было предложено 10 сложных слов английского языка, обозначающих качества человека и характеристики его внешности (примеры взяты из художественной литературы (авторы: М. Спарк, А. Конан Дойль, А.Кристи, Д. Лоуренс, С. Фитцджеральд):

boss-eyed – косоглазый;
blue-stocking – «синий чулок»;
dry-eyed – не плачущий, бесчувственный;
ill-favoured – некрасивый;
wasp-waisted – с осиной талией;
pie-eyed – некрасивый;
good-looker – красавец / красотка;
barrel-bellied – толстобрюхий;
clod-hopper – неповоротливый человек;
damsel-fly – красотка.

Вопросы семантики сложных слов в современном языкознании всё больше привлекают к себе внимание исследователей. Эта проблема остается недостаточно исследованной. Значение сложных слов нельзя рассматривать как механическую сумму составляющих его компонентов. Семантическую структуру сложных слов можно считать микросистемой, все элементы которой находятся во взаимозависимости между собой. Семантическое своеобразие сложных слов заключается в специфике сочетания сем. Семы выступают не только как конститутанты семантических составляющих сложных слов, но и как связующие звенья между ними. Они являются минимальными единицами семантики сложных слов и выполняют смыслообразующую, смыслоопределяющую функции.

Наша гипотеза заключалась в том, что структурно-семантические особенности слова будут играть одну из ключевых ролей при его идентификации.

Анализируя предварительные данные, можно отметить, что практически отсутствуют формальные реакции, которые свидетельствуют о незнании и неосвоенности слова. Как выяснилось в постэкспериментальной беседе, практически все слова были не знакомы, но не воспринимались таковыми. Ии. разлагали сложные слова на два составляющих элемента, которые сами по себе были знакомы, и опираясь на эти значения элементов (корневых морфем) без труда приписывали значение целому слову, т.е. идентификация шла по семантическим признакам.

Приведем несколько примеров:

1. Слово «*boss-eyed*» (синоним «cross-eyed») – косоглазый. Приписан-

ные значения:

– властный (частотная!), деловой, влиятельный, высокопоставленный, высокого мнения о себе, влиятельный, самоуверенный, самовлюбленный, любящий командовать, важный;

– с проницательным взглядом, со строгим взглядом, со взглядом начальника, с повелительным взглядом, с подчиняющим взглядом, за всеми следящий.

То есть мы видим, как перед нами раскрываются индивидуальные картины, рисующие представления ии. о боссе, начальнике.

2. Слово «*ill-favoured*» – некрасивый:

– болезненный (частотная реакция), вялый, чахлый, с больным видом, ипохондрик, утомленный, душевнобольной, оказывающий дурные услуги (с основой на II элемент – «-favour»). Таким образом, проявилось то, что стоит у ии. за понятием «больной».

Проведенный эксперимент еще раз подчеркнул, что слово оказывается ключом к множеству далеко не всегда поддающихся вербализации продуктов различных процессов переработки индивидом его разностороннего опыта взаимодействия с окружающим миром.

В заключении можно отметить, что пытаясь найти сходство между незнакомым и уже знакомым словом, обращаясь при этом к своему перцептивно-когнитивно-аффективному опыту, различным типам знания, ии. опираются на соответствующие функциональные ориентиры, которые предлагает им слово как элемент системы языка, элемент коллективного знания. Однако во многом именно содержание концептуальной системы конкретного индивида и определяет возможность существования этих функциональных ориентиров, а также их весомость и значимость в процессе усвоения незнакомого слова для конкретного индивида.

Иными словами, свойства прочитанного или услышанного слова участвуют в процессах, направляемых этим словом. Опорные элементы, как множественные источники информации, являются средством идентификации того, что лежит за воспринимаемым словом, обеспечивая «выход» на единую информационную базу человека. Все это необходимо учитывать на занятиях при работе с лексикой в целом и в частности со сложным словом, значение которого зачастую не складывается из суммы значений составляющих его корневых морфем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аржанцева Н.В. Сложные слова со вторым компонентом-отглагольным существительным в немецком и английском языках и их соответствия в русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Н.В. Аржанцева; Казанский гос. ун-т им. В.И.Ульянова-Ленина. – Казань [б.и.], 2004. – 28 с. – На правах рукоп.
2. Бондаренко В.А. Фонетическая структура инновационных сложных слов современного английского языка (экспериментально-фонетическое исследование): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Бондаренко В.А. – Киев [б.и.], 2001. – 20 с. – На правах рукоп.
3. Гинзбург Л.Я. О литературном герое / Л.Я. Гинзбург. – Л.: Советский писатель, 1979. – 222 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1989. – 219 с.
5. Левина Т.В. Эволюция акцентной нормы сложных слов английского языка в XX веке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Т.В. Левина. – М. [б.и.], 2001. – 24 с. – На правах рукоп.
6. Новикова И.В. Психолингвистическое исследование идентификации полиморфного слова при учебном двуязычии: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.В.Новикова; Твер-

- ской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2011. – 20 с. – На правах рукоп.
7. Тухтасинов И.М. Национально-культурная специфика сложных слов, выражающих внешность и характер человека, в английском и узбекском языках / И. М. Тухтасинов // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2012. – № 2. – С. 122-125.
 8. Шепелева Д.А. Когнитивные аспекты семантики сложного слова «существительное + существительное» в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Д.А. Шепелева; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р.Державина. – Тамбов [б.и.], 2008. – 26 с. – На правах рукоп.
 9. Шохахова И.С. Лексико-морфологические способы образования сложных слов в немецком и казахском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.С. Шохахова. – Алматы [б.и.], 2003. – 29 с. – На правах рукоп.
 10. Meara P. The dimensions of lexical competence / P. Meara // Brown G., Malmkjaer K. & Williams J. (Eds.) Performance and competence in second language acquisition. – Cambridge: Cambridge Uni. Press, 1996. – P. 35-53.

**SOME REGULAR FEATURES
OF IDENTIFICATION OF ENGLISH COMPOUND WORDS
DESCRIBING HUMAN APPEARANCE AND CHARACTER**

I.V. Novikova, E.A. Zaitseva

Tver State University, Tver

The article presents the analysis of the results of the psycholinguistic experiment aimed at finding some regular features of identification of English compound words describing human appearance and character in the situation of classroom bilingualism.

Key words: classroom bilingualism, compound words, psycholinguistics, experiment, identification.

Об авторах:

НОВИКОВА Инны Вальтеровна – кандидат филологический наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* iw_novikova@mail.ru

ЗАЙЦЕВА Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, e-mail: e_zaitseva@mail.ru

УДК 81'23

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

А.А. Яковлев

Сибирский федеральный университет, Красноярск

Статья посвящена анализу гносеологических основ понятия «языковое сознание» и их методологических следствий. Важнейшими моментами, которые должны быть приняты во внимание для непротиворечивого изучения языкового сознания, являются активный, пристрастный характер отражения мира в сознании, а также не прямое, превращённое выражение характеристик реальных объектов в построениях теории – понятиях.

Ключевые слова: языковое сознание, методология лингвистики, гносеология лингвистики.

В настоящее время в лингвистической литературе, рассматривающей язык в более широком контексте культуры и/или психических явлений, можно наблюдать тенденцию к одновременному использованию таких понятий, как «языковое сознание», «языковая картина мира», «языковая модель мира» и т.д. Подобное использование разных терминов не ведёт к полному взаимопониманию между учёными, принуждёнными, если они хотят быть верно понятыми, постоянно возвращаться к уже сказанному и всякий раз уточнять трактовку того или иного понятия. Трудностей добавляет и то, что разные понятия языкознания могут имплицитно отождествляться с разными же понятиями других наук, например, «языковое сознание» — «образ мира», «языковая картина мира» — «научная картина мира»; а могут и не отождествляться (субъективное желание идти по пути наименьшего сопротивления играет здесь, как представляется, большую роль, чем должно было бы). К сожалению, риск такого отождествления накладывает на исследователя ещё одно обязательство: постоянно уточнять, какие изменения претерпевает в его трактовке то понятие, которое он перенял из другой области знания и которое служит основой для его собственных построений.

Нет, думается, надобности говорить, что далеко не все учёные находят силы и желание выполнять эти два обязательства, созданные ими и их коллегами, а в конечном счёте – разноречивом в использовании и переносе терми-

нов.

В рамках одной статьи невозможно разобраться во всём разнообразии используемых терминов, поэтому мы хотели бы остановиться подробно на понятии «языковое сознание» (далее – ЯС) и проследить гносеологические и методологические основы, связанные с содержанием самого этого понятия. Анализ таких основ для понятия «языковая картина мира» дан нами в другой публикации [Яковлев 2016].

Одним из весьма распространённых определений ЯС является следующее: «... **Языковое сознание** – это часть сознания, обеспечивающая механизмы языковой (речевой) деятельности: порождение речи, восприятие речи и – добавим, что очень важно – *хранение языка в сознании*. Система языковых единиц с их разнообразными значениями хранится в сознании и является принадлежностью языкового сознания, а исследование системы языка как феномена сознания есть исследование языкового сознания» [Попова 2007: 45-46]. И поскольку речевая деятельность входит в состав более широкого понятия коммуникативной деятельности, перед авторами встаёт вопрос о разграничении языкового и коммуникативного сознания. Под последним понимается «совокупность знаний и механизмов, которые обеспечивают весь комплекс коммуникативной деятельности человека <...> Для русского человека *это совокупность знаний о том, как надо вести общение в России*. В коммуникативное сознание входит и информация об иностранных языках<...>» [там же: 48]. Из этих суждений может следовать, что память или механизмы визуального и слухового восприятия тоже являются составляющими ЯС, коль скоро они обеспечивают порождение и восприятие речи. Согласно З.Д. Поповой и И.А. Стернину, ЯС является частью и коммуникативного, и когнитивного сознания, а языковая система выявляет лишь часть содержания сознания и мышления и способна в общении выразить лишь часть смысла. Логично тогда заключить, что «языковое сознание <...> исследуют традиционная лингвистика, психолингвистика, нейролингвистика, психология, логопедия, в какой-то степени – методики обучения языку. Коммуникативное же сознание не изучается до сих пор какой-либо специальной наукой, хотя изучение коммуникативного сознания, особенно его национальной специфики, уже назрело» [там же: 49]. Но вывод авторов немного иной: «Лингвисты изучают языковое сознание человека; коммуникативисты – коммуникативное сознание человека; когнитологи изучают когнитивное сознание» [там же: 50]. Каким образом всё это соотносится друг с другом и в чём состоит специфика каждого такого «сознания» по отношению к другим, остаётся неясным. Не следует ли из такого вывода, что, скажем, дескриптивизм как лингвистическое направление внёс существенный вклад в изучение языкового сознания, а культурно-историческая психология – нет?

Изложенной точки зрения близка позиция С.Ю. Аншаковой, трактующей ЯС как особенности речевого поведения индивидуума, которые опреде-

ляются коммуникативной ситуацией, его языковым и культурным статусом, полом, возрастом, мировоззрением, особенностями биографии и другими константными и переменными параметрами личности [Аншакова 2004: 21]. Очевидно, что либо все эти факторы лишь частично «участвуют» в ЯС (и тогда нужно объединяющее их условие), либо ЯС разрастается до размеров сознания вообще.

Рассмотрев ряд точек зрения на ЯС, И.А. Барина, Н.М. Нестерова и И.Г. Овчинникова заключают: «...Языковое сознание представляет собой такой аспект изучения языкового материала, при котором язык и речевую деятельность рассматривают в качестве отражения ментальных представлений языкового коллектива, как правило, не осознаваемых носителями языка. Языковое сознание – это предмет исследования, а не объект» [Барина 2010: 17].

Их точка зрения близка ещё одной очень распространённой концепции – концепции Н.В. Уфимцевой и Е.Ф. Тарасова, определяющих ЯС как «...знания, ассоциированные с языковыми знаками для овнешнения в процессе общения первичных и вторичных образов сознания. Первичные образы, по А.Н. Леонтьеву, – это знания, формируемые личностью, в процессе восприятия объектов реального мира, а вторичные образы – это первичные образы, используемые в качестве перцептивных эталонов при последующих актах восприятия» [Уфимцева 2009: 20]. Ср.: [Привалова 2006: 34; Сергиева 2010: 136; Уфимцева 2003: 103].

Важно остановиться на некоторых моментах, следующих из такой трактовки ЯС. Дело в том, что собственно индивидуальное сознание человека не наблюдаемо напрямую, выводы о его «работе» делаются на основе изучения продуктов такой «работы», и сколько-нибудь существенные закономерности «работы» языка как достояния человека, как явления сознания невозможно делать на основе единичных случаев – неминусом требуется обобщение. Следовательно, ЯС есть не только и не столько реальные явления и процессы, происходящие в сознании отдельного человека, сколько их обобщённое представление в теории. Поэтому в приведённое определение мы бы внесли поправку: **языковое сознание – это психолингвистическое понятие, обобщённо показывающее, как знания, ассоциированные с языковыми знаками, овнешняют в процессе общения первичные и вторичные образы сознания.**

Именно эти обстоятельства лежат в основе методологической схемы такой концепции ЯС, которая нацелена на учёт того, что принято называть человеческим фактором в языке. Фактор человека, или фактор сознания в самом общем виде сводится к следующему: 1) отражение мира в сознании носит активный и пристрастный характер, 2) «работа» сознания не останавливается, сознание не есть статичный феномен.

Если считать факты языка «сами по себе» сущностями (или содержани-

ем), а фиксируемые теорией их взаимодействия и проявления – явлениями (или формой), в которых сущности даны наблюдению, то особую важность приобретает следующий момент. Мир сущностей и мир явлений (в том числе научных понятий и конструктов) не есть два разных мира, но они не обладают и гомогенностью. Факты языка не отражаются напрямую и во своём содержании в теоретических построениях; при переходе от одних к другим нечто изменяется не просто по языку описания, а по сути, по онтологии вещей. Не существует такой абсолютной системы отсчёта, из которой можно было бы одновременно и непосредственно наблюдать и способ или акт наблюдения фактов, и сами факты внешнего мира такими, как они есть независимо от факта их наблюдения и отражения в теории. Но, с другой стороны, результат отражения в теории наблюдаемых фактов не есть некий «придаток» к этим последним, конвенционально выработанный шаблон именованя наблюдаемых явлений.

Объект наблюдения не может быть задан безотносительно к форме его существования и к форме его практического освоения – к особенностям той человеческой практики, которую подразумевает данный объект и которая с его помощью осуществляется. В то же время в познании, основанном на наблюдении, а тем более в эксперименте исследованию подвергаются не все и любые свойства объекта познания, а лишь некоторые из них. Именно те, которые выделены условиями эксперимента или абстрагированы мыслью исследователя. Разумеется, интересующие исследователя свойства объекта не оторваны полностью от других его свойств, они выделяются лишь практикой эксперимента или характером абстракции. В ходе такого абстрагирования некоторых свойств объекта происходит замещение реальных материальных свойств их идеальными знаковыми аналогами. Эти знаковые аналоги являются особыми теоретическими схемами изучаемых объектов и явлений, выступая одновременно изображением структуры объекта исследования и моделью практики с ним, позволяющей в мыслительном эксперименте воспроизвести существенные аспекты всех входящих в данный класс объектов.

Уже отсюда следует, что констатация некоторых свойств наблюдаемых фактов изначально связана с допущением определённого **способа** их наблюдения и формулировкой характера преломления фактов в продуктах их наблюдения.

«Мир не задан для нас в некоторой универсальной и абсолютной системе отсчёта, из которой возможно внешнее наблюдение событий в нём» [Мамардашвили 2010: 24]. Факты языка фиксируются не «сами по себе», не независимо от внешних для них условий наблюдения и фиксации, а в нашем опыте, в пространстве и времени конкретных схем и способов деятельности познающего субъекта. А это, в свою очередь, не даёт возможности говорить отдельно и независимо о свойствах наблюдаемых явлений и процессах их наблюдения. Последнее обстоятельство есть не просто априорно принимае-

мое положение, от которого можно было отказаться или временно «отгородиться», а следствие и неотъемлемая характеристика организации познания явлений, по своей природе связанных с сознанием. В этой ситуации явления и их характеристики не пассивно отражаются в независимых от них понятиях, а хотя бы частично создаются последними, причём по-разному – в зависимости от интерпретации понятий.

То, что наблюдается исследователем в процессе познания, не есть только материальные факты, «очищенные» от любой субъективности. Когда речь идёт о познании человеческого сознания (в частности – речевой деятельности) в результатах и продуктах его деятельности, то в наблюдаемых явлениях неминуемо присутствует «осадок» порождаемого их сознания. И выведение закономерностей такой деятельности, неминуемо требующее обобщения множества данных (основанных на наблюдении многих сознаний), даёт в итоге результат и продукт, который не может быть до конца очищен от характера и способа такого обобщения. Способ обобщения должен не отбрасываться теорией, а должен учитываться и объясняться. Действия человеческого сознания и их обобщение не даны априорно, а заданы в качестве факторов, влияние которых на конечный результат наблюдения требует учёта вместе с другими, «объективными», факторами и не может быть сведено к этим последним.

Есть и другое важное, хотя и более частное, обстоятельство, связанное с активным характером отражения мира в сознании, которое (обстоятельство) не должно игнорироваться теорией. Как учёный может выявить те образы сознания, с которыми ассоциированы языковые знаки? Он может «заставить» человека использовать данное слово и по результатам такого использования в заданных условиях делать выводы о внешних связях слова. Язык как достояние человека есть открытая самоорганизующаяся система опор и ориентиров, функционирующих для целей общения и познания мира [Залевская 2005: 238; Рубинштейн 2012: 168-169]. Для изучения связей между элементами этой системы нужно поставить систему в такие условия, в которых интересующие исследователя связи между элементами проявятся, т.е. система совершит некоторый акт ориентации в мире с опорой на предшествующие знания, переживания наличной ситуации и т.д. Однако активность сознания не останавливается в момент проведения эксперимента (шире – в момент наблюдения за этой активностью), и в результате такого акта на поверхность системы выйдет некоторый его продукт (сказанное/написанное слово), но сама система перейдёт в другое состояние, которое для обнаружения своих внутренних связей, в свою очередь, требует активации в некоторых условиях, и т.д. до бесконечности. Мало того, после окончания одного речемыслительного акта система будет находиться в неизвестном положении ещё и потому, что ключевой фактор (значение слова, эмоция и т.п.) в этом её положении неизвестен и требует дополнительной активации систе-

мы, что также приведёт к неизвестному её состоянию, требующему следующего речемыслительного акта, и т.д.

Но и это ещё не всё. Коль скоро факторы, влияющие на использование слова в речи, у каждого человека индивидуальны и неповторимы, то мы не можем сказать, что язык как система опор и ориентиров после формально идентичных речемыслительных актов, давших схожие продукты деятельности, у разных индивидов перешла в идентичное состояние. Проще говоря, два испытуемых могут переживать идентичные условия эксперимента поразному, и мы не можем утверждать, что феноменологически идентичные продукты речемыслительных актов онтологически так же схожи, поскольку сам речемыслительный акт в одном случае мог «подтолкнуть» систему в одну сторону, а в другом – в другую. Во всяком случае, невозможно быть уверенным в том, что этого не произошло.

Сказанного достаточно для вывода: **закономерности и связи, фиксируемые понятием ЯС, не относятся к индивидуальному сознанию**, поскольку сам характер выявления этих связей, во-первых, имеет характер обобщения, во-вторых, относится к тому, чего, в сущности, уже нет в индивидуальном сознании, что речемыслительным актом отодвинуто в прошлое. Дополнительную трудность накладывает здесь и то, что речемыслительные акты, продукты которых подвергаются дальнейшему анализу, происходили в момент *A* в условиях *B*, но сам анализ происходит в момент *A'* и в условиях *B'*, и субъект познания (учёный) не может утверждать, что он и объект познания (испытуемый) оперируют одними и теми же элементами. «Мир не может вернуться в прежнее положение, и поэтому мы не можем знать о том, каким он был до того, как он уже измерялся, уже воспринимался, уже наблюдался» [Мамардашвили 2010: 53].

Теоретическое знание, фиксируемое в понятии, отражает такие качества множества объектов (индивидуальных сознаний), которых как таковых в этих объектах нет. В объектах есть некоторое проявление того, что лишь при научной абстракции и обобщении начинает обладать свойствами, которые без их «обработки» и теоретической интерпретации не существуют. Как нет числа «3» в трёх каких-либо объектах или нет *скорости* в перемещающемся объекте: эти свойства не имманентны объектам, а проявляются только в ходе их абстрагирования, но, однажды абстрагированные, они воспринимаются как принадлежащие самим объектам.

В свете последнего ЯС как теоретический конструкт следует рассматривать с позиций понятия «превращённая форма».

«Спецификой превращённой формы является действительно (а не в сознании наблюдателя) существующее извращение содержания или такая его переработка, что оно становится неузнаваемым прямо» [Мамардашвили 2011: 247–248]. При этом само понятие «превращённость» — это термин языка исследования, а не часть предметной системы, включающей в себя

наблюдателя и подвергающейся вместе с последним теоретическому обобщению [Там же: 249].

«Особенность превращённой формы, отличающая её от классического отношения формы и содержания, состоит в объективной устранённости здесь содержательных определений: форма проявления получает самостоятельное „сущностное“ значение, обособляется, и содержание заменяется в явлении иным отношением, которое сливается со свойствами материального носителя (субстрата) самой формы... и становится на место действительного отношения. Эта видимая форма действительных отношений, отличная от их внутренней связи, играет вместе с тем – именно своей обособленностью и бытийностью – роль самостоятельного механизма в управлении реальными процессами на поверхности системы» [Там же: 247]. В качестве реального эмпирического материала при исследовании ЯС берутся продукты «работы» индивидуальных сознаний участвующих в эксперименте или наблюдении людей. Из всей массы таких продуктов выделяются лишь те, которые обладают свойствами, регулярно проявляющимися в некоторых условиях, но которые не имманентны индивидуальным сознаниям людей, не проявляются в их психике «в чистом виде». Эти-то свойства и входят в теоретический конструкт – идеальный объект, фиксирующий в превращённой форме именно эти свойства реальных объектов. Феноменологически (на поверхности системы, по выражению М.К. Мамардашвили) соотношение выглядит перевернутым: представляется, что некоторая закономерность, зафиксированная в понятии, предшествует реальным свойствам индивидуальных сознаний и продуктам их деятельности, наблюдаемым в познании, и обуславливает их. В действительности закономерность, зафиксированная в понятии, не может выступать причиной деятельности индивидуального сознания и сама влиять на характеристики продуктов такой деятельности. Наоборот, эта закономерность обусловлена повторяющимися конкретными проявлениями (не обязательно полностью идентичными) характеристик активности сознания, обобщённо представленными в теории. Но, однажды зафиксированная, такая «перевернутая» закономерность, такая превращённая связь формы и содержания воспринимается как реальная и переносится на объекты, как если бы она была им имманентна, принадлежала бы им вне их наблюдения теорией и вне абстрагирования и обобщения их свойств.

ЯС, таким образом, должно изучаться не просто как форма овнешнения некоторого образа сознания, а как **связь комплекса явлений**, закономерно проявляющаяся в эмпирическом материале, но проявляющаяся не напрямую (вернее, проявляется нечто, что лишь вследствие его обобщения в теории обозначается как ЯС). Сама такая связь не наличествует в конкретных свойствах отдельных эмпирических объектов (актах активности сознания, актах речемыслительной деятельности или их продуктах), а является результатом выявления соответствующей объекту познания структуры внутренних и

внешних его связей, представленных в форме идеального объекта (теоретической схемы), и операций по отображению, построению этих связей. Теоретические модели и понятия, будучи обобщённым отражением реальности, выступают одновременно как изображения структуры и свойств объекта исследования и структуры практики с этим объектом, в рамках которой он выделяется из бесконечного ряда подобных. ЯС как психолингвистическое понятие отражает и обобщает структуру и свойства множества индивидуальных сознаний (субъективное содержание образов, стоящих за знаками языка) в их зависимости от внутренних (эмоции, личностный смысл и т.п.) и внешних (возраст, пол и т.п.) факторов.

Проанализированные гносеологические особенности ЯС, а именно 1) активность сознания человека, являющегося объектом познания, 2) неустранимость самого акта наблюдения из конечного знания об объекте, влекут за собой важные методологические следствия. ЯС должно изучаться преимущественно экспериментальными методами, позволяющими учитывать характер активности объекта познания и условий, в которых эта активность совершается, и в некотором смысле регулировать такую активность, направлять её в целях исследования. Кроме того, необходимо учитывать, что выявляемые внутренние закономерности наблюдаемых явлений являются обобщённым отражением свойств этих явлений, но не соотносятся напрямую ни с одним из них и не могут быть в них найдены в чистом виде. Свойства ЯС – это не свойства отдельных индивидуальных сознаний людей, а свойства тех общих закономерностей, которые «управляют работой» индивидуальных сознаний, взятых с точки зрения языка как достояния человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аншакова С.Ю. Языковая картина мира в системе антонимических оппозиций русских былинных текстов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 // С.Ю. Аншакова. – Тамбов [б.и.]: Тамбовск. гос. ун-т им. Г.Р.Державина, 2004. – 195 с. – На правах рукоп.
2. Барина И.А. «Языковое сознание»: к вопросу об определении и интерпретации термина / И.А. Барина, Н.М. Нестерова, И.Г. Овчинникова // Вестник Пермск. нац. исследовательск. политехнич. ун-та. Серия «Проблемы языкознания и педагогики». – 2010. – № 4. – С. 10-21.
3. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды / А.А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
4. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2010. – 288 с.
5. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 288 с.
6. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.
7. Привалова И.В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность: теоретико-экспериментальное исследование: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / И.В. Привалова; Ин-т языкознания РАН. – М.[б.и.], 2006. – 486 с. – На правах рукоп.

8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.
9. Сергиева Н.С. Хронотоп жизненного пути в русском языковом сознании: дис. ... д-ра филол. наук 10.02.19 / Н.С. Сергиева; Ин-т языкознания РАН. – М.[б.и.], 2010. – 420 с. – На правах рукоп.
10. Уфимцева Н.В. Языковое сознание как отображение этносоциокультурной реальности / Н.В. Уфимцева // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 102-110.
11. Уфимцева Н.В. Проблемы изучения языкового сознания / Н.В. Уфимцева, Е.Ф. Тарасов // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 10. – С. 18-25.
12. Яковлев А.А. Гносеологические и методологические аспекты изучения языковой картины мира // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 35. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 255-262.

EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS STUDIES

A.A. Yakovlev

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

The article discusses the epistemological foundations of the concept of linguistic consciousness and their methodological consequences. The most important moments that must be taken into account for the non-contradictory study of linguistic consciousness are the active and biased nature of the world reflection in the consciousness, as well as the indirect and transformed expression of the real objects characteristics in the constructions and terms of the theory.

Key words: language consciousness, linguistic methodology, linguistic epistemology.

Об авторе:

ЯКОВЛЕВ Андрей Александрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков и прикладной лингвистики института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета; *e-mail:* mr.koloboque@rambler.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания иностранного языка

<i>Алексеева С.С.</i> Организация самостоятельной работы студентов неязыкового вуза по иностранному языку.....	4
<i>Биянова М.В.</i> Опыт применения активных методов обучения на семинарских занятиях	8
<i>Воронова Е.Н.</i> Формирование эмоциональной мотивации студентов к изучению иностранного языка.....	14
<i>Глухова И.В.</i> Обучение критическому мышлению на занятиях по английскому языку.....	18
<i>Грищенко В.Д.</i> Актуальные проблемы формирования компетенций XXI века у участников языкового образования.....	22
<i>Давыдова В.В.</i> Интеграция цифровых технологий в процесс преподавания иностранного языка в вузе.....	27
<i>Евсеева Л.Н.</i> Обучение студентов нелингвистических направлений подготовки технологии рефлексивной деятельности при изучении иностранного языка.....	34
<i>Кудряшова Л.Н.</i> Индивидуальное чтение как эффективное средство оптимизации учебного процесса на начальном этапе обучения в вузе... ..	41
<i>Кучерова Т.Н., О.В.Кольцова.</i> Формирование экологической компетентности при обучении иностранному языку.....	46
<i>Лыхина Е.В.</i> Вопросы преподавания английской грамматики студентам неязыковых специальностей.....	50
<i>Макарова Е.Л.</i> О влиянии тематического содержания дисциплины «практический курс английского языка» на повышение эффективности обучения.....	56
<i>Мощанская Т.В.</i> К вопросу об организации лексики в процессе обучения переводчиков.....	61
<i>Петрова Е.Б., А.С. Айкина.</i> Использование облачных технологий при обучении грамматической стороне речи на старшей ступени средней общеобразовательной школы.....	66
<i>Стул Т.Г.</i> Обучение чтению и пониманию иноязычного художественного текста как активный творческий процесс.....	69
<i>Холмогорова О.И.</i> Интерактивное обучение иностранным языкам на основе сервисов веб 2.0.....	77

Лингвистические аспекты иностранных языков

<i>Болотова Е.В.</i> Аспектуальная специфика девербативных агентов в немецком языке.....	85
<i>Гаус К.О., М.Ю. Рябова.</i> Реализация концепта «THREAT» в политическом дискурсе.....	88
<i>Калашикова О.А.</i> Типологические особенности военно-технических	

текстов по авиационной специальности (на материале английского языка).....	93
Молчанова А.С. Мир памяти в произведении Эриха Кестнера «Als ich ein kleiner Junge war».....	10 2
Неупокоева А.В. Особенности словообразования наименований лиц в сфере спорта (на материале немецкого языка).....	10 6
Ретинская Т.И. Арденнский регионализм в публицистике Янни Юро.....	11 1
Салынова О.В. Морфологические особенности рекламного текста: сравнительный аспект.....	12 0
Тетерлева Е.В. Полифункциональность частицы <i>not</i> в англоязычной рекламе	12 5
Яхина Р.Р. Лексико-семантическое функционирование иноязычной терминологической лексики.....	12 9

Переводоведение

Гаврилова Е.В., Ф. Фризон. Артикли как переводческая карта пропозиции (на примере французского и русского языков).....	14 2
Дубинская М.В. Перевод названий произведений Ф.М. Достоевского на французский язык: традиции и проблемы	14 9
Злобин А.Н. Перевод документов физических лиц с использованием параллельных корпусов документов.....	15 6
Морозов Е.А. Политическая корректность Германии: трудности перевода эвфемистических конструкций (на материале средств массовой информации Германии).....	16 4
Тимофеева А.А. Лингвистические средства выражения понятия «сверхъестественное» в британской литературе викторианской эпохи и их передача на русский язык.....	17 1
Ткачева Н.А., Н.А. Субачева. О некоторых трансформациях при передаче содержания медицинских текстов.....	17 7
Уразаева Н.Р. Национально-специфические метафоры в экономических текстах и проблемы их перевода (на материале немецкого язы-	

ка).....	18 3
----------	---------

Теория языка

<i>Агафонова М.П.</i> Взаимобусловленность мелодического оформления предцентровой части и интонационного центра при разных типах интонации незавершенности в спонтанной речи и чтении (на материале русского языка).....	18 9
<i>Кузьмина Т.Н.</i> Категоричность в свете стратегической коммуникации.....	20 0
<i>Куцупалова О.А.</i> Диалектика интерпретации образа автора эпоса посредством повествователя и рассказчика (на примере повести Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков»).....	20 6
<i>Некрасова И.М.</i> Значение и индивидуальный смысл иноязычных терминов	21 2
<i>Новикова И.В., Е.А. Зайцева.</i> Некоторые закономерности идентификации сложных слов английского языка, описывающих внешность и характер человека.....	22 3
<i>Яковлев А.А.</i> Гносеологические и методологические аспекты изучения языкового сознания.....	22 9