

ISSN 2306-2282

**И**ностранные языки:  
лингвистические и  
методические аспекты

*Выпуск 40*



Тверь 2018

**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 40

Тверь 2018

**УДК 802/809(082)**  
**ББК Ш12**  
**И68**

Отв. редактор О.С. Шумилина

**И68 Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты:** Межвуз. сборник научных трудов. Вып. 40. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – 376 с.

ISSN 2306-2282

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

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, 2018

УДК 378.016:811.112.2

**ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ  
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**  
(презентация учебно-методического пособия)

М.Г. Алексеева

Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары

Статья посвящается использованию адаптированных текстов в обучении немецкому языку на начальном этапе для формирования коммуникативной компетенции студентов. Автор приводит примеры заданий двух уровней сложности – лексико-грамматические и задания по содержанию текст.

***Ключевые слова:** преподавание иностранного языка, коммуникативная компетенция, адаптированный текст, лексико-грамматические задания, задания по содержанию текста, театрализация действия.*

Для формирования коммуникативной компетенции студентов большую роль играет вовлечение в процесс обучения классических художественных произведений [Алексеева 2015: 203-205, Анищук 2003: 258-260, Русецкая 2010: 185-189], текстов по специальности [Вадбольская 2016: 30-33], адаптированных текстов на изучаемом языке.

С нашей точки зрения уже через полтора-два месяца изучения первого иностранного языка (немецкого) на языковом факультете можно привлекать адаптированные, желательно иллюстрированные тексты для уроков домашнего чтения. Столь раннее использование подобного вида работы объясняется несколькими причинами: во-первых, повышается мотивация студентов, т.к. они «наконец-то» начинают работать не по одному учебнику, а берут в руки книгу рассказов, пусть и упрощенных. Во-вторых, значительно обогащается словарный запас обучаемых, он пополняется в основном предметно-бытовой лексикой и лексикой из школьного обихода. В-третьих, студенты заранее, «на вырост» знакомятся с некоторыми темами, которые не изучаются в первом семестре. Предварительные объяснения преподавателя, попытки студентов применения этих грамматических явлений в своей речи облегчают дальнейшее осмысление и усвоение новой информации. К темам на «опережение» относятся следующие: образование степеней сравнения у прилагательных и наречий, образование порядковых числительных, употребление грамматической частицы *zu* перед инфинитивами, выбор вспомогательного глагола *sein vs. haben* при образовании *Perfekt*, (не)отделяемые глагольные приставки, разделительный генитив, возвратные глаголы, инфинитивные обороты *um... zu, statt ... zu, ohne ... zu*.

В презентуемом пособии [Алексеева 2018], основой для которого послужили рассказы из книги «*Unser Bilderbuch*» [Журавлева 1972], предлага-

ются два блока заданий: лексико-грамматические задания и задания по содержанию текста. Для первых трех-четырёх месяцев обучения задания формулируются на русском языке, позднее – на немецком. Главная цель лексико-грамматических заданий – научить студентов работать с лексикографическими источниками, а именно: определять формы существительных (*Bestimmen Sie drei Formen folgender Substantive: Hügel, Igel, Boot, Ufer.*), выписывать основные формы сильных глаголов (*Geben Sie drei Hauptformen des Verbs gießen. Mit welchem Substantiv ist es im Text gebraucht?*), определять по словарю управление глаголов (*Bestimmen Sie Rektion folgender Verben: schenken, gratulieren, wünschen, schmücken. Bilden Sie mit ihnen Beispiele. Muster: Der Fuchs gratuliert dem Frosch zum Geburtstag.*). По словарям осуществляется также поиск синонимов (*Merken Sie sich den synonymischen Gebrauch der Verben aufwachen (der Text „Hack das Holz!“) und erwachen. Schlagen Sie sie im Wörterbuch nach und stellen Sie ihre Unterschiede fest.*) и антонимов (*Suchen Sie nach den Antonymen zu folgenden Adjektiven und Adverbien: krank - ?, alt - ?, gut - ?, süß - ?, schnell - ? allein - ? überall - ?*), устанавливаются смысловые различия между омонимами (*Merken Sie sich Homonyme: der See - die Seen, die See – die Seen*), переводятся отдельные слова и выражения (*Schlagen Sie im Wörterbuch alle Bedeutungen der Adjektive scharf und rot nach. In welchem Kontext sind sie gebraucht? Behalten Sie die Bedeutung der Redewendung – das ist eine gemähte Wiese*). При первичном словообразовательном анализе и овладении словообразовательными моделями также необходима работа со словарем (*Merken Sie sich die Komponente eines Kompositums (сложное слово) der Schuh. Übersetzen Sie das Wort der Hausschuh. Suchen Sie nach den anderen Komposita mit dieser Komponente, z.B.: der Sportschuh, der Handschuh*).

К лексико-грамматическому блоку относятся также задания на спряжение сильных глаголов в настоящем времени и образование императива (*Konjugieren Sie starke Verben fangen, fressen, sehen. Bilden Sie alle Imperativformen von diesen Verben.*), на формоизменение модальных глаголов (*Machen Sie sich mit der Konjugation des Modalverbs mögen im Präteritum Konjunktiv bekannt:*

ich möchte	wir möchten
du möchtest	ihr möchtet
er, sie, es möchte	Sie / sie möchten

Das Verb bedeutet «хотеть бы». *Ich möchte einen Pelz kaufen. - Я хотел бы купить шубу.*), на овладение функциональным потенциалом локально-временных предлогов (1.*Merken Sie sich den Gebrauch der Präpositionen in der Wortgruppe: auf der Eisbahn, auf die Eisbahn.* 2.*Suchen Sie nach allen Präpositionen in diesem Text, die eine lokale Bedeutung haben. Schreiben Sie diese Wortgruppen heraus, z.B.: in dem Schlafzimmer, auf einem schönen Kissen.*), на трансформацию прямой речи в косвенную (*Erzählen Sie den Text im Präsens nach, gebrauchen Sie dabei indirekte Rede, z.B.: „Guten Tag, Freund Igel!“ ruft der Hase fröhlich. – Der Hase begrüßt seinen Freund Igel fröhlich.*).

Задания по содержанию текста усложняются по мере овладения студентами иностранным языком. Сначала предлагаются элементарные задания: упражнение на определение верных vs. ложных высказываний и исправление последних (*Bestimmen Sie, ob die Aussagen stimmen oder nicht (richtig vs. falsch sind). Berichtigen Sie falsche Aussagen (Schreiben Sie eine korrekte Aussage.)*), вопросно-ответные упражнения (*Beantworten Sie die Fragen*). Преподаватель сам задает вопросы, затем обучаемые самостоятельно должны сформулировать к рассказу вопросы, иногда используя какое-либо конкретное вопросительное местоимение – warum, was, wer? (*Bilden Sie 10 Wortfragen (частные вопросы, начинающиеся с вопросительного местоимения «что, почему, как» и т.д.) zu diesem Text.*) К заданиям элементарного уровня относятся также упражнения на продолжение высказывания (*Setzen Sie Aussagen fort: -Die Hasen sitzen ... -Überall...*

*-Kleine Igel sehen nicht, dass ...*), на пересказ текста с опорой на иллюстрации, как вариант - с опорой на разработанный преподавателем или самим студентом план (*1.Erzählen Sie den Text nach. Benutzen Sie dabei Bilder zum Text. 2. Sprechen Sie zu folgenden Punkten. Beschreiben Sie das Wetter. Das Geschenk von zwei Hasenmädchen. 3. Schreiben Sie eine Gliederung (план) zu diesem Text, bilden Sie etwa 4-5 Punkte.*), на краткий – в объеме 5-10 предложений - пересказ текста (*Fassen Sie den Inhalt des Textes in 10 Sätzen zusammen.*), на определение порядка следования предложений в тексте без опоры на текст (*Bestimmen Sie die richtige Reihenfolge von Sätzen: -Das Mäuseken quiekte vor Angst. - № ?usw.*).

К более сложным заданиям можно отнести следующие: сформулировать основную мысль текста (*Wie ist der Hauptgedanke des Textes?*), определить, кто из героев рассказа мог сказать или подумать следующее (*Wessen Worte sind das? Wer könnte das sagen oder meinen?*), придумать продолжение истории (*Setzen Sie diese Geschichte fort.*), предложить верные vs. ложные высказывания и опросить друг друга (*Bilden Sie selbst richtige vs. falsche Aussagen zum Inhalt des Textes. Lassen Sie Ihre Studienfreunde bestimmen, welche daraus falsch vs. richtig sind.*), образовать из предложенных лексических единиц высказывания или придумать другую историю (*Bilden Sie Sätze bzw. eine Geschichte mit folgenden Vokabeln, erinnern Sie sich an die durchgenommenen Wörter aus den anderen Erzählungen*), пересказать текст от лица второстепенного или вымышленного персонажа (*Erzählen Sie den Text, wie es der Schneemann machen würde. Beginnen Sie mit den Worten: „Ich bin ein Schneemann. Die Kinder machten mich im Winter ...“*), нарисовать иллюстрации к обсуждаемому тексту, придумать подходящие комментарии под каждым рисунком (*Zeichnen Sie 5 Bilder zum Inhalt des Textes. Suchen Sie nach der passenden Unter- bzw. Überschrift zu jedem Bild.*), изменить историю, представив себе, что какое-либо значимое событие (не) состоялось (*Verändern Sie die Geschichte! Stellen Sie sich vor, dass die Maus diese Bissen gefühlt hat. Was würde geschehen?*).

К небольшим по объему рассказам с двумя-тремя действующими лицами можно предложить дополнительный вид задания - театральную инсценировку. Театр и литература дают человеку, изучающему иностранный язык, возможность вступления во взаимодействие с другой культурой [Wikete 2005: 176-177]. Инсценировка текста не только развивает воображение и творческое мышление, но и позволяет посмотреть на исходный текст с другой стороны, обдумать то, что осталось «за кадром», например, мимику и движения действующих лиц. Театрализация действия заставляет представить и реализовать также местоположение предметов по отношению друг к другу (например, мышка в начале спектакля сидит перед горшочком, затем танцует на горшочке, кошка оказывается под горшочком), последовательность действий и реакцию героев на какие-либо события.

Весь театальный инвентарь – мягкие игрушки, куклы, игрушечная посуда – готовится преподавателем. Роли распределяются прямо на уроке после тщательной работы над лексико-грамматическими особенностями текста и пересказа всеми учащимися основного содержания. Целью преподавателя является вовлечение как можно большего количества студентов в инсценировку, поэтому театрализацию рассказа можно повторить два-три раза. Как правило, студенты с удовольствием участвуют в «спектакле» и воспринимают его как награду за хорошую работу на уроке.

Итак, с помощью комплексной работы с адаптированными текстами на немецком языке у студентов уже на начальном этапе обучения развиваются необходимые профессиональные компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.Г. Литературная классика в обучении иностранному языку на старшем этапе / М.Г. Алексеева // Современная парадигма гуманитарных исследований: проблемы филологии и культурологи : сб. ст. по материалам I Международ. научн. конф. – М.: МИТРО, 2015. – С. 202-205.
2. Алексеева М.Г. Практический курс немецкого языка: материалы по домашнему чтению для студентов I курса / М.Г. Алексеева. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2018. – 104 с.
3. Анищук Т.В. Роль литературной классики в обучении иностранному языку (презентация учебного пособия) / Т.В. Анищук, О.И. Игнатъева // Проблемы современного языкового образования. Доклады и тезисы докл. на между. научн. конф. – Т. 2. – Владимир: ВГПУ, 2003. – С. 258-260.
4. Вадбольская Н.В. Формирование коммуникативной компетенции студента с помощью чтения литературы по специальности / Н.В. Вадбольская, А.В. Лучникова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. научн. тр. – Вып. 34. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 30-34.
5. Журавлева Е.В. Наша книжка с картинками (Unser Bilderbuch) / Е.В. Журавлева. – М.: Просвещение, 1972. – 112 с.
6. Русецкая О.Н. Художественные тексты на иностранном языке при обучении межкультурному взаимодействию / О.Н. Русецкая // Современные проблемы взаимодействия языков и культур. Мат-лы между. научно-практ. конф. – Благовещенск: Амурск. гос. ун-т, 2010. – С. 185-189.

7. Wikete M. Theater im Unterricht – Unterricht im Theater. Vom Einsatz theatralischer Mittel im DaF-Unterricht / M. Wikete, M.-M. Aldea // Deutsch als Fremdsprache. – 42. Jahrgang. – 2005. – Heft 3. – S. 173-179.

**HOME READING AT THE INITIAL STAGE  
OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

*(presentation of a teaching guide)*

M.G. Alekseeva

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

This article is devoted to the use of adapted texts in teaching German language at the initial stage for developing students' communicative competence. The author provides some exercises of two levels of complexity – lexical-grammar and text understanding exercises.

*Key words: teaching a foreign language, communicative competence, adapted text, lexical-grammar exercises, comprehensive exercises, theatrical action.*

*Об авторе:*

АЛЕКСЕЕВА Марина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им И.Я. Яковлева, *e-mail*: margenatal@yandex.ru

УДК 378.147

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ  
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И ТЕХНИКИ НАПИСАНИЯ ЭССЕ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Н.В. Багметова, Л.А. Заворуева

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград

В статье рассматривается обучение навыкам письменной речи студентов технических специальностей. Подчеркивается важность этого вида речевой деятельности для их будущей профессии. В качестве примера, авторы используют написание эссе по теме «Моя будущая специальность» и предоставляют алгоритм работы над каждым этапом его структуры.

*Ключевые слова: преподавание иностранного языка, письменная речь, эссе, стиль, изложение, структура.*

Целью преподавания иностранных языков в неязыковом вузе является обучение студентов практическому владению языком, которое предполагает

освоение четырех видов общения: говорения, аудирования, чтения и письма, т.е. приобретение ими коммуникативной компетенции. Все эти виды общения тесно взаимосвязаны и используются на всех этапах обучения.

Обучение письму, бесспорно, является одним из обязательных элементов усвоения иноязычной речи. Письмо, как вид речевой деятельности, может быть средством обучения и способом изложения мысли. Владение навыками письма и орфографии свидетельствуют о высоком уровне сформированности языковой компетенции и абсолютно необходимо для выпускников технических вузов.

В условиях развивающихся международных контактов в сфере производственной деятельности существенно возрос поток письменной информации в нашу страну и для успешного ведения дел специалистам крайне необходимо ориентироваться в огромном количестве корреспонденции. Выпускникам вузов рекомендуется уметь писать доклады, деловые письма, биографии, рекламные проекты, составлять контракты, отчеты, меморандумы и т.д.

Обучение письменной речи – процесс сложный и трудоемкий и требующий применения разнообразных методических приемов, в которые входит обучение студентов основным лексико-грамматическим конструкциям, которые необходимы для ведения деловой переписки, обучение написанию рефератов, аннотаций, отчетов и эссе. Проведение диктантов, письменное составление плана пересказа текста, вопросов к тексту или ответов на вопросы, развернутых тезисов, позволяющих научить студентов умению работать с информативной базой текста, выделять важные факты и детали, выстраивать их в хронологическом порядке в значительной степени способствует развитию умения строить логически-связанные высказывания и, в конечном итоге, развитию навыка монологической речи. Этой работе традиционно уделяется достаточно много внимания.

Однако, вопросы связанные с обучением умению ясно и логично излагать свои мысли на бумаге, создавать качественный языковой продукт, позволяющий выразить свое мнение, на наш взгляд, недостаточно разработан в практике преподавания английского языка как иностранного. Необходимость и актуальность разработки методики обучения данному виду речевой деятельности объясняется современными требованиями к преподаванию иностранного языка, целью которых является научить студентов речевому общению в рамках коммуникативно-ориентированных ситуаций. Сегодня студенты вузов должны уметь делать высказывания не только по ряду социально-бытовых тем, но и по проблемам связанным с его профессиональной деятельностью, что предполагает написание сообщений, обзоров, докладов и эссе.

Письменная речь значительно отличается от устной по технике вербализации мысленной деятельности и способам языковой реализации. Общеизвестно, что письменную речь отличает четкость, лаконичность,

стройность и яркость изложения. В письменной речи студент должен быть предельно точен, уметь логично излагать свои мысли при помощи различных синтаксических средств, уметь правильно использовать грамматические конструкции, избегать недомолвок и двусмысленности [Ульянова 1985: 101].

В написанном тексте очевидны грамматические и орфографические ошибки, а недостаточная чёткость и связность письменного сообщения может привести к непониманию текста читателем или к искажению смысла. В письменной речи также отсутствуют паралингвистические элементы, такие как мимика, жесты, интонация, которые значительно облегчают понимание при устном общении. Пишущий не может переспросить, правильно ли его понимают и, соответственно, что-то перефразировать, уточнить или объяснить.

Принято считать, что особенностями письменной речи являются большая эксплицитность высказывания при отсутствии ситуативной опоры, обязательность средств, компенсирующих отсутствие интонации, усложнённый синтаксис фраз и сверхфразовых единств. Ему присущи строгая логичность перехода от одной мысли к другой, продуманность и стройность общей схемы всего письменного высказывания, стилистическая выдержанность. Отсюда следует, что для того, чтобы научиться свободно и ясно излагать свои мысли в письменной форме необходимо постоянно оттачивать свое мастерство, выполняя различные письменные задания, такие как: выписать из текста ключевые слова, составить свои предложения с ключевыми словами, написать два-три абзаца с использованием соединительных слов, которые используются при составлении аннотации и рефератов. Также следует познакомить студентов с деловым и академическими стилями письменной речи, предложив им образцы аутентичных письменных текстов.

Обучению письму нужно отводить 15-20 минут занятия или занимать целую пару при этом чтение, слушание и обсуждение текста служат подготовительным этапом для выполнения конкретного письменного задания, в процессе которого студентов знакомят с различными грамматическими конструкциями и соединительными словами, необходимыми при создании письменного сообщения [Ульянова 1985: 102].

При обучении технике письменного изложения своих мыслей следует обратиться прежде всего к эссе, как наиболее субъективно ориентированному тексту, который позволяет автору выразить себя и продемонстрировать умение логично выстраивать свои рассуждения, идеи и убеждения. Обучение технике написания эссе можно начинать с анализа на заданную тему, например: «Моя будущая специальность», объёмом 200-250 слов, каждая часть которого имеет определённую значимость в общей структуре. Так, текст обычно начинается с утверждения, где выражается авторская позиция, подлежащая рассмотрению. В начале абзаца

высказывается мнение, которое автор развивает в ходе дальнейшего изложения. В данном абзаце автор может просто описать положение дел в конкретной ситуации или высказать свое отношение к поднимаемой проблеме, например:

«Choosing a profession is a very difficult task. When you leave school you understand that the time to choose your future career has come. It's not an easy task to make the right choice and realize all the aspects of the problem. There are a lot of interesting professions in the world and I have chosen only one of them. In future I would like to become an engineer» (<https://www.native-english.ru/topics/my-future-career-2>).

Тематический зачин эссе должен не только информировать читателя о теме изложения, но и содержать элементы развития, к которым можно отнести следующие фразы: *therefore, the cause, for the advantages of, the ways of, the characteristics (the qualities) of, the reason for, the cause for, the advantages of, the ways of, the characteristic of, the methods of* etc. Именно эти фразы развивают высказанную в первом абзаце мысль:

«The reason for this choice is that engineering is everywhere, you simply cannot do without it. Nowadays an occupation of an engineer regains its original prestige and a fair salary. Factories and plants, workshops and small private companies have need for professionals in engineering. An engineer is involved in the production of material wealth of a society from food products and consumer goods to sophisticated computers and rockets. The main qualities of an engineer are: deep knowledge of modern equipment, and technology, business administration, ability to use innovative methods for solving engineering problems and an ability to invent new materials and machines»

Дальнейшая работа над эссе предполагает обучение умению добавлять детали к намеченным аргументам. Этими деталями могут быть факты, примеры, личные впечатления или описание, например:

«As an engineer you may work for a small or large business or even a multi-national company anywhere in the world/ Engineering gives you great opportunities for travel and working abroad/ If one is interested in scientific work, searching for new methods and ways of solving engineering problems, there are numerous possibilities to reach success» (<https://www.bicton.ac.uk/career-pages/engineering/>).

Не менее важным элементом является заключительная часть, которая представляет собой подтверждение тезиса, выдвинутого в начале, подтверждение выбранного пути и краткое обобщение:

«In conclusion I'd like to say that the work of an engineer is enormous in terms of scale and complexity, aimed at achieving competitiveness of the products manufactured in our country.

Being the basis for social and economic development of our society it is determined by high level of training of our personnel for usage and continuous improvement of equipment directly at every working place of an enterprise, where both a product and its quality

are formed».

Из всего сказанного выше можно сделать следующие выводы:

1. Обучение различным видам письменной речи студентов технической специальности является особенно важным в настоящее время и отвечает реальным требованиям их будущей профессиональной деятельности.

2. Развитие у студентов умения письменной речи тесно связано с другими видами речевой деятельности, а именно: чтением, слушанием, говорением.

3. При подборе упражнений по развитию навыков письменной речи важно разнообразить виды заданий, делать их творческими, побуждающими студентов высказывать свои собственные мысли.

4. Предварительное обсуждение темы сочинения в группе является особенно важным, так как этот вид работы развивает у студентов критическое мышление и формирует творческое отношение к письменному заданию в целом.

5. При обучении технике изложения своего мнения следует обратиться, прежде всего, к эссе как наиболее субъективно ориентированному тексту, дающему автору возможность выразить себя и показать умение логично выстраивать свои мысли, идеи, убеждения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ульянова Т.Б. Из практики обучения письменной речи в курсе второго иностранного языка / Т.Б. Ульянова // Иностранные языки в высшей школе. – 1985. – № 18. – С. 100-108.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

My future career [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.native-english.ru/topics/my-future-career-2>.

Careers: Engineering and Electrical [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bicton.ac.uk/career-pages/engineering/>.

### IMPROVEMENT OF WRITING SKILLS AND TECHNOLOGY OF ESSAY WRITING AT ENGLISH CLASSES IN A NON-LINGUISTIC HIGH SCHOOL

N.V. Bagmetova, L.A. Zavorueva

Volgograd State Technical University, Volgograd

The article deals with teaching writing skills the students of technical specialties. The authors underline the importance of this type of speech for their future profession. As an example, it is proposed to use the writing of an essay on the topic My future specialty and provide an algorithm for working on each stage of its structure.

**Key words:** *teaching a foreign language, written speech, essay, style, summary, structure.*

*Об авторах:*

БАГМЕТОВА Нонна Васильевна – старший преподаватель кафедры

«Иностранные языки» Волгоградского государственного технического университета, *e-mail*: bagmetoff.nickolai@yandex.ru

ЗАВОРУЕВА Лидия Андреевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Волгоградского государственного технического университета, *e-mail*: zavorueva2009@mail.ru.

УДК 378.147.34

### **РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Д.С. Бикус

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград

В статье рассматривается актуальность развития лингвокультурной компетенции студентов неязыковых вузов на уроках иностранного (английского) языка. Автор раскрывает содержание лингвокультурной компетенции и предлагает разнообразить имеющиеся УМК различными аутентичными материалами, приводит критерии для отбора данных материалов.

*Ключевые слова:* преподавание иностранного языка, неязыковой вуз, лингвокультурная компетенция, аутентичные материалы, межкультурная коммуникация.

Обучение иностранным языкам рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации российского образования, которое ориентировано не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Иностранный язык выступает как инструмент развития межкультурной коммуникации и как важное средство для развития интеллектуальных способностей.

Современная методика обучения иностранным языкам провозглашает в качестве определяющей личностно-деятельностную направленность содержания обучения иностранным языкам (С.Е. Биятенко-Колоскова, Н.Ф. Коряковцева). Такая направленность подразумевает поиск и создание оптимальных условий для лингвистической и когнитивной деятельности личности. Результатом такой деятельности является лингвокультурная компетенция в изучаемом иностранном языке. Таким образом, язык и культура являются равноправными взаимообусловленными, взаимовлияющими объектами изучения.

Развитие иноязычной компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов технических вузов является важным компонентом

реализации ФГОС 3+.

Лингвокультурная компетенция заключается в способности и готовности к адекватному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию, основываясь на овладении знаниями о мире, заключенными в языковых единицах и создающими когнитивную основу коммуникации.

Можно сказать, что содержание понятие «лингвокультурная компетенция» более сочетается с деятельностным аспектом в виде умений использовать эти знания в любой практической деятельности. Лингвокультурная компетенция рассматривается в целостном коммуникативно-когнитивном аспекте и несет в себе владение разными видами речевой деятельности в выбранном культурном пространстве, умениями воспринимать чужую речь, формировать высказывания с учётом условий и задач вежливого общения.

Под лингвокультурной компетенцией студентов неязыкового вуза мы понимаем интегративное качество специалиста, включающее способность общаться с представителями другого лингвокультурного социума на основе полученных знаний об отличной лингвокультуре и соционормативным с целью их реализации в сфере профессиональной деятельности.

В современном образовании конечной целью развития студентов выступает формирование и совершенствование иноязычной языковой компетентности в совокупности всех её составляющих, поскольку согласно новейшей образовательной парадигме и существующей глобализацией обучение иностранным языкам студентов неязыковых вузов рассматривается как взаимосвязанное коммуникативное, лингвокультурное и личностное развитие студентов.

Проанализировав тексты из УМК разных направлений обучения в вузе, мы пришли к выводу, что акцент сделан в основном на набор и тренировку лексики в сфере профессиональной деятельности. Мы считаем, что такой подход к обучению иностранного языка односторонен. Для создания полной картины культуры изучаемого языка необходимо развивать так же и лингвокультурный аспект.

В условиях лекционно-семинарской системы, при отсутствии реальных коммуникативных ситуаций формирование лингвокультурной компетенции возможно лишь при широком использовании современных аутентичных источников. В проанализированных УМК, почти нет «живых» текстов из современной художественной литературы, статей СМИ и др.

Парадигма нашего исследования такова: если дополнить УМК заданиями и текстами с сайтов, посвященных развитию культурной компетенции, мы повысим мотивацию к изучению языка, уровень лингвокультурной компетенции, а так же увеличим уровень речевой грамотности студентов.

Мы предлагаем взять за основу материалы следующих сайтов:

- Tune in to Learning (URL: <http://www.tv411.org/>);

- BBC Learning English (URL: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>);
- British Council (URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/uk-culture>).

Данные сайты посвящены развитию всех речевых видов деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму, а так же обладают уже готовым набором разработанных упражнений, что позволяет сэкономить время преподавателю. Более того, данные разработки можно использовать и в качестве домашнего задания, и как долгосрочный проект, давая тем самым время на обдумывание и тщательную подготовку.

В исследования ряда авторов (К.С. Кричевская, О.П. Мильруд, Е.В. Носович) утверждается, что введение в обучающий процесс различных видов аутентичных материалов способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации, формирует лингвострановедческую и межкультурную компетенцию, положительно воздействует на личностно-эмоциональное состояние учащихся, обеспечивает возможность одновременного приобщения к языку и культуре.

Во время проведения занятий по иностранному языку необходимо объяснить студентам связь между языком и культурой, привести примеры данного взаимодействия, сформировать умение находить в текстах культурно-маркированные единицы, снизить неуверенность при работе с материалами, разработанными носителями языка, то есть научить студентов воспринимать язык во всех его проявлениях «как спрессованные веками феноменальные стороны философии, истории, духовной культуры народа в целом» [Юлдашева 1990: 54]. Все вышперечисленное, по нашему мнению, является большим вкладом в преодолении «ментального блока» при использовании иностранного языка.

Мы считаем, что необходимо пользоваться следующие критериями для отбора материалов:

- следует использовать материалы, где присутствуют различные социальные конфликты, где есть общественные, культурные и другие проблемы;
- задания должны «побуждать» обучающихся к размышлениям, приглашать к дискуссиям/рассуждениям, таким образом, способствуя развитию коммуникативной компетенции;
- подбирать материалы в соответствие с возрастными особенностями учащихся и их речевому опыту в родном и иностранном языках [Кричевская 1996: 47];

- они должны иметь культурную и страноведческую ценность, иметь четкую структуру и быть небольшими по размеру (чтобы не вступать в конфликт с основной программой обучения и не отнимать много времени);

Можно сделать вывод, что работа, направленная на развитие лингвокультурной компетенции студентов:

- организует и оптимизирует самостоятельную работу учащихся над

языком;

- сокращает время, физические и умственные затраты при работе над иностранным языком;

- повышает качество овладения иноязычным общением;

- повышает мотивацию к изучению предмета;

- предлагает вступать в дискуссии.

Для того чтобы отслеживать результаты студентов необходимо так же наблюдать за процессом усвоения знаний, умений и навыков, а именно – проводить мониторинговые исследования качества полученных знаний. Чтобы контролировать усвоение знаний и развитие компетенции у студентов в рамках нашей парадигмы, преподавателю необходимо держать в поле зрения весь предметный курс, четко представлять время и формы контроля. Принятие во внимание результатов мониторинговых исследований, проводимых регулярно, позволит своевременно выявить ошибки, допускаемые студентами в речи/письме, негативные факторы и упущения в преподавании иностранного языка, предвидеть возможные результаты, спроектировать и осуществить меры по совершенствованию процесса изучения языка. В педагогической практике используются несколько видов контроля: предварительный, текущий, итоговый, отсроченный [Кальней 1999: 14]. Предварительный контроль позволит зафиксировать предварительный уровень сформированности лингвокультурной компетенции у студентов, а так же выяснить текущую заинтересованность в новой форме подаче материала. Текущий контроль поможет отслеживать изменения знаний обучающихся на качественном уровне. Итоговый контроль даст полную картину результатов введенной методики обучения. Отсроченный будет направлен на анализ остаточных знаний.

Таким образом, наибольшая эффективность оценивания знаний студентов в итоге определяется не заключительным опросом по всему пройденному материалу во время дифференцированного зачета, а отслеживанием качества усвоения умений и навыков в течение всего учебного процесса, что, по нашему мнению, в наибольшей степени достигается с помощью непрерывного педагогического мониторинга. В итоге должны значительно повыситься: уровень и качество развития лингвокультурной составляющей, результативность учебного процесса, организация учебно-воспитательного процесса в целом, мотивация студентов.

На основании вышеизложенного мы приходим к следующим выводам:

1. В результате применения аутентичных материалов студенты должны научиться понимать текст/видео, не прибегая при каждой встрече с незнакомым языковым явлением к словарю.

2. Уровень лингвокультурной компетенции студентов должен повыситься.

3. Расширится понимание этнокультуры изучаемого языка.

4. Уровень мотивации обучающихся вырастет.

5. Введение аутентичных материалов в учебный процесс позволит оптимизировать самостоятельную работу студентов.

6. Количество языковых единиц словарного запаса студентов увеличится.

7. Появится возможность разнообразить рекомендованные по ФГОС УМК и протестировать предложенные сайты в условиях обучения студентов неязыкового вуза.

8. Данная методика позволит «раскрепостить» разговорную речь студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кальней В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик». Методическое пособие для учителя / В.А. Кальней, Шишов С.Е. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 75 с.
2. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К.С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – №1. – С. 13-17.
3. Юлдашева Л. В. Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды // Русский язык в школе. – 1990. – № 4. – С. 54-58.

#### **DEVELOPING LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

D.S. Bikus

Volgograd State Technical University, Volgograd

The importance of developing linguocultural competence of students of non-linguistic universities at lessons of a foreign (English) language is considered in the article. The author reveals the content of linguocultural competence and proposes to diversify the available learning and methodical sets with various authentic materials by adding authentic materials, and gives criteria of choosing these materials.

*Key words: teaching a foreign language, non-linguistic university, linguocultural competence, authentic materials, intercultural communication.*

*Об авторе:*

БИКУС Дарья Сергеевна – преподаватель-ассистент кафедры «Иностранные языки» Волгоградского государственного технического университета, *e-mail*: nick32485@yandex.ru.

УДК 378

#### **ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

И.Д. Бурова

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

В статье рассмотрены особенности применения игровых технологий в

образовательном процессе при обучении детей иностранному языку. Выявлены психолого-педагогические особенности разных возрастных групп учащихся, которые необходимо учитывать для правильной организации игровой деятельности на уроках иностранного языка.

**Ключевые слова:** *игра, игровая деятельность, игровая технология, урок иностранного языка, психолого-педагогические особенности.*

На сегодняшний день современный урок и деятельность педагога в ходе образовательного процесса невозможно представить без использования игровых технологий. Внедрение игр в обучение школьников разных возрастов является одной из актуальнейших проблем современной методики преподавания иностранных языков. И этому способствует ряд факторов.

Во-первых, в связи с тем, что происходит интенсификация образовательного процесса, перед учителем ставится задача, включающая в себя поиск средств, приемов и методов поддержания интереса учащихся к изучаемому материалу, а также их активности на протяжении всего урока. Таким эффективным приемом являются именно учебные игры.

Во-вторых, развитие устной речи, коммуникативных умений и навыков, которыми дети смогут пользоваться в разных реальных ситуациях общения, – это главная задача обучения иностранному языку. Вовлечение ребенка в устное общение на иностранном языке как раз и помогают осуществить различные коммуникативные игры, приближающие процесс обучения к условиям реального общения.

На игру, как на важный компонент организации обучения иностранному языку, обращали свое внимание такие известные методисты, как Е.И. Пассов, М.Н. Скаткин, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина и многие другие.

М.Н. Скаткин акцентирует внимание на том, что «важно осознавать, решению каких дидактических задач должна способствовать та или иная игра, на развитие каких психических процессов она рассчитана», то есть он подчеркивает важность целенаправленности и обусловленности введения игры в учебный процесс [Скаткин 1980].

Подобная идея прослеживается и в воззрениях Е.И. Пассова, который утверждает, что «игра – это лишь оболочка, форма, содержанием которой должно быть учение, овладение видами речевой деятельности». Кроме того, Пассов выделяет несколько черт, присущих игровой деятельности, а именно: мотивированность, отсутствие принуждения; индивидуализированная, глубоко личная деятельность; обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; развитие психических функций и способностей; учение с увлечением. В ходе учебного процесса, по мнению Е.И.Пассова, игра обладает следующими функциями: формирование четко определенных навыков; развитие речевых умений; обучение умению общаться; развитие и совершенствование необходимых способностей и психических функций; запоминание и применение речевого материала [Пассов 2006].

Известный советский психолог Д.Б.Эльконин в свою очередь наделил игровую деятельность такими важными для развития ребенка функциями, как: средство развития мотивационно-потребностной сферы; средство познания; средство развития произвольного поведения; средство развития умственных действий [Эльконин 1999].

Игра участвует в реорганизации, формировании и развитии новых личностных качеств детей, прививает определенные нормы и идеалы поведения, учит, воспитывает и изменяет характер ребенка, его мироощущение и мировосприятие. Присущие игровой деятельности особенности оказывают влияние на развитие памяти, внимания, мышления, воображения и на все познавательные процессы в целом.

Эффективность внедрения игр в образовательный процесс напрямую зависит от ряда требований по их организации, куда входят: обязательное наличие воображаемой ситуации, плана, в котором будут действовать школьники; осознание детьми результата и правил игры. Игра по своему назначению является не просто неким коллективным развлечением, но способом достижения всех задач обучения и воспитания. Именно поэтому педагогу, организовывающему игровую деятельность, необходимо иметь четкое представление о тех навыках и умениях, которыми не обладают дети и которые необходимо у них сформировать и усовершенствовать [Негневичкая 1987].

Итак, игра – важный и эффективный инструмент обучения и воспитания, который активизирует мыслительную деятельность школьников, дает возможность сделать учебный процесс интересным и увлекательным для детей, заставляет их переживать и волноваться, что способствует выработке устойчивой мотивации по изучению и овладению иностранным языком. Следует отметить, что важнейшим условием эффективности внедрения игровых технологий в учебный процесс является строгий учет возрастных психолого-педагогических особенностей школьников. Так, например, при организации обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста через игровую деятельность следует учитывать такие психолого-педагогические особенности, как непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети данной возрастной группы быстро вовлекаются в игру, могут самостоятельно организоваться в групповую игру по правилам. Позиция учителя так же трансформируется в ходе игровой деятельности. Учитель выступает в роли организатора, помощника и соучастника общего игрового действия [Селевко 2006].

Игровая деятельность может включать следующие формы активности:

- упражнения, направленные на формирование умений выделять основные признаки предметов, сравнивать их;
- упражнения на обобщение предметов по определенным признакам;
- упражнения, направленные только на развитие языковых умений школьников (развитие фонематического слуха, коммуникативных навыков и

т.д.).

При всем этом игровой сюжет развивается как бы параллельно основному содержанию обучения, помогая активизировать учебный процесс. На начальном этапе обучения иностранному языку важной особенностью внедрения игры является именно произвольное запоминание детьми важного языкового материала [Маслыко 2002].

Итак, учебная игра – важный прием организации общения на уроках иностранного языка. В отличие от развлекательных игр, учебные имеют четкую цель обучения и ориентацию данной цели на определенный педагогический результат. Учебно-речевая игровая ситуация побуждает детей говорить и действовать в соответствии с правилами игры в учебно-методических целях. Именно организация игровой деятельности повышает и поддерживает интерес школьников говорить на иностранном языке в процессе урока.

Традиционно выделяют следующие разновидности учебно-речевых игр, способствующих развитию коммуникативных навыков учащихся:

1. Фонетические.
2. Для работы с алфавитом.
3. Орфографические.
4. Лексические.
5. Грамматические.
6. Для обучения чтению.
7. Для обучения аудированию.
8. Для обучения монологической речи.
9. Для обучения диалогической речи.
10. Подвижные игры.

Переход на средний этап обучения иностранному языку характеризуется сменой отношения школьников к изучаемым предметам. Согласно исследованиям Г.В. Роговой, определяющим компонентом мотивации школьников среднего звена становится внешний фактор, а именно узколичностные и отрицательные мотивы, включающие в себя деятельность ради оценки или другой личной выгоды, осознание тех неприятностей, которые их ожидают, если они не будут добросовестно выполнять задания. В результате того, что преобладают преимущественно внутренние мотивы школьника, интерес к предмету снижается. Именно поэтому одна из главных задач преподавателей иностранного языка состоит в том, чтобы сохранить и приумножить интерес учащихся к предмету. Здесь крайне важно учитывать психолого-педагогические особенности детей данной возрастной группы [Рогова 1988].

Подростковый возраст характеризуется бурным физическим и духовным ростом ребенка, расширением познавательных интересов, потребностью в самооценке и общественной активности [Газман 2012]. Все эти процессы реализуют следующие виды игр: спортивные, подвижные,

интеллектуальные, сюжетно-ролевые, творческие. Ведущее место в данном возрастном периоде занимают творческие и сюжетно-ролевые игры, что объясняется возрастающим значением общения в жизни ребенка-подростка. Именно поэтому на среднем этапе обучения иностранному языку следует уделять особое внимание играм-соревнованиям и играм-конкурсам, поскольку в них присутствуют командность, элементы соревнования и соперничества. Кроме того, использование данного вида игр будет способствовать развитию мотивации обучения у детей, незаинтересованных в предмете.

На старшем этапе обучения иностранному языку особую ценность приобретают ролевые игры. Как верно заметила Н.И.Гез, «ситуация ролевого общения является стимулом к развитию спонтанной речи, если она является связанной с решением определенных проблем и коммуникативных задач. Цель ролевой игры – сконцентрировать внимание участников на коммуникативном использовании единиц языка» [Гез 2003].

Таким образом, подводя итог, следует сделать следующие выводы, касательно внедрения игровой деятельности в занятия по иностранному языку.

1. Игра в том или иной виде должна включаться в каждое занятие по иностранному языку для разнообразия образовательного процесса и стимулирования интереса к изучаемому предмету.

2. Использование игры на уроках иностранного языка должно носить коммуникативный характер, то есть призывать детей к общению на иностранном языке.

3. Эффективность внедрения игровой деятельности во многом зависит от правильной организации самих игр, а также учета психолого-педагогических особенностей учащихся.

4. Введение игр в уроки по иностранному языку позволяет реализовать воспитательные цели обучения. Задача учителя – научить культуре игры и культуре поведения в целом.

5. Использование игр на занятиях способствует успешному решению основных задач обучения устной речи на разных этапах овладения школьниками иностранным языком.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Газман О.С. Роль игры в формировании личности школьника / О.С. Газман. – М.: Педагогика, 2012. – № 9. – 64 с.
2. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез [и др.]. – М.: Просвещение, 2003.
3. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко [и др.]. – Минск: Вышэйш. школа, 2002. – 263 с.
4. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6.
5. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
6. Рогова Г.В. И.Н. Обучение английскому языку на начальном этапе в средней

- школе / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко // Энциклопедия образовательных технологий. Т.2. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
  8. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
  9. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. Владос, 1999. – 360 с.

### **PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL GAMES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

I.D. Burova

State University of Humanities and Social Studies, Kolomna

In the article the peculiarities of using game technologies in the educational process while teaching children a foreign language are considered. Psychological and pedagogical features of different age groups of students which should to be considered for the correct organization of game activity at foreign language lessons are revealed.

*Key words:* game, game activity, foreign language lessons, psychological and pedagogical features.

*Об авторе:*

БУРОВА Ирина Дмитриевна – магистрант фвкультета иностранных языков Государственного социально-гуманитарного университета, *e-mail:* internalclassic@gmail.com

УДК 378-046

### **ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОБЛОГОВ**

Ж.Е. Войнова

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

Статья освещает проблемы вовлечения будущих учителей английского языка в межкультурную коммуникацию через Интернет-ресурс видеоблог. Актуализируется важность сетевой учебной и внеучебной деятельности в подготовке учителей и формировании их ключевых компетенций. Рассматриваются этапы и некоторые приемы работы с видеоблогами, отмечаются преимущества их использования на занятии по практике устной и письменной речи.

*Ключевые слова:* непрерывное иноязычное образование, обучение межкультурной коммуникации бакалавров педагогического образования,

*ключевые компетенции, сетевые формы учебной и внеучебной деятельности, видеоблогинг, видео-блог.*

Стремительно меняющийся современный мир требует изменений во всех сферах жизни и задает определенный темп этих изменений. Они касаются, в том числе, и сферы образования на всех ее ступенях. И этот темп необходимо выдерживать для того, чтобы способствовать формированию современно мыслящего специалиста, помимо передовых взглядов обладающего необходимыми компетенциями.

Современный этап модернизации высшего образования характеризуется изменениями в его парадигме, которая в последнее десятилетие рассматривается в контексте компетентностно-деятельностного подхода. Компетентностная модель подготовки специалиста строится на классификации общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетентностей. В концепции экспертов стран Совета Европы пользователи и изучающие язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности, использующие свои специфические компетенции для достижения определенных результатов этой деятельности, что позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности [Общеввропейские компетенции... 2003].

Говоря о будущих учителях иностранного языка, наиболее эффективными для них будут те знания, навыки, умения и компетенции, которые они смогут применить в профессиональной и повседневной жизни для успешной социализации в контексте непрерывного иноязычного образования.

На сегодняшний день в сфере деловых отношений и в части личных контактов важную роль играют средства ИКТ. Общение средствами скайп, социальных сетей и электронной почты сегодня является неотъемлемой частью повседневной жизни, которая очень органично вписывается в современную картину мира и, надо признать, оказывает иногда неоценимую помощь в разрешении сложных жизненных ситуаций. Такие средства как информационные каналы, Интернет-порталы и блоги давно стали равноправной альтернативой традиционным источникам сведений. А в молодежной среде их популярность и приоритет неоспоримо выше. Соответственно, эти ресурсы можно и нужно использовать как в обучении иностранному языку, так и для популяризации межкультурной коммуникации на иностранных языках во внеучебной деятельности. Такая работа является для студентов актуальной и нестандартной формой организации их учебной и внеучебной иноязычной речевой деятельности.

Выделяются следующие направления такой деятельности.

Компьютер используется как средство получения информации для участия в различных страноведческих викторинах, конкурсах, организованных, например, по формату телеигр «Брейн-ринг», «Что? Где?

Когда?». Для реализации подобных форм и преподавателю и студентам необходимо иметь лишь базовый уровень сформированности ИКТ-компетенций.

При активном использовании компьютера работа проходит в компьютерных сетях (чаты, конференции, сетевые проекты, форумы и т.д.). Преимущество данной формы состоит в том, что работа может выполняться индивидуально или одновременно несколькими группами студентов, а также впоследствии может быть продолжена. В традиционной групповой деятельности (круглые столы, групповые проекты) существует ограничение количества участников, чего нет в сетевых формах. Это позволяет подключить к межкультурному общению студентов из разных вузов, городов, регионов и стран, что поможет: во-первых, расширить фоновые знания, совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию; во-вторых, овладеть культурой общения и дискуссии, анализом различных точек зрения; в-третьих, развивать ИКТ-компетенцию и навыки работы на компьютере. Последнее является одним из квалификационных требований к специалисту в современном мире.

В условиях повышения академической мобильности наиболее перспективными и актуальными представляются сетевые формы учебной и внеучебной деятельности студентов языковых профилей подготовки.

Рассмотрим популярную разновидность сетевого досуга, которая получает все более широкое распространение в среде российского студенчества, веб-телевидение – видеоблогинг (англ. video и blog) и может с успехом использоваться как эффективный инструмент формирования ключевых компетенций будущих учителей иностранных языков на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка.

Видеоблог представляет собой серию клипов, объединённых между собой по каким-либо параметрам. Это виртуальный дневник человека, рассказывающий о разнообразных событиях его жизни в форме гипертекста благодаря визуальному сопровождению и вовлечённости автора видео.

О.Р. Чулкова выделяет наиболее распространённые в настоящее время виды видеоблогинга:

- бьютиблог (beauty blog) – видеоблог о красоте и уходе за собой;
- лайфстайлблог (life style blog) – своего рода личный дневник, где блогер делится насущными проблемами, рассказывает о прошедших событиях, о планах и волнующих его темах;
- блог путешественника (Travelvlog) – жанр, который используют профессиональные путешественники, чтобы делиться с окружающими своими впечатлениями от посещения новых мест;
- мотивирующие видео, советы – видео, носящие мотивационный и в некотором роде обучающий характер. Здесь контент составляют ролики, в которых их автор акцентирует внимание на образовании и способах достижения успеха;

- игровой блог – направление, популярное среди геймеров, посвящено онлайн- и видеоиграм;
- обзоры вирусных видео – концепция многочисленных видеоблогов этого направления пришла из США, а именно из шоу Рэя Уильяма Джонсона под названием Equals Three. В рунете основными конкурирующими шоу данного формата стали «+100500» и «This is Хорошо»;
- социальные эксперименты – сравнительно новое направление, которое, на сегодняшний день является самым активным трендом, хотя бы в русскоязычном секторе. Начало ему положила команда Rakamakafo;
- политический видеоблог – Интернет-ресурсы такого рода стали популярны среди представителей политического истеблишмента приблизительно в 2008 году, использовались, прежде всего, для организации политической рекламы;
- и последний вид видеоблогов, приобретающий в настоящее время популярность, – видеоблоги-обзоры. Авторы этих видео информируют о фильмах, сериалах, книгах, комиксах, делятся своим мнением, рассказывают о новинках, в какой бы то ни было сфере [Чулкова 2016].

Выделенные разновидности видеоблогов можно использовать при обсуждении различных тем в рамках курса «практика устной и письменной речи».

Преимущества использования видеоблогов (блогов) в иноязычной учебной и внеучебной деятельности:

- ежедневное обновление содержания;
- тематическое разнообразие;
- открытость для любого пользователя;
- работа с видеоблогами носит интерактивный характер;
- связь учебной и внеучебной деятельности;
- стабильная мотивация к осуществлению иноязычной речевой деятельности и построение индивидуального образовательного маршрута благодаря комфортной коммуникативной среде, создаваемой через моделирование реальной речевой ситуации и использование современных технологий [Taylor G.S., 2013];
- возможность использования видеоблогов не только со студентами, изучающими английский язык как основной иностранный, но и со студентами, изучающими английский язык как второй иностранный или со студентами неязыковых профилей, начиная с начальной ступени языкового вузовского образования.
- возможность выбора блога в зависимости от интересов и языкового уровня студентов;
- наличие продукта деятельности студента – собственный видеоблог или канал или письменные комментарии в сети;
- реализация личностно-ориентированного обучения английскому

языку;

- личная ответственность обучающихся за информацию, которую они размещают в своем видеоблоге;
- взаимосвязанная реализация ключевых компетенций, владения современными технологиями и коммуникативными навыками для постановки и решения проблем в ходе межкультурного взаимодействия;
- знакомство со страноведческими реалиями англоязычных стран;
- наглядность и функция включения субтитров и изменения скорости видео- и аудиоряда для облегчения восприятия речи говорящего;
- создание условий для коммуникативной направленности и интерактивности обучения, взаимосвязанного обучения всем иноязычным умениям, развития различных компонентов спонтанного монолога и диалога, познавательной активности студентов, реализации наглядности и аутентичности обучения;
- подготовка студентов к будущей педагогической деятельности через ознакомление с приемами работы с видеоблогами.

Возможные этапы работы с видеоблогами:

- обсуждение предположений по содержанию блога на основе названия;
- просмотр видео без субтитров и краткое изложение его содержания;
- повторный просмотр видео с субтитрами и создание лексического портфеля по содержанию видео;
- выполнение лексико-грамматических упражнений по содержанию видео;
- обсуждение содержания видео.

Приведем несколько примеров приемов организации работы с видеоблогами на разных ее этапах для студентов с разным уровнем владения языком.

*Примеры индивидуальных заданий:*

1. Посмотрев блог или серию блогов, составьте список самых употребляемых в разговорной речи британца или американца слов.
2. Составьте собственный лексический портфель по блогу / серии блогов.
3. Выполните лексико-грамматические упражнения по содержанию блога / серии блогов.
4. Составьте вопросы, которые вы бы хотели задать собеседникам об известных им блогерах.
5. Посмотрите блог или серию блогов, составьте проблемные вопросы по их содержанию, опросите одноклассников и обобщите полученные ответы.
6. Посмотрите блог или серию блогов и ответьте на вопросы по их содержанию.

7. Посмотрите блог или серию блогов и заполните таблицу их содержанию.
8. Объясните название блога или серии блогов и кратко перескажите их содержание с элементами комментария.
9. Ознакомьтесь с каналами блоггеров представьте их.
10. Прорекламируйте свой канал блоггера в виде самопрезентации.
11. Прорекламируйте понравившийся вам канал блоггера в виде презентации.
12. Сравните образ жизни блогеров из разных англоязычных стран.
13. Сделайте презентацию или доклад про ваш любимый видеоблог.
14. Проанализируйте изменения канала блогера за определённый период времени.
15. Сравни образ жизни молодых людей России, США и Великобритании, основываясь на просмотренных видео.
16. Просмотрев серию видеоблогов, подготовьте рекламу, советы, рекомендации.
17. Создайте свой канал блогера.
18. Контрольные задания:
  - Запиши собственный видеоблог (1-2 минуты) по теме ...
  - Просмотрев серию русскоязычных видеоблогов, напишите английские субтитры.
  - Просмотрев серию видеоблогов, напишите положительную /отрицательную рецензию на просмотренные блоги, эссе по их содержанию.

*Примеры заданий для работы в парах сменного состава и стабильных парах:*

1. Выполните лексико-грамматические упражнения по содержанию серии блогов. Проверьте партнера по ключам.
2. Разработайте комплект карточек с ключами по содержанию серии просмотренных блогов. Проверьте партнера по ключам.
3. Закончите предложения по содержанию одного или нескольких блогов и прокомментируйте, выразите свое мнение по проблеме или отношению к ней / отреагируйте на вопрос(ы).
4. Обобщите или сравните информацию из разных блогов.
5. Обсудите в парах следующие идеи / проблемные вопросы по теме блога или серии блогов.
6. Обсудите в парах следующие идеи / проблемные вопросы по теме ...
7. Не указывая имя блогера, перескажите содержание его блога. Попросите партнера отгадать имя блогера.
8. Изучив блог или серию блогов, проведите анкетирование / исследование на тему... («Блоги на какую тему вам нравится смотреть больше всего?» и т.п)
9. Изучите список причин «Почему люди из разных стран ведут видео-

блоги?» и проранжируйте их по степени важности. Сравните результаты и обсудите их.

10. Обсудите аргументы «за» и «против» занятия блоггингом.
11. Ролевая игра-диалог: «Популярный видеоблогер».
12. Разыграйте с дополнением диалог /ситуацию, из просмотренного блога.

*Примеры заданий для работы в группах:*

1. Обсудите в группе вопрос /мнение/ зачин о...
2. «Мозговой штурм»: Придумайте как можно больше аргументов в пользу / против ведения блога;
3. Обсудите в группе видео, затем перегруппируйтесь и обсудите новые видео.
4. Дебаты на тему: «Преимущества и недостатки ведения блога», «Видеоблогинг: «за» и «против»».

Задания могут быть очень разнообразными, как и формы использования видео и других средств ИКТ в обучении не только английскому, но и другим преподаваемым в России иностранным языкам.

Значимость сетевой учебной и внеучебной деятельности в частности в форме видеоблога в формировании ключевых компетенций будущих учителей ИЯ состоит в том, что, во-первых, она способствует более полной реализации практических, общеобразовательных, воспитательных и развивающих целей обучения, осуществлению гуманистического воспитания и формированию мировоззрения студентов.

Во-вторых, значительно расширяется сфера применения навыков, умений и компетенций, которые формируются в процессе иноязычной учебной речевой деятельности, а в процессе межкультурного взаимодействия моделируется естественная языковая среда.

В-третьих, благодаря работе с видеоблогами поддерживается близкая (актуальная) мотивация, способствующая удовлетворению жизненных потребностей средствами изучаемого языка.

Ключевой была и остается идея формирования выпускника, обладающего широким набором компетенций: языковых, социальных, межкультурных и специальных, что поможет ему быстро войти в профессиональное сообщество, встроиться в его ритм и деятельность и соответствовать современным критериям, предъявляемым сегодня специалистам. И учебная и внеучебная деятельность с использованием информационно-коммуникационных технологий как компонент образовательной деятельности наилучшим образом отвечает требованиям подготовки учителя иностранного языка в контексте непрерывного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Монография. – Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московск. гос. лингв. ун-т, 2001-2003. – 259 с.

2. Чулкова О.Р. Видеоблогинг как новый инструмент информационной деятельности [Электронный ресурс] / О.Р. Чулкова // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы X Междунар. научно-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2016 г.). В 2 т. – Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 4 (10). – С. 183-184. – URL: [https://interactive-plus.ru/ru/article/116787/discussion\\_platform](https://interactive-plus.ru/ru/article/116787/discussion_platform)
3. Taylor G.S. Vlogging composition: making content dynamic [Электронный ресурс] / G.S. Taylor // Hybrid Pedagogy. – URL: <http://www.hybridpedagogy.com/journal/vlogging-composition-making-content-dynamic>

**USING VIDEOBLOGS WITH ENGLISH EDUCATION MAJORS  
AS A MEANS OF DEVELOPING THEIR KEY COMPETENCES**

Zh. Ye. Voinova

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

The article discusses the issues of engaging Education majors in foreign languages in intercultural communication through an online activity video blog, accentuates the importance of educational and extracurricular online activities in teacher training and forming students' key competences. The author highlights basic video blogging activity stages and its advantages and provides possible English language classroom techniques and tasks.

*Key words: lifelong language learning, teaching intercultural communication to Education majors in foreign languages, key competences, online educational and extracurricular activities, video blogging and video blog.*

*Об авторе:*

ВОЙНОВА Жанна Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка института иностранных языков Петрозаводского государственного университета, *e-mail*: zhanna@onego.ru

УДК 37.022

**РЕАЛИЗАЦИЯ НАПРАВЛЕНИЯ  
«АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»  
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*(на примере учебного пособия*

*«Construction and Engineering: Innovative Methods of Teaching ESP»)*

Е.А. Градалева, Н.С. Евстропова, М.О. Полухина

Самарский государственный технический университет, Самара

Статья посвящена вопросам обучения студентов технического вуза английскому языку для специальных целей. Описано учебное пособие «Construction and Engineering: Innovative Methods of Teaching ESP»,

целью которого является формирование коммуникативных навыков обучающихся в сфере профессионально-ориентированной коммуникации.

**Ключевые слова:** преподавание иностранного языка, английский для специальных целей (ESP), таксономия Б. Блума, критическое мышление, профессионально-ориентированная коммуникация, аутентичный текст.

В настоящее время в период глобализации значительно возросла потребность в профессионально-ориентированной коммуникации. Для достижения успеха инженеры должны быть не только профессионалами в своей сфере, но и обладать навыками в области межкультурной коммуникации. Это может быть достигнуто посредством развития профессиональной и транснациональной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку. Данный синтез включает в себя как знание «языка и культуры других народов, позволяющее осуществлять критическую рефлексию и определять границы между различными поведенческими моделями» [Белякова 2016: 64], так и способность к успешной коммуникации в своей профессиональной сфере. В свою очередь, это умение выбирать наиболее подходящую лексику и грамматические структуры для достижения коммуникативного успеха, использовать определенные стратегии для достижения коммуникативных целей, придерживаться определенных жанровых форм, как в устной, так и в письменной речи.

Данные компетенции могут быть сформированы в рамках такого направления, как «Английский язык для специальных целей» (ESP – English for Specific Purposes). Термин ESP появился около 60 лет назад после второй мировой войны. Период был ознаменован глобальными изменениями в экономике, торговле, политике, что повлекло появление новых целей изучения языка и, соответственно, новых подходов к обучению. Сейчас существует большое разнообразие работ в этой области как за рубежом [Dudley-Evans 1998, Hutchinson 2006, English for Specific Purposes in Theory and Practice 2009], так и в России [Афанасьева 2012, Осадчая 2014, Поляков 2014].

Достаточно часто процесс обучения в рамках ESP ориентирован на ситуацию, то есть содержание программы обучения полностью соответствует конечным целям, связанным с профессиональной коммуникацией. Подход, известный как *product-oriented approach* [Flowerdew 1993], направлен на формирование способности эффективно взаимодействовать с представителями других стран и народов в ряде типичных ситуаций.

Данный подход имеет очень узкую направленность, поэтому более подходящим для развития навыков профессиональной коммуникации на международном уровне будем считать подход, ориентированный на процесс обучения, известный в зарубежных источниках под термином *process-*

*oriented approach* [Flowerdew 1993]. Обучение имеет личностно-ориентированный характер. Цель обучения более общая и заключается в формировании способности использовать полученные знания для достижения коммуникативного успеха в любой ситуации. По словам О.Г. Полякова, следует делать акцент не на том, чтобы передать студентам определенный набор языковых знаний, а на том, чтобы научить их умело обрабатывать информацию [Поляков 2014: 135]. Студенты получают образование для того, чтобы быть независимыми. Они учатся ставить цели, видеть проблемы, создавать гипотезы, искать и анализировать информацию, принимать решения и оценивать результаты.

В таком контексте следует говорить о многокомпонентности содержания обучения. В него входят «как предметные и процессуальные аспекты, так и приобретаемый эмоционально-оценочный опыт участников образовательного процесса» [Лопухова 2017: 328].

Поскольку целью обучения является формирование у студентов способности использовать иностранный язык как инструмент коммуникации в профессиональной сфере, тексты должны иметь аутентичный характер. Как отмечает Н.А. Гриднева, использование аутентичных материалов даже на начальном этапе обучения иностранному языку (уровень А1) является не только возможным, но и необходимым. Высокий мотивационный потенциал такого материала формирует у студентов позитивное отношение к языку и его изучению. Реальные ситуации профессиональной коммуникации способны удовлетворить их когнитивные и эмоциональные потребности [Гриднева 2017: 212].

Содержание материала для аудирования должно соответствовать ряду критериев: аутентичность источников, профессиональная направленность, стилистическая и жанровая соотнесенность со специальностью, учет уровня языка обучаемых [Николаева 2015: 203]. Материал должен быть не только насыщен профессиональной лексикой, он должен содержать сведения о самых современных достижениях в науке и технике, предоставляя возможность узнать что-то новое по своей специальности.

Эти принципы учитывались при создании учебного пособия «Construction and Engineering: Innovative Methods of Teaching English for Specific Purposes» для студентов, обучающихся по направлению «Строительство».

Данное пособие состоит из семи разделов: карьера в строительстве (Career in Construction), планирование, геодезия и экскаваторные работы (Planning, Surveying and Excavation), строительные материалы (Building Materials), основные строительные системы (Major Building Systems), современные строительные технологии (Modern Construction Technologies), здоровье и безопасность в строительстве (Health and Safety in Construction), экостроительство (Sustainable Construction) [Градалева 2017]. В учебном издании предусмотрено приложение (Supplementary Reading), где представлены аутентичные тексты коррелирующие с темами основных

разделах. Данные тексты могут быть использованы в рамках групповой и самостоятельной работы студентов. Они направлены на расширение и дополнение знаний, представленных в основных разделах пособия, также на освещение новых проблем в области строительства. Материалы для пособия (тексты, видеофрагменты и визуальные образы) заимствованы из современных журналов, справочников, Интернет-ресурсов по строительству и ориентированы на отработку ситуаций, характерных для специалиста в той или иной профессиональной области. Для того чтобы вызвать и поддержать интерес к предмету, были отобраны актуальные тексты, отражающие современные реалии мира строительства. Разделы учебного пособия содержат несколько текстов по определенной тематике, дополненные предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями, задания на расширение лексического запаса с последующим закреплением изученной лексики по специальности, групповые творческие задания на развитие навыков говорения, видеофрагменты с упражнениями на развитие навыков аудирования и задания для активизации пройденного материала в письменной речи.

Для развития критического мышления при разработке упражнений была использована таксономия Б. Блума. Как известно, она включает в себя шесть навыков мышления, или когнитивных процессов, структурированных от самого базового до самого продвинутого уровня: знание, понимание, применение, анализ, оценка и творческая деятельность. В своих работах Б. Блум и Д. Кратвиль разделяют цели образования на три области: «когнитивную (требования к освоению содержания предмета), психомоторную (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) и аффективную (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому)» [Krathwohl 1964: 32].

Применительно к методике преподавания иностранного языка под таксономией, на наш взгляд, следует понимать такую организацию учебной деятельности, которая ведет обучаемого к усвоению знания от простого к сложному, формирует способности к оперированию понятиями и знаниями, анализу и синтезу, классификации и систематизации, способности критически осмысливать предыдущий и новый материал и находить пути для решения новых задач. Это и есть проявление иерархии: каждый последующий шаг сложнее предыдущего и требует выполнения более сложных когнитивных функций. Именно такая четко организованная последовательность обеспечивает прочное усвоение материала и успешное овладение навыками и умениями.

Рассмотрим упомянутую выше таксономию Б. Блума, в частности ее когнитивный аспект, применительно к созданному нами учебному пособию.

Первая категория «Помнить» (Remember) заключается в припоминании и идентификации необходимой информации. В контексте изучения английского языка для специальных целей, она отражена в упражнениях на отработку лексики. Данные виды заданий знакомят студентов с областью

профессиональной лексикой. Активный словарь включает наиболее важные понятия и явления, представленные в специализированной литературе по строительству. Профессиональные термины закрепляются в разнообразных упражнениях, которые выстраиваются по принципу «от простого к сложному».

Вторая категория «Понимать» (Understand), которая подразумевает способность генерировать личное мнение из образовательного материала, отражена в видео отрывках монологического и диалогического характера из сети Интернет, непосредственно связанных с темой занятия. Эффективным средством развития навыка «Понимать» стал ресурс TED ([www.ted.com](http://www.ted.com)). Целесообразность использования видеоматериалов лекций и презентаций «TED» заключается в следующем: во-первых, возможность выбрать область науки и интересующую тематику; во-вторых, удобство использования на занятиях, которое заключается в том, что материал подбирается по уровню сложности и длительности; в-третьих, авторами большинства лекций являются носители языка, что дает возможность студентамзнакомиться с профессиональной лексикой и речевыми клише, характерными для определённой области. Наличие таких видеоматериалов в программе курса вызывает большой интерес у студентов и мотивирует их принимать активное участие в процессе учебной деятельности. К видеоматериалам разработаны задания, способствующие формированию как навыков аудирования, так и говорения. Контроль понимания осуществляется с помощью различных упражнений, направленных на понимание общего смысла прослушанного текста или на поиск и извлечение конкретной информации. Разработаны задания, в которых представлена основа для краткого изложения содержания аудиотекста, что представляет собой реализацию такой категории критического мышления, как «Применять» (Apply). Созданные упражнения позволяют студентам использовать полученные рецептивные навыки в продуктивных видах речевой деятельности.

Следующая категория «Анализировать» (Analyze) включает в себя выделение из понятия частей и описание того, как эти части соотносятся с целым. С помощью дифференциации, организации и соотнесения студенты овладевают данными навыками, выполняя интерактивные задания, нацеленные на обсуждение проблематики текстов, что обеспечивает развитие профессионально-коммуникативной компетенции студентов. Данные виды заданий позволяют научиться выражать свои мысли на английском языке в области конкретной тематики (например, в строительстве), понимать речь собеседника, развивать умение задавать вопросы и отвечать на них, выражать согласие или несогласие с высказываниями и давать аргументированный ответ при анализе информации.

Категория «Оценивать» (Evaluate), находящаяся на вершине в первой версии таксономии, в новой интерпретации занимает пятую позицию, и подразумевает суждения, проверку и критику полученных знаний.

Например, упражнения на чтение преследуют цель формирования навыков прогнозирования и оценивания, умения вести беседу по теме занятия, а упражнения после текста способствуют развитию продуктивных навыков, таких как говорение и письмо.

Упражнения на развитие письменной речи включают в себя задания, как формального, так и творческого характера, помогающие обучающимся создавать самостоятельные письменные композиции, которые, в свою очередь, соответствуют категории «Создать» (Create).

Таким образом, в рамках реализации направления «Английский язык для специальных целей» в техническом вузе было создано пособие, направленное на развитие коммуникативной компетенции, которая является необходимой для успешной коммуникации в профессиональной среде. Основной акцент направлен на развитие умений и навыков всех видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо), также, на развитие критического мышления, в основе которого лежит таксономия Б. Блума. Она способствует формированию и развитию профессиональных знаний студентов, когнитивных и творческих способностей в работе с аутентичными профессионально-ориентированными материалами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева М.В. ESP – английский для специальных целей: история и современность / М.В. Афанасьева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2012. – №3 (7). – С. 68-70.
2. Белякова И.Г. Межкультурная коммуникация и мультикультурализм. Транснациональная компетентность в эпоху глобализации / И.Г. Белякова // Общество: философия, история, культура. – 2016. – №3. – С. 64-65.
3. Градалева Е.А. Construction and Engineering: Innovative Methods of Teaching English for Specific Purposes: учебное пособие / Е.А. Градалева, Н.С. Евстропова, М.О. Полухина. – Самара: АСИ СамГТУ, 2017. – 220 с.
4. Гриднева Н.А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 / Н.А. Гриднева // Самарский научный вестник. – 2017. – Т.6. – №4 (21). – С. 210-214.
5. Лопухова Ю.В. Содержание учебного материала как важный аспект изучения иностранного языка при использовании модульного обучения / Ю.В. Лопухова, М.В. Юрина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т.6. – №3 (20). – С. 326-329.
6. Николаева Н.Н. Особенности обучения аудированию профессиональных текстов на английском языке в техническом вузе / Н.Н. Николаева // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2015. – № 3 (57). – С. 201-208.
7. Осадчая О.В. Облака слов в обучении иностранному языку для специальных целей студентов инженерно-технического вуза / О.В. Осадчая, А.С. Трач // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2014. – № 6 (38). – С. 187-197.
8. Поляков О.Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ потребностей и выбор

- подхода / О.Г. Поляков // Филологические науки. Вопросы теории и практики.– 2014.– № 9-2 (39). – С. 133-137.
9. Dudley-Evans T. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach* / T. Dudley-Evans, M.J. St.John. – UK: Cambridge Uni. Press, 1998. – 301 p.
  10. *English for Specific Purposes in Theory and Practice* / ed. by D. Belcher US: University of Michigan Press ELT, 2009. – 312 p.
  11. Flowerdew J. An Educational, or Process, Approach to the Teaching of Professional Genres / J. Flowerdew // *ELT Journal*. – 1993. – Vol. 47(4). – 305-316 pp.
  12. Hutchinson T. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach* / T. Hutchinson, A. Waters. – UK: Cambridge Uni. Press, 2006. –183 p.
  13. Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain* / D.R. Krathwohl, B.S. Bloom, B.B. Masia. – N.Y.: David McKay Company, Inc., 1964. – 196 p.

#### **IMPLEMENTING AN ESP COURSE IN A TECHNICAL UNIVERSITY**

*(case study of a coursebook*

*«Construction and Engineering: Innovative Methods of Teaching ESP»»)*

E.A. Gradaleva, N.S. Evstropova, M.O. Polukhina

Samara State Technical University, Samara

The article is focused on the issues of teaching ESP at a technical university. The authors describe the main principles of the coursebook «Construction and Engineering: Innovative Methods of Teaching ESP», which is aimed at developing students' communicative skills in the field of professionally-oriented communication.

**Key words:** *English for Specific Purposes (ESP), Bloom's Taxonomy, critical thinking, professionally-oriented communication, authentic text.*

*Об авторах:*

ГРАДАЛЕВА Екатерина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного Самарского государственного технического университета, *e-mail: katerina-888@bk.ru.*

ЕВСТРОПОВА Нина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного Самарского государственного технического университета, *e-mail: nsshvaikina@gmail.com.*

ПОЛУХИНА Марина Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного Самарского государственного технического университета, *e-mail: marinailyukhina@gmail.com.*

УДК 371.333

**СИНТЕЗ ЖАНРОВ И ЭВОЛЮЦИЯ  
ДИДАКТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ – КИНО И ВИДЕО  
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Т.В. Гречушникова

Тверской государственный университет, Тверь

Благодаря техническому прогрессу кино сегодня как никогда доступно публике – и как средство досуга, и как средство обучения. Дидактический потенциал учебных и художественных кинофильмов не вызывает сомнений. Технические возможности и новые методические подходы не только расширяют зрительские возможности, но и позволяют участникам образовательного процесса стать создателями кино и видео.

*Ключевые слова:* кино, видео, образовательные технологии, иностранный язык.

Профессиональные дискуссии преподавательского сообщества о клиповом мышлении, медийной зависимости и интенсивной визуализации учебного процесса на сегодня кажутся избыточными. Изменения в культурном мейнстриме очевидны. Постоянно возрастающее давление информационного потока создает стресс даже для открытого переменам и инновациям учителя. Ориентироваться в цифровых «средствах наглядности», предлагаемых отечественными и иностранными издательствами, или представленных на отраслевых порталах и форумах педагогического сообщества все сложнее. В условиях насыщенности учебных программ и сокращения учебного времени столь же непросто выбрать и эффективно включить в учебный процесс кино- и видеоресурсы – при всей их нынешней технической доступности.

Темпы развития технологий современного кинопроизводства и постоянное совершенствование медийных носителей способствовали максимальному физическому сближению кино и зрителя. То, что для старших поколений было походом в кинотеатр, доступно современному зрителю в телефоне. Кино- и видеоформаты рано входят в жизнь современных детей и сопровождают их долгие годы. Но сообразно росту возможностей растет и ответственность взрослых за потребление детьми качественного художественного продукта, за развитие их вкуса и глобально – за формирование их личности. И если досуговый кинорепертуар, как правило, определяется семейным или дружеским кругом, то наличие и роль кино в образовательном процессе на сегодня является прерогативой учителя.

Актуально действующие образовательные стандарты уже не обязывают школы и вузы организовывать плановые коллективные кинопросмотры и дискуссии (ср.: в конце 80-х гг XX века по советским школам прошла последняя волна массовых кинопоказов – «Чучело», «Плюмбум или опасная игра», «Иди и смотри» и т.д.). Можно спорить о действенности и комфорте

массового просмотра, часто носившего принудительный характер. Однако разумных альтернатив образовательной политикой не предложено по сей день; знакомство с киноискусством с тех пор чаще всего проходило в кино-клубах и практически полностью легло на плечи энтузиастов. С 90-ых годов XX века мощную «альтернативу» этим энтузиастам и вставшему в кризис кинопрокату составили частные видеосалоны с преимущественно зарубежным коммерческим репертуаром; отечественное же кино активно «пошло в народ» в формате кинофестивалей, встреч со зрителями и т.д. Спрос на это предложение упал на рубеже веков: зритель перешел на домашние видеомагнитофоны и CD-плееры. Сегодняшний кинопрокат конкурирует уже с Интернетом. Зрительский вкус в основном формируется широким рынком коммерческого кино; государственный протекционизм, призванный обеспечить успешный прокат некоторых исторических или трендовых фильмов о спорте, пока не составляет решающей конкуренции «рыночному производству».

Методика традиционно отводила художественному кино эстетическую, воспитательную роль в образовательном процессе. Непосредственно информационный контент в него (процесс) привносило кино документальное. В отличие от художественных фильмов оно приходит в учебную аудиторию благодаря телевидению. Уже в 80-е годы XX века по школам проходили телеуроки (правда, далеко не всегда попадавшие в сетку расписания). Сам факт наличия в кабинете телевизора говорил о том, что учитель «в тренде». Техническая эволюция учебного кино- и видеоконтента (выход на пленочных и цифровых носителях) обеспечила его автономность и мобильность.

В изучении иностранных языков роль документального кино трудно переоценить: грамотная естественная речь носителей в сочетании с насыщенным информационным сюжетом эффективно развивали языковые навыки (например, серия документальных фильмов Ф. Бона о немецкой литературе после 1945 года [Bohn 1995]). Однако по этим же причинам успешно воспринимать этот формат могли лишь «продвинутые пользователи»: студенты старших курсов или действующие учителя. Так, в конце 90-ых годов появились учебные фильмы с записями методических проектов, например, видеофильм для учителей немецкого языка «Lehren und lernen, aber wie?» [Lehren und lernen, aber wie? 1998]. Видеосъемка реального занятия сопровождалась аналитическими комментариями профессора МГЛУ им. М. Тореца Г.В. Перфиловой.

Для поддержания мотивации начинающих и продолжающих был необходим гибридный формат, объединяющий упражнения на отработку языковых навыков с элементами постановочного сюжетного кино, одновременно воздействующего на рациональную и эмоциональную сферу. В немецкоязычной дидактике начала 90-ых подобным хитом был курс «Alles Gute» [Alles Gute 1991]. Видеоматериалы или видео-сопровождение к своим учебным курсам выпускали практически все ведущие учебные издательства Герма-

нии: Лангеншайдт разработал языковой видеокурс «Anna, Schmidt & Oskar» [Anna, Schmidt & Oskar 2000], активно освоенный российской дидактикой, Клетт предложил публике курс «Locke und Dabbe proben die Verständigung» [Locke und Dabbe proben die Verständigung 1993] и т.д. Современный рынок образовательных ресурсов безусловно отличается от видеобума 90-х технически: он стремительно перемещается в Интернет, наполняясь ЭОРами отечественного и импортного производства. Идеино же это те же краткие видеосюжеты, по сути являющиеся медийной визуализацией или тренировкой того или иного языкового явления (например, серия «Deutsch mit Socke» [Deutsch mit Socke [http](http://)] или ресурсы портала «Deutsch für Dich» [«Deutsch für Dich» [http](http://)]) или серийные видеодокументации и тематические подборки («Deutschlandlabor» (DW) [Deutschlandlabor [http](http://)] и др.). Все упомянутые ресурсы имеют, однако, общее свойство: их сюжеты или документальны и не претендуют на кинематографический язык, или – в соответствии с учебными целями – нарочито упрощены; это лишь по форме кинофильмы короткого или «суперкороткого» метра.

Одной из первых попыток полномасштабной сюжетной гибридизации документального и постановочного жанров в начале двухтысячных стали тридцатиминутные учебные фильмы концерна «Inter Nationes» по немецкой литературе, совмещающие информационные блоки и постановочную «личную историю» героев, так или иначе связанную с темой фильма (например, находку семейных писем конца II Мировой войны и обзор становления «Литературы развалин» [Gibt denn keiner Antwort? [http](http://)]). Документальный компонент серии был на высоте, чего, к сожалению, нельзя сказать о «личных историях», зачастую исполненных весьма неуклюже. Однако алгоритм «человеческой истории» оказался продуктивным: в 2008-2010 годах немецкий медиаконцерн ZDF выпустил документальную серию «Die Deutschen» [Die Deutschen [http](http://)], посвященную ключевым событиям и личностям немецкой истории. В ней успешно сочетаются хроникальный, аналитический и постановочный компоненты. Последний при этом не выбивается из сюжетной логики, заметно «раскрашивая» нарратив.

Важный шаг к использованию на уроке киноматериала в полном смысле этого слова делают настоящие сюжетные короткометражки (художественные или анимационные), например, из выпущенной Институтом им. Гёте серии «KURZ und GUT macht Schule» [KURZ und GUT macht Schule [http](http://)]. Авторы серии видели их эффективным приложением к страноведческим курсам: внимательный просмотр фильма, его анализ и возможная дискуссия могли эффективно дополнить тему. Продолжительность фильмов (порядка 10 минут) и методические рекомендации к ним делают их эффективным подспорьем на уроке. Остается, однако, открытым вопрос о применимости на уроке кино «полного метра», связанного с изучаемым материалом тематически (фильмы как сопроводительный материал, обеспечивающий фоновые знания) или онтологически (например, экранизации литературных про-

изведений).

Полнометражное кино сложно осваивать на уроке в режиме реального времени. К нему скорее приспособлена вузовская реальность с ее парами в 90 минут. Но в условиях современной оптимизации учебных программ и дисциплин этих минут нередко не хватает и на контактную работу со студентами. Художественные фильмы исторического или страноведческого плана откочевали в режим факультативного домашнего задания. Назовем лишь несколько примеров: тему Первой мировой может эмоционально проиллюстрировать «Боевой конь» С. Спилберга, период Веймарской республики – «Кабарэ» Б. Фосса, нацистский период – «Пианист» Р. Полански или «Воровка книг» Б. Персивала, реальность и распад бывшей ГДР – «Жизнь других» Ф. Хенкель фон Доннерсмарка, «Good buy, Lenin!» В. Беккера или «Солнечная аллея» Л. Хаусмана. Пока скорее исключением является проект Института им. Гёте 2011 года по дидактизации современного немецкого художественного кино [Pasch Kino [http](http://)] (в том числе, и экранизаций, например «Точечка и Антон» (1998) или «Летающий класс» (2002) по Э. Кестнеру). Нужно, однако, отметить, что тщательно разработанные многочисленные задания на отработку на основе фильма устных и письменных языковых, а также аналитических навыков, практически не содержат отсылок к литературному первоисточнику; культурный контекст создается, в лучшем случае, за счет отсылок к предыдущей экранизации романа (1953).

При этом именно в вузовском лингвистическом образовании, ориентированном на работу с текстами разного рода, было бы очень интересно проследить связь текста-первоисточника с его кино-интерпретацией и поработать с экранизацией литературного текста. Ведь экранизация, по сути, лежит в основе современного европейского кинематографа. Достаточно вспомнить «Фауста» Л.Ж. Люмьера (1896), «Хижину дяди Тома» Э. Портера (1902) или «Путешествие на Луну» Ж. Милье (1902), снятых по произведениям классиков мировой литературы И.В. Гёте, Г. Бичер-Стоун и Ж. Верна. Технический уровень и продолжительность первых фильмов позволяли снимать лишь эпизоды литературных первоисточников. В отсутствии специального жанра киносценария обращение к известным текстам не только гарантировало зрительский интерес к фильму, но и повышало статус кино как нового вида художественного творчества, постепенно отделяя его от «волшебных фонарей» и прочих развлекательных оптических иллюзий.

На сегодня массовое сознание нередко ещё придерживается взгляда на фильм как на облегченную версию книги. Это, однако, перестало смущать современную дидактику. Путь к литературному оригиналу у (молодого) читателя лежит через кинофильм-посредник? В качестве успешной мотивации к чтению все средства хороши. Безусловно, еще интенсивнее сработал бы принцип деятельностного обучения («Learning by doing»), создание собственных киноинтерпретаций и «экранизаций» литературных произведений. На первый взгляд задача кажется нереальной. Однако интерес к экранной

самопрезентации сегодня очевиден – не будем забывать, как интенсивно осваивается молодыми современная блогосфера и ресурсы You Tube. Причем далеко не всегда это информационный «белый шум». В нынешнем году Немецкий культурный центр им. Гёте поддерживает и активно продвигает авторский канал «24h Deutsch (Deutsch lernen mit Ida)» [24H Deutsch [http](http://)] – победителя конкурса обучающего видео 2017. Подача материала узнаваема – это снова гибрид методических комментариев, анимации и live сцен. Но выдержан он в формате видеоблога молодой учительницы с авторскими съемками. Непосредственное отношение к художественной литературе имеет и креативный проект – блог немецкого театроведа и литератора Михаэля Зоммера, создающего короткие экранизации немецкой классики в стиле лего-фильма [An Artwork A Day [http](http://)].

Более сложным форматом «экранизаций» литературного текста являются короткометражные ленты, создаваемые в жанре «poetry film». Их популярность в последние несколько лет неизменно растет. С развитием видеооперформанс и видеоклип оформились в самостоятельные жанры, а художественное слово стало воплощаться в видеопэзии (CinE-Poetry, Poetry-film), а также поэтической видеоинсталляции и Live-видеооперформансе. Австрийская исследовательница жанра Poetryfilm С. Хёлльригль вслед за американисткой М. Пфайлер, выделяет пять категорий «поэтического фильма»:

- конкретная поэзия / конкретный поэтический фильм (нем. «Poesie-film»), музыкально-визуальный аудиотекст (нем. «Musik-Bild-Audiotext»),
- музыкально визуальный письменный текст (нем. «Musik-Bild-Schrifttext»),
- поэтический клип-перформанс («Performance Poetry Clips»),
- фильм и дигитальная анимация (нем. «Film und digitale Animation»)

[Höllrigl [http](http://)]. Однако с творческой точки зрения слияние поэзии и фильма остаётся трудоёмким и сложным процессом. Кинематограф (даже короткометражный) не спешит признать кино-поэзию, хотя бы из-за очевидной прокатно-коммерческой несостоятельности этих мини-лент.

Как видим, спектр возможностей осмыслить и воплотить художественный текст на экране сегодня велик – от блога до арт-хауза. Очевидно, что место ученического или студенческого видео (кино?) «где-то посередине». Компактным жанром, где сочетались бы содержательная, техническая, и в некоторых случаях даже соревновательная сторона дела, на наш взгляд является буктрейлер – рекламный ролик книги. Идея, по сути, не нова. Студентам предлагается создать короткий видеоролик по мотивам книги, который включает в себя самые яркие моменты произведения или в том или ином виде визуализирует его содержание, т.е. клип по книге. Основная задача – заинтересовать, заинтриговать читателя. В немецкоязычном пространстве этот жанр уже хорошо известен (см. например, <http://www.booktelevision.com/>, <http://www.lesensielos.de/index.php>, <http://buchtrailer.wordpress.com/> - Deutschlands Blog Nr. 1 über Buchtrailer,

<http://www.youtube.com/playlist?list=PL86D3BE324E3617CD> и др.). В РФ с немецкоязычными буктрейлерами интересно и успешно работают, например, германисты Хабаровска: так, в 2014 году Хабаровская региональная общественная организация «Ассоциация учителей немецкого языка», Региональное общество дружбы «Россия – Германия», кафедра романо-германской филологии и межкультурной коммуникации ДВГТУ и кафедра иностранных языков ХГАЭП при поддержке Немецкого Культурного Центра им. Гёте в г. Москве и г. Новосибирске (Goethe Institut), Посольства Швейцарии в Российской Федерации, лектората Германской службы академических обменов (DAAD) провели среди любителей и знатоков немецкого языка открытый межрегиональный творческий конкурс «Буктрейлер – продвинем книги в XXI век!». К конкурсу принимались работы, снятые на немецком или русском языке по книгам немецкоязычных авторов, общей продолжительностью не более 3 минут. Использовать можно было любые жанры и съемочные техники (анимацию, игровое кино, компьютерную графику и др.). В ролике обязательно нужно было упомянуть автора и название книги, а в заявке на конкурс дать ее библиографические данные.

Спецификой буктрейлера, безусловно, является немалая доля интерпретации произведения: она неизбежно выразится и в выборе акцентов и эпизодов для включения их экранных версий в буктрейлер, и в специфике изображения, в выборе стиля трейлера. Но главное – в основе создания этой микрокранизации лежит знакомство с литературным первоисточником. А в процессе создания происходит знакомство с классическим киноязыком, развиваются как понимание трудоемкости процесса киносъемки, так и критический взгляд на собственный и массовый кинопродукт. Уходит боязнь камеры и зажатость, которые неизбежно проявляются на первых этапах работы съемочной группы. Развиваются навыки командной деятельности. А значит – формируется вкус и личностные качества, о которых мы упоминали вначале. Текст же и кино в данном случае перестают конкурировать за аудиторию и работают на взаимное продвижение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Alles Gute! – München: RV Reise- und Verkehrsverlag, 1991
2. An Artwork A Day. Michael Sommers Kunstblog [Электронный ресурс]. – URL: <http://mwsommer.de/language/de/>
3. Anna, Schmidt & Oskar: ein Fernseh- und Videosprachkurs für Kinder. – Berlin, München, Wien: Langenscheidt, 2000.
4. Bohn V. Deutsche Literatur seit 1945 / V. Bohn. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, ZDF, Stiftung Lesen, 1995
5. Deutsch für Dich [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.goethe.de/prj/dfd/de>
6. Deutsch mit Socke [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.planet-schule.de/sf/filme-online.php?reihe=1419&film=10005>
7. Deutschlandlabor [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dw.com/de/deutschlernen/das-deutschlandlabor/s-32379>

8. Die Deutschen [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.zdf.de/dokumentation/die-deutschen>
9. Gibt denn keiner Antwort? Trümmerliteratur im Nachkriegsdeutschland. – Bonn: Inter Nationes, Goethe Institut, 2002
10. Höllrigl S. Performance – fusion poetry [Электронный ресурс] / S. Höllrigl. – URL: <http://poetry.or.at/node/142>
11. KURZ und GUT macht Schule [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.goethe.de/ins/us/bos/prj/kgs/kur/deindex.htm>
12. Lehren und lernen, aber wie? Ein Fortbildungsfilm für Deutschlehrer. – Moskau: Goethe Institut, 1998
13. Locke und Dabbe proben die Verständigung: ein Videokurs Deutsch als Fremdsprache. – Klett: Stuttgart, Leipzig, 1993.
14. Pasch Kino. Deutsch lernen mit deutschen Filmen. – Goethe Institut e.V. 2011.
15. 24h Deutsch [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/24h.html>.

**SYNTHESIS OF GENRES AND EVOLUTION OF DIDACTIC  
CONCEPTS: CINEMA AND VIDEO  
ON THE LESSON OF A FOREIGN LANGUAGE**

T.V. Grechushnikova

Tver State University, Tver

Thanks to the technical progress of the cinema, the publisher is now more accessible than ever, and as a means of leisure, and as a means of learning. The didactic potential of educational and feature films is beyond doubt. Technical opportunities and new methodological approaches not only broaden the spectator possibilities, but also allow the participants of the educational process to become the creators of cinema and video.

*Key words:* cinema, video, educational technologies, foreign language.

*Об авторе:*

ГРЕЧУШНИКОВА Татьяна Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета; *e-mail:* [tatjanagretch@mail.ru](mailto:tatjanagretch@mail.ru)

УДК 37.016

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

Ж.В. Демьянова

Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск

Статья посвящена мотивации изучения иностранного языка. Рассматриваются особенности формирования мотивации изучения

иностранный язык на неязыковом факультете вуза.

**Ключевые слова:** мотивация, учебная мотивация, иностранный язык, неязыковой факультет, методы.

Знание иностранного языка – залог успешной карьеры специалиста на современном этапе развития общества. Однако уровень языковой подготовки выпускников неязыковых факультетов оставляет желать лучшего.

Причин этому несколько:

- 1) низкий уровень базовой подготовки,
- 2) разноуровневые студенты в одной группе,
- 3) сокращение аудиторных часов,
- 4) загруженность студентов занятиями по профильным дисциплинам;
- 5) отношение к иностранному языку как к непрофильной, второстепенной дисциплине,
- 6) неумение студентов организовать свое время, отсутствие навыков самостоятельной работы,
- 7) переполненность групп,
- 8) несбалансированность программы, когда изучение иностранного языка заканчивается до введения профильных дисциплин,
- 9) недостаточное научно-методическое обеспечение процесса преподавания,
- 10) отсутствие мотивации/недостаточно сформированная мотивация.

Одна из главных проблем современного обучения иностранным языкам – это именно низкая мотивация изучения данного предмета, на что указывают, в частности, Н. И. Гез, П. Б. Гурвич, А. А. Леонтьев, В. Л. Скалкина, Е. И. Пассов, Э. П. Шубин и др.

Общеизвестен тот факт, что результаты деятельности человека только на 20-30% зависят от его интеллекта и на 70-80% от тех сил, которые его движут, т. е. его мотивов [Сластенин 1998]. Именно поэтому И.А.Зимняя говорит о мотивации как о «запусчном механизме» любой человеческой деятельности [Зимняя 2004].

Общее определение мотивации можно найти в философском словаре. Например, «Новая философская энциклопедия» рассматривает мотивацию как «внутренне побуждение к действию, обуславливающее субъективно-личностную заинтересованность индивида в его совершении» [Новая философская энциклопедия 2001].

Изучение учебной мотивации занимает особое место. Особенности общей мотивации учебной деятельности освещены в работах Л.И.Божович, Е.П.Ильина, В.И.Ковалева, А.К.Марковой, М.В.Матюхиной и других.

Мотивы классифицируются по видам; уровням; по направленности и содержанию; подразделяются на внешние и внутренние, осознанные и неосознанные [Пидкасистый 2000].

Формирования мотивации изучения иностранного языка исследуется в

работах таких ученых как Н.И. Гез, П.Б. Гурвича, И. А. Зимней, С.А. Искрина, А. А. Леонтьева, В. Л. Скалкиной, Е.И. Пассова, Э.П. Шубина и др.

С.А. Искрин выделяет пять типов мотивации:

1. Целевая мотивация цель – хорошо усваивается то, что нужно для этой деятельности, на что она направлена и с помощью чего осуществляется.

2. Мотивация успеха цель – если предмет удастся, то его изучают с удвоенным интересом. Мотивация в изучении иностранных языков значительно возрастает, если перспективы использования знаний реализуются не только на занятии, но и во внеаудиторной деятельности.

3. Страноведческая мотивация цель – язык быстро реагирует на все социальные изменения в жизни той или иной страны. В нем находят отражения нравы и обычаи страны. Все это имеет огромную ценность для понимания социальной природы языка.

4. Эстетическая мотивация помогает превращать изучение языка в удовольствие.

5. Инструментальная мотивация учитывает темперамент обучающихся и дает возможность каждому ученику выразить себя в любимом виде работ [Искрин 2004].

Под мотивом, который побуждает студента учиться, подразумевается не один, а ряд мотивов различного свойства, которые можно разбить на следующие группы:

- учебно-познавательные (интерес к учению, стремление к получению знаний, познавательная потребность, любознательность и др.);
- непосредственно-побуждающие (яркость, новизна, занимательность, страх перед наказанием и др.);
- перспективно-побуждающие (ответственность, чувство долга, и др.).

Многие студенты объясняют отсутствие мотивации изучения иностранного языка негативным опытом. В школе они учили английский язык, но так и не научились разговаривать на нем. Вследствие отсутствия результата у них появились убеждения «у меня нет способностей к изучению языков», «английский не для всех», «выучить английский невозможно».

Известно, что полноценная положительная мотивация к изучению иностранного языка крайне редко проявляется как что-то сформированное изначально. Она требует целенаправленного планомерного формирования. Учебные мотивы к тому или иному предмету формируются только в процессе учебной деятельности.

В процессе изучения иностранного языка на неязыковом факультете используются такие общие методы как рассказ, беседа, иллюстрация, видеометод, упражнение, игра, работа с книгой, обучающий контроль, метод проектов, из частных методов предпочтение отдается деятельностно-личностно-коммуникативному.

Для формирования мотивации целесообразно использовать следующие формы работы:

- 1) подготовка творческих работ (проекты, доклады, эссе, сообщение);
- 2) участие в предметных олимпиадах; (ежегодно в университете проводится олимпиада по английскому языку для студентов неязыковых факультетов, где студенты имеют возможность проявить себя и получить грамоты и дополнительные баллы);
- 3) различные педагогические технологии (проблемное обучение, игровые формы, развивающие задания и т. д.);

Очень важно при изучении языка ставить перед собой «цель». При изучении иностранного языка перед студентами также нужно ставить цели.

«Цели» можно «задавать» при изучении каждой темы.

Например, при изучении темы «Великобритания» с использованием англоязычных сайтов разработать «реальную» экскурсию, рассчитать варианты и стоимость проживания, выбрать агентство, «купить» билеты, «посетить» достопримечательности, составить список музеев.

Тема «Образование»: цель – с использованием виртуальных ресурсов выбрать университет в англоязычной стране, рассказать о нем (программы обучения, процесс обучения, достоинства и недостатки, досуг студентов, проживание).

Тема «Профессия»: цель – найти вакансию за рубежом (требования к претенденту, условия, зарплата, обоснование варианта; отбор и «закупка» оборудования, виртуальное посещение выставок различной тематики и направлений).

Также, в процессе формирования мотивации будет эффективен просмотр художественных и документальных фильмов, мультфильмов, коротких забавных видео на английском из списка, предложенного студентами с предварительным представлением одного из студентов и последующим групповым обсуждением.

Можно предложить студентам участие, пусть даже пассивное, в вебинарах, участие в программе «друг по переписке» (для желающих) сайты по изучению языков, основанные на общении людей из разных стран, с последующим обсуждением в группе.

Учитывая, то, что студенты приходят в вуз с разным уровнем владения языком необходимо, особенно на начальном этапе, использовать индивидуальный подход, разноуровневые задания, систему дополнительных баллов, поощрений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – Изд. 2-е, доп. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
2. Искрин С.А. Моделирование ситуаций общения в процессе обучения иностранному языку / С.А. Искрин // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 95.
3. Пидкасистый П. И. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / И.П. Пидкасистый. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 640 с.
4. Сластенин В.А. Высшее педагогическое образование в России: Традиции,

проблемы, перспективы / В.А. Слостенин // Наука и школа. – 1998. – № 2. – С. 8-17.

- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
5. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Под ред. В.С. Степина. – М.: Мысль, 2001.

### **FORMATION OF MOTIVATION FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT NONLINGUISTIC FACULTY**

Zh. V. Dem'yanova

Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk

The article is devoted to motivation for foreign language learning formation. The peculiarities of motivation for foreign language learning formation at nonlinguistic faculty are revealed in the article.

**Key words:** *motivation, academic motivation, foreign language, nonlinguistic faculty, methods.*

*Об авторе:*

ДЕМЬЯНОВА Жанна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Шадринского государственного педагогического университета, *e-mail:* dem.zhann@mail.ru

УДК 811.111-26

### **ПОДСТАНОВОЧНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ СОСТАВЛЕНИЮ УСТНЫХ ТЕМ СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

М.О. Жердева, М.А. Карпухина

Мытищинский филиал Московского государственного технического университета им. Н.Э.Баумана, Мытищи

В статье описан ряд упражнений, которые можно использовать в процессе подготовки студентов к самостоятельному составлению устных разговорных тем. Представляется целесообразным введение определенных речевых шаблонов с вариантами их заполнения с целью подготовить обучаемых к составлению устных тем.

**Ключевые слова:** *преподавание иностранного языка, подстановочные упражнения, разговорные темы, мотивированность, уровень подготовки, орфографическая и орфоэпическая грамотность.*

Не вызывает сомнений утверждение о том, что «в качестве доминирующей цели изучения иностранного языка, согласно Госстандарту,

признается формирование межкультурной коммуникативной компетенции и умения пользоваться иностранным языком как средством общения в сфере будущей профессиональной деятельности» [Тимофеева 2010: 21]. Однако многолетний опыт учебной работы в техническом вузе показывает, что современные студенты в большинстве своем не обладают высоким уровнем подготовки по иностранным языкам. Их слабая мотивированность к изучению языка объясняется тем, что они не считают этот предмет приоритетным, уделяя главное внимание естественным наукам. К сожалению, мы вынуждены констатировать, что школьная подготовка по данному предмету также оставляет желать лучшего.

Неспособность студентов самостоятельно подготовить даже простые устные темы, которые выносятся на экзамен по иностранному языку на первом курсе, требует от преподавателя введения определенных упражнений, составленных из разговорных клише с подстановкой различных вариантов ответов. Данный тип заданий «...(Topic Development and Cohesion) позволяет научить студента видеть перспективу высказывания и *логически выстраивать сообщение*, обеспечивая его целостность, связность и когерентность» [Маньковская 2013: 5].

Ниже приводятся примеры таких упражнений.

При составлении темы о себе и своей семье предлагается ряд вопросов с возможными ответами на них, которые предусматривают выбор соответствующего варианта.

**Task 1.**

Answer the following questions using a suggested alternative.

1) *Is your family large or small?*

My family is (not) large; there are four (three, five...) of us: my Dad, my Mom, my sister (my brother) and me.

2) *What do your parents do?*

My Dad is an engineer (a worker, an employee, a military man, a freelancer) and my Mom is an accountant (a nurse, a housewife, a programmer, a social worker).

3) *How old is your sister (brother)?*

She (he) is ten (twelve, ... sixteen). She (he) is a schoolgirl (a schoolboy). She (he) is doing well at school.

4) *Where do you come from?*

I come from Moscow (Mytishchy, Korolev, etc.).

5) *What Faculty do you study at?*

I study at the Forestry Faculty (the Computer Science Faculty, the Economics Faculty, etc.).

6) *Are you keen on your studies? What are your favourite subjects?*

Yes, I am (No, not very much). My favourite subjects are Mathematics and Programming Languages (Chemistry, Biology, Drawing, Landscape Design, etc.).

7) *What are you fond of?*

I'm fond of cycling (listening to music, knitting, watching crime films, playing volleyball, dancing).

Выбранные варианты ответов служат основой для самостоятельного составления устной темы, которую студент должен написать и рассказать затем преподавателю.

В следующем упражнении предлагается уже составленная устная тема, в которую студент позже внесет свои изменения, чтобы она соответствовала его распорядку дня. Помимо предлагаемой «заготовки» топика данное упражнение концентрирует внимание обучаемого контингента на омонимах и близких по звучанию словах, которые весьма многочисленны в английском языке; тем самым это задание стимулирует повышение внимания к орфографии и произношению слов.

**Task 2.**

*Fill in the gaps with a proper word from the brackets.*

**My Week Day**

I usually get up at seven o'clock on .... (weak / week) days because I have to go to the university. I live far from it and I go by train (by bus) to the Podlipky station where I .... (meet / meat) my friend. If it doesn't .... (reign / rain) we walk to the destination. It takes us about twenty minutes to get there.

(Hour / Our) ....lessons begin at twenty to nine, and as a rule we have three or .... (for / four) periods of lectures and seminars. At noon we have a special .... (break / brake) for lunch and we go to the canteen or a cafeteria. After lunch our lessons are continued until half .... (paste / past) two or four p.m. When the lessons are over I go home and have dinner with my family.

After dinner I wash up and relax .... (then / than) ; in free time I like to .... (reed / read) a book or to watch TV. On having a rest I get down to my home task, and after I finish doing it I can go for a walk if it isn't .... (too / two) late. At eleven p.m. I go to .... (bed / bad) and soon I fall asleep.

В качестве заключительного задания преподаватель предлагает студентам составить самостоятельно подобную устную тему, которую они должны изложить на следующем практическом занятии.

Следующее упражнение готовит студентов к рассказу об их будущей профессии. В нем также используются в качестве подстановочных вариантов слова близкие по звучанию, происхождению или значению, которые студенты часто путают и неправильно употребляют или переводят; имеются также варианты квазианглийских слов.

**Task 3.**

*Fill in the gaps with a proper word from the brackets.*

**My Future Speciality**

I'm a first-year student of the Computer .... (Science / Since) Faculty. I major in computer .... (technology / techniques) and IT. At the first year of studies we learn some .... (basis / basic) subjects such as Mathematics, Physics, Drawing, English, High Level Pro-

programming Languages, etc. My favourite subject is Programming Languages because it is a .... (special / specialized) subject, and I hope to become a good .... (programmer / programist) when I get a degree in Computer Science.

I want to be a good expert in programming, that is why I never .... (hop / skip) lectures and seminars at the university. Some students .... (right / write) down the lectures delivered; however, I use my laptop to type them.

After getting a Bachelor's degree I'm going to continue my education and become a .... (Master / Magistrate) of Computer Science. ....(Than / Then) I may enter the post-graduate department and concentrate on some scientific .... (research / researches); but it's a long term .... (project / prospect).

Now I'm very busy with my .... (currant / current) studies.

Данное упражнение также следует использовать как «заготовку» к самостоятельно составленной устной теме, которую студенты должны будут рассказать преподавателю на занятии по английскому языку, а позже на экзамене.

В заключение следует сказать, что предлагаемые задания не претендуют на особую оригинальность: они составлены с практической целью оказать студентам – особенно тем, кто не обладает хорошими базовыми знаниями по изучаемому языку – необходимую помощь в составлении устных тем, которые могут стать частью их ответа на экзамене. В дополнение к поставленной цели эти упражнения тренируют орфографическую и орфоэпическую грамотность студентов, что также представляется немаловажным моментом в процессе обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маньковская З.В. Экология и бизнес. Green Business / З.В.Маньковская. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 143 с.
2. Тимофеева Т.И. Показатели успешного формирования стратегической компетенции студентов / Т.И.Тимофеева // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Сб. научн. трудов. VI Межвуз. научно-практ. конф. – Ульяновск: Ульяновск. гос. техн. ун-т, 2010. – С. 21-26.

#### **MULTIPLE CHOICE EXERCISES IN TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES TO INDEPENDENTLY MAKE SPEECH TOPICS**

M.O. Zherdeva, M.A. Karpukhina

Mytishchi branch of Moscow State Technical University named after  
N.E.Bauman, Mytishchi

The article offers a number of exercises that can be used in the process of teaching students to prepare speech topics independently. Therefore, it seems reasonable to introduce certain speech patterns with gaps to be filled in order

to help students learn to make speech topics.

**Key words:** *teaching a foreign language, multiple choice exercises, speech topics, motivation, level of preparation, spelling and orthoepic literacy.*

*Об авторах:*

ЖЕРДЕВА Марина Олеговна – кандидат филологических наук, доцент зав. секцией английского языка для приборостроительных специальностей Мытищинского филиала Московского государственного технического университета им. Н.Э.Баумана *e-mail: caf-inyaz@mgul.ac.ru*

КАРПУХИНА Марина Анатольевна – старший преподаватель секции английского языка для приборостроительных специальностей Мытищинского филиала Московского государственного технического университета им. Н.Э.Баумана, *e-mail: marinakarpuhina@bk.ru*

УДК 372.881

### **КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Т.А. Зайцева

Череповецкий государственный университет, Череповец

А.А. Родичева

Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербург

Изменение традиционных форм, методов и приемов обучения, их сочетание с инновационными коммуникативно-интерактивными технологиями позволяют превратить обучающегося из пассивного слушателя в активного участника образовательного процесса, что, в свою очередь приводит к лучшему усвоению знаний и их эффективному применению на практике.

**Ключевые слова:** *коммуникативно-интерактивные технологии, профессионально-ориентированная языковая подготовка, интерактивное взаимодействие, интерактивные формы работы, мотивация, автономия.*

В настоящее время очевидна важность решения проблемы построения эффективных моделей адресной профессионально-ориентированной языковой подготовки в системе высшего и дополнительного образования, которые позволят ускорить процесс перехода от традиционных форм учебного взаимодействия к проблемной мыслительной деятельности, от знаниецентричной к компетентностной модели языкового образования. Использование коммуникативно-интерактивных моделей на занятиях по

английскому языку позволяет обеспечить требуемый сегодня уровень учебной автономии и мотивации студентов.

Создание программы обучения иностранному языку в рамках коммуникативно-интерактивного подхода – нелегкая задача, как для проведения аудиторных занятий, так и для организации внеаудиторной работы с обучающимися. Преподавателю приходится учитывать целый ряд факторов: осведомленность о тех знаниях и умениях, которые уже получены студентами; осознание тех новых навыков, которые им еще предстоит приобрести; способность создания тех заданий и ситуаций, которые помогут обучающимся проиграть разнообразные социальные роли, продемонстрировать соответствующие поведенческие модели, и, наконец, умение выявить и активизировать те языковые ресурсы (структуры, вокабуляр и т.д.), которые помогут им достичь целей эффективной коммуникации [Messick 1994; Mislavy 2002].

В практике проведения занятий по английскому языку у студентов неязыковых специальностей преподаватели часто используют проектную деятельность, задания на составление историй, игры, ролевые симуляции, компьютерные и другие образовательные технологии для развития самостоятельной работы студентов и создания атмосферы интерактивного взаимодействия в учебной группе. Эти технологии позволяют применять язык в определенном контексте – прагматическом, содержательном, лингвокультуроведческом [Hutchinson 1987]. Преподавателю иностранного языка особенно интересно умение студента справляться с различными коммуникативными ситуациями, общаться с разнообразной аудиторией, так как именно эта способность необходима в реальной жизни.

На современном этапе развития образования важной задачей учителя является умение организовать самостоятельную работу обучающихся, что весьма легко и успешно может быть сделано посредством использования компьютерных технологий.

Компьютерные материалы могут быть использованы как при ознакомлении студентов с новым материалом, так и в процессе закрепления ранее полученных навыков и умений, а также для оценки знаний. Презентация нового материала на занятиях включает в себя интерактивные элементы, что повышает интерес и мотивацию обучающихся. Компьютерные материалы, используемые на этапе закрепления материала, учат студентов сотрудничать при совместном выполнении задания (особенно творческого), что устраняет тревожность и страх допустить ошибку в устной речи. Компьютерная оценка знаний обучающихся, в свою очередь, позволяет преподавателю избежать субъективности, а компьютер выставляет оценку сразу же по завершении работы.

Традиционно роль учителя (преподавателя) сводится к передаче знаний, он рассматривается как лицо, предоставляющее учебные материалы и играющее центральную роль в аудитории, но при использовании компью-

терных материалов роль преподавателя изменяется. Как отмечает в своей статье Дж. Степ-Грини, «учитель взаимодействует со студентами только с той целью, чтобы снять лингвистические трудности при работе с компьютером» [Stepp-Greany 2002: 53]. Роль обучающегося, что немаловажно, тоже изменяется – вместо пассивного слушателя он становится активным участником образовательного процесса, что способствует оптимизации учебного процесса и, соответственно, лучшему усвоению знаний, мотивирует студентов, дает им возможность применить полученные знания на практике.

Как показывает практика, одним из удачных коммуникативно-интерактивных заданий является составление рассказов. Подобные виды деятельности позволяют уделять большее значение содержанию, нежели форме использования языка и способствуют улучшению работы над словом при выражении собственного мнения обучающимся [Skehan 1999]. Если при создании рассказа студентам предоставляются «подсказки» в виде цепочки событий или последовательности рисунков или видео ряда, тогда у преподавателя появляется возможность довольно строгого контролирования речевой ситуации, более точного оценивания аккуратности использования лексических и грамматических структур. Именно степень организации материала, предоставленного студентам, по мнению Шкехана и Фостера [Skehan 1999], оказывает значительное влияние на выполнение ими предложенного задания – чем более подробно разработана сюжетная линия, тем большее внимание могут студенты уделить правильному использованию языка. Облегчить задание по составлению собственного высказывания могут также следующие условия: использование знакомого материала, наличие времени на предварительную подготовку, возможность выполнения задания в группе и т.д. Уменьшение когнитивной нагрузки во время говорения позволяет обучающимся уделять больше внимания грамотности речи.

Как показывает анализ методической литературы, большинство исследователей [Kolb 1984; Селевко 1998, Кудашов 2008], занимающихся вопросами возможностей реализации потенциала обучающегося, считают, что учебная игра – это наиболее эффективное и универсальное средство, которое может помочь педагогу в решении задач, которые неизменно возникают перед ним при работе с детскими, подростковыми и молодежными коллективами. Игра обладает исключительно творческим характером, она может принимать любую форму и наполняться практически любым содержанием.

Идея использования игры в преподавании иностранных языков не нова, однако все еще актуальна; она является важным средством поддержания интереса обучающихся к предмету и изучаемому материалу, позволяет сделать академическую деятельность более интенсивной, способствует развитию навыков коммуникации, а также создает благоприятные условия для вовлечения студентов в ситуации, воспроизводящие реальные явления общественной жизни, окружающего мира. Включение игры в процесс

обучения английскому языку способствует развитию таких учебных и психологических возможностей студентов, как: навыки общения и взаимодействия, развитие памяти, воображения, навыки поиска оптимальных и нестандартных решений и т.д. [Пассов 1988, Sullivan 1990, Торунова 2000].

Педагог, работающий с постоянным юношеским или молодежным коллективом, через некоторое время сталкивается с проблемой снижения интереса к тем играм, в которых обучающиеся уже неоднократно принимали участие. Им хочется новизны, сюрпризов, необычных поворотов в осуществлении совместной деятельности, нетрадиционных ситуаций, новых впечатлений и положительных эмоций. Игра – это универсальный способ исследования мира, который позволяет обучающимся вырабатывать разнообразный личный опыт. Именно поэтому поиск или самостоятельная разработка новых форм игровой деятельности является актуальным и необходимым для каждого педагога.

Знание принципов и овладение методиками разработки интерактивных программ предоставляет педагогу неограниченные возможности для творческой деятельности, направленной на создание нового, интересного и ценного продукта для студентов. Конечно, творческий процесс конструирования, методики и философии обучения разнятся от педагога к педагогу, но несомненно полифункциональность и гибкость интерактивных форм работы, которые позволяют менять их в зависимости от цели преподавания и практического применения.

Описанные выше подходы и методы обучения способствуют моделированию определенных ситуаций, обуславливающих использование иностранного языка в условиях реального общения, позволяющих применять полученные знания и навыки для решения проблемных заданий, отличающихся по видам и целям. Творческое конструирование интерактивных заданий позволяет делать процесс обучения ярким, разнообразным и неисчерпаемым в плане новизны.

Таким образом, использование коммуникативно-интерактивных технологий позволяет изменить функции субъектов учебного процесса, тем самым превращая его в сложную динамическую систему, в которой в органическом единстве осуществляется взаимосвязанная деятельность преподавателя и студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кудашов Г.Н. Игровое конструирование: научно-метод. пос. / Г.Н. Кудашов [и др.]. – Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2008. – 94 с.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М: Просвещение, 1988. – 223 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пос. / Г.К. Селевко. – М: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Торунова Н.И. Деловая игра / Н.И. Торунова, Г.И. Кокташева // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С.41-47.
5. Hutchinson, T. English for Specific Purposes / T. Hutchinson, A. Waters. – Cam-

- bridge: Cambridge Uni. Press, 1987. – 183 p.
6. Kolb D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* / D. Kolb. – Prentice-Hall, 1984. – 256 p.
  7. Messick S. The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments / S. Messick // *Educational Researcher*. – 1994. – Vol. 23. – № 2. – P. 13-23.
  8. Mislevy R.J. Evidence-centered Assessment Design: Layers, Structures, and Terminology / R.J. Mislevy, M.M. Riconscente // S. Downing & T. Haladyna (Eds.), *Handbook of Test Development*. – Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006. – P. 61-90.
  9. Skehan P. The influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings / P. Skehan, P. Foster // *Language Learning*. – 1999. – 49. – P. 93-120.
  10. Stepp-Greany J. Students' Perceptions on Language Learning in A Technological Environment: Implications for the New Millennium: *Language Learning and Technology* / J. Stepp-Greany // *Language Learning & Technology*. – 2002. – Vol. 6. – № 1. – P. 165-80.
  11. Sullivan E. *Critical Psychology and Critical Pedagogy* / E. Sullivan. – Toronto: OISE Press, 1990. – P. 297.

#### **COMMUNICATIVE AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM**

T.A. Zaitseva

Cherepovets State University, Cherepovets

A.A. Rodicheva

St. Petersburg State University of Technology and Design, St. Petersburg

Change of traditional forms and methods of training, their combination with innovative communicative and interactive technologies allow to turn the student from the passive listener into the active participant of educational process that leads to a better acquisition of knowledge and its practical implementation.

*Key words:* *communicative and interactive technologies, professional focused language training, interactive forms of work, motivation, autonomy.*

*Об авторах:*

ЗАЙЦЕВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры связей с общественностью, журналистики и рекламы Череповецкого государственного университета *e-mail:* tatianazaitseva2013@yandex.ru

РОДИЧЕВА Анна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, *e-mail:* anna-rodicheva@mail.ru

УДК 801.115 (075.8)

## **ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ ОБЩЕНИЯ**

О.Н. Карabanова

Иркутский государственный университет, Иркутск

В статье рассматриваются проблемы обучения письму студентов неязыковых специальностей, а также представлены некоторые методические приемы формирования коммуникативной компетенции посредством письма.

***Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, навыки письма, речевая деятельность, средство общения, эссе, текст.*

В условиях поликультурного и полиязычного мира изучение иностранного языка становится одним из приоритетных направлений развития высшего образования. Это обусловлено тем, что обучение иностранным языкам признается важнейшим направлением образования во всех документах Совета Европы и в новых документах об образовании.

На современном этапе успешное развитие общества возможно при определенном уровне иноязычной грамотности граждан, которая повышает конкурентоспособность государства, способствует развитию экономики страны, интеграции государства в мировое экономическое и культурное сообщество, открывает доступ к всемирной информации и новейшим информационным технологиям.

Расширяется международное сотрудничество в сфере образования, которое проявляется в создании совместных учебных заведений и разработке международных образовательных проектов. Выпускники вузов могут проходить стажировки за рубежом, проводить научные исследования, используя иноязычные материалы, работать в зарубежных фирмах. Это требует от современного специалиста владения как устными, так и письменными формами общения.

Обучение письменной речи на иностранном языке является составляющей формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Последняя выступает одной из основных целей обучения иностранному языку на разных этапах.

Однако по сложившимся объективным причинам обучению письменной речи всегда уделяется значительно меньшее внимание по сравнению с обучением другим видам речевой деятельности и аспектам языка. Это, прежде всего, связано с теми временными затратами, которые требуются как на написание учащимися письменных работ, так и на их проверку учителем. При этом большой объем работы по развитию умений письменной речи учащихся приходится на внеаудиторное время. Это требует особых усилий по мотивации учащихся овладеть письменной речью на иностранном языке, а также организации методики обучения письменной речи в условиях

аудиторной и внеаудиторной работы [Сысоев 2016: 20].

Анализ письменных работ показывает, что письмо вызывает большие трудности у студентов неязыковых специальностей. Организация слов в предложение и предложений в связный отрывок текста представляет серьезную проблему, что связано с ограниченным знанием структуры языка, его лексического, грамматического и стилистического строя. Письменная речь многих студентов представляет собой кальку с русского языка. Они не создают самостоятельное высказывание, а переводят дословно свои мысли и рассуждения. Кроме того, допускают ошибки в оформлении и организации текста.

Целью данной статьи является анализ тех методических приемов, которые могут быть использованы преподавателем при обучении письму для формирования у студентов способности практически пользоваться иноязычным письмом как способом общения, познания и творчества.

Письмо как вид речевой деятельности тесно связано с говорением и чтением. При письменном высказывании мыслей, как и при говорении, функционируют одни и те же переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. При письме осуществляется переход от слова произносимого вслух или про себя, к слову видимому. В процессе говорения действует переход от слова, произносимого про себя, к слову, произносимому вслух. Пишущий сначала представляет себе или воспринимает те звуковые комплексы, которые подлежат фиксации. Затем он соотносит их с соответствующими графемами. При порождении письменного высказывания с опорой на печатный текст работа начинается с восприятия графем, после чего происходит ассоциация их с соответствующими фонемами. Говорение и письмо, как формы общения, имеют сходные модели порождения и общие психологические механизмы, а связь письма с чтением объясняется тем, что обе формы общения базируются на графическом коммуникативном коде [Гальскова 2006: 249]. При письме происходит кодирование или зашифровка мысли с помощью графических символов, а при чтении – их декодирование или расшифровка. Таким образом, связь между говорением, чтением и письмом позволяет развивать один вид речевой деятельности через другой.

Один из способов формирования навыков письма – работа с текстом. При отборе текста, который будет служить образцом для составления собственного письменного высказывания, необходимо придерживаться следующих требований: а) интересное содержание; б) информативность; в) небольшой размер (4-5 абзацев); г) адекватный уровень сложности; д) структурированность и хорошая организация.

Работа с текстом строится по следующей схеме: чтение – анализ – письменное высказывание. После прочтения текста, преподаватель задает студентам вопросы с целью проверить понимание прочитанного. Затем студенты приступают к анализу содержания текста и его организации.

Выделяют схему текста: 1) введение; 2) основная часть (из нескольких абзаце); 3) заключение. Студенты выделяют и выписывают ключевые слова и предложения, выражающие главную идею текста. Выделяют слова-связки с помощью которых достигается последовательность и логичность высказывания.

При работе с текстом хорошо развивают навык письма следующие задания:

- написать определения к некоторым словам из текста;
- выписать из текста те данные, которые использует автор, чтобы дать характеристику главных героев, событий или явлений;
- выписать примеры (доказательства), которые использует автор для развития темы;
- найти стилистические приемы (например: риторический вопрос, цитаты, прямое обращение к читателю);
- составить план текста в виде вопросов или номинаций;
- озаглавить текст, письменно обосновав выбор заголовка;
- сократить или расширить текст;
- написать краткое изложение текста с опорой на ключевые слова;
- придумать и написать другую концовку.

Последний этап работы с текстом – это составление собственного письменного высказывания. Составляя собственный письменный текст, студент должен точно представлять, что он будет писать, для кого и с какой целью. Поэтому задания должны быть хорошо продуманы преподавателем. Пример такого задания:

You recently ordered an item from the website [www.greatshopping.com](http://www.greatshopping.com), but you are very disappointed when it arrived. Write an email of complaint (150-200 words) explaining the reason for your complaint and stating what you want the company to do.

Формированию навыков письма также способствует написание личных и деловых писем. Но для успешного выполнения этого задания студент должен владеть: а) этикетными формулами (приветствие, прощание, запрос сведений, благодарность и т.д.); б) правилами организации письменного иноязычного текста; в) соблюдать правила орфографии и пунктуации.

Начинать обучение письму следует с более легких форм, например: составление текста записки к другу с просьбой принести книгу, позвонить, сходить вместе в кино и т.д. В письмах принято придерживаться определенной последовательности: после приветствия следует обращаться к информации, касающейся адресата, затем сообщать то, что касается других и, наконец, самого автора письма. Заключительная часть письма составляется в зависимости от того, кому оно адресовано и с какой целью [Гальскова 2006: 265]. Написание личных писем является несложным заданием для студентов, так как этому виду письма уделяется большое

внимание в рамках школьной программы. Тем не менее, необходимо обратить внимание студентов на единые правила написания личного письма.

Письмо начинается с неофициального обращения (слева на отдельной строке), после которого обязательно ставится запятая. Пример: Dear Rebecca,

Текст письма состоит из нескольких абзацев, начинающихся с красной строки. Первый абзац – ссылка на предыдущие контакты.

Пример:

- Thanks (a lot) for your (last) letter.
- Your last letter was a real surprise.
- I was glad to get your letter.
- It was great to hear from you!
- I was happy to hear that ...
- How are you? I hope you are fine.

Возможно извинение за то, что не писали раньше:

- Sorry I haven't written for so long but ... / Sorry I haven't been in touch for so long.
- I'm sorry I didn't reply earlier but I was really busy.

Можно упомянуть какой-либо факт из полученного письма:

- I'm glad you ...
- Sounds like you had a great time in London!
- Great news about your ...

В основной части письма используются неофициальные связки, такие как well, by the way, anyway, so, разговорные выражения Guess what? Wish me luck!

В последнем абзаце следует объяснить, почему надо заканчивать письмо:

- Well, I'd better go now as I have to do...
- Anyway, I have to go now because ...
- I've got to go now! It's time to (for) ...

В заключительной части письма используются выражения:

- Write back soon!
- Take care and keep in touch!
- Drop me a letter when you can.
- Hope to hear from you soon.
- I can't wait to hear from you!

Завершающая фраза, после которой ставится запятая и на следующей строке указывается имя автора:

- Love,
- Lots of love,
- All my love,
- All the best,
- Best wishes,
- Yours,

Имея такую опору перед глазами, студентам легче будет написать

собственное письмо, так как им не придется одновременно решать несколько задач – думать о содержании, выбирать адекватные лексико-грамматические единицы и помнить о правильном оформлении письма.

Коммуникация в деловой сфере требует официального стиля. В деловых письмах отсутствуют разговорные формы и сокращения (например: I am writing а не I'm writing), и употребляются устойчивые выражения, которые будут приведены ниже. Деловое письмо можно начать одним из следующих способов:

- 1) Dear Sir/ Madam или Dear Sir or Madam, если вы не знаете имя человека, которому пишете;
- 2) Dear Mr [фамилия] (для мужчины) и Dear Ms [фамилия] (для женщины), если вы знаете имя человека, которому пишете.

Первый абзац письма можно начать одним из следующих способов:

- Thank you for your letter of ...,
- I am writing in response to ... / regarding ... / to inform you that/ of ... / to complain about ...,
- Further to my letter of 16<sup>th</sup> July ...
- I would like to enquire about / whether ...

В основной части письма излагаются все детали, касающиеся темы письма.

Заканчиваются деловые письма обычно так:

- I would be most grateful if you could inform me ...,
- Please let me know if ...,
- Please phone to confirm the detail,
- I look forward to hearing from you / receiving your reply.

Перед тем, как написать свое имя в конце письма (пример: Mandy Taylor) обычно пишут:

- 1) Yours faithfully или Yours truly, если не знают имя человека, которому пишут;
- 2) Yours sincerely или Sincerely, если известно имя человека, которому пишут.
- 3) Другие менее официальные формы: With best wishes, Best wishes, Regards.

Письмо о приеме на работу может содержать фразу типа «I am writing to ask about a vacancy for a ...». В случае отказа возможен следующий вариант ответа на письмо: «Further to your letter, I regret to advise you that there are no suitable vacancies at present in line with your qualifications and experience. However, I would like to thank you for your interest in ...» [Мильруд 1997].

В настоящее время самой распространенной формой письменной коммуникации между коллегами стали электронные письма, придуманные для быстрой передачи информации. Вполне естественно, что их стали широко использовать как для развития навыков письменной речи, так и для осуществления контроля в области письма. Как обычное письмо, так и электронное имеют одну структуру: обращение, сам текст письма,

завершающая фраза. Основные особенности электронных писем – это краткость изложения, использование аббревиатур и неполных предложений. Однако при составлении собственного письменного высказывания следует рекомендовать студентам использовать нейтральный стиль письма и избегать большого количества сокращений и аббревиатур. Формы обращения в электронных письмах: Dear [имя], имя (David), Hi [имя]. Заканчивается письмо словами Best, Regards, Yours (если вы не знаете хорошо человека, которому пишете.)

Большое значение для обучения творческому письму имеет диктант. Репродуктивный диктант – это буквальная запись под диктовку с целью понимания на слух и правописания [Мильруд 1997: 7]. Пример:

You will hear a recording about a shop. Listen to the whole recording once. Then you will hear the recording again with pauses for you to write down what you hear. Make sure you spell the words correctly.

«If you are in town this Saturday, come along to the Home Entertainment Center in Park Street. The store is holding a one day sale event. We're offering huge savings on all flat-screen TVs and a range of computer games» (уровень B1)

Сделать эту работу более эффективной можно следующим образом. Один из студентов пишет диктант на доске, затем преподаватель помогает проанализировать ошибки. Текст стирают с доски, и студенты пишут его по памяти.

Еще один вид творческой письменной работы – описание картинки. Объем такого задания 80-100 слов.

При описании картинки нужно ответить на следующие вопросы:

1. What is there in the picture?

Ответ на вопрос можно начать с фразы: In the picture I can see ... Это заданию также позволяет повторить конструкцию there is/there are.

2. What is happening in the picture?

Для описания действий, происходящих на картинке используют время Present Continuous.

3. Where in the picture...?

- At the top/bottom of the picture ...
- In the middle of the picture ...
- On the left/right of the picture ...

Если студентам не ясно, что точно изображено на картинке, на помощь приходят следующие выражения:

It looks like a ...

It might be a ...

He could be ...ing

Maybe it's ....

К наиболее трудному виду письменной работы относится эссе, поскольку оно предполагает умение выражать свои впечатления и

соображения по конкретному вопросу или поводу. Для этого студент должен уметь свободно оперировать на письме значительным по объему языковым материалом, самостоятельно составлять план и давать оценку событиям и фактам.

Проанализировав более ста письменных работ, Н.Н. Ефремова выявила следующие недостатки:

- части текста плохо связаны между собой с точки зрения последовательности, имеются многочисленные отступления, детализируются аспекты, напрямую не связанные с темой;
- письменные работы написаны без опоры на план изложения, в соответствии с ходом мысли;
- присутствуют стилистические ошибки;
- не соблюдаются требования по объему.

В письменных работах студентов достаточно часто встречается нарушение логики повествования, отсутствие композиционной стройности, стилистического единообразия [Ефремова 2014: 31].

Во избежание вышеназванных ошибок, необходимо провести большую подготовительную работу со студентами. Практика показывает, что студенты успешно справляются с заданием, если пишут эссе по хорошо отработанной в разных видах речевой деятельности теме, так как у них должен быть достаточно большой запас активной лексики для выражения своих мыслей. В зависимости от вида эссе можно выполнить следующее задание: «Выскажите свое мнение», «Сравните», «Расскажите». Избежать повторения одних и тех же слов в эссе поможет задание «Напишите ключевые слова и подберите к ним синонимы». Упражнения по перефразированию помогают избежать такой ошибки, как дословное повторение задания во вступительной части эссе. Чтобы предупредить такую ошибку, как плохая связность частей текста, можно составить и записать на доске или в тетради в виде памятки средства логической связи.

В заключение следует сказать, что обучение письму – это очень трудный процесс, часто снижающий у студентов интерес к изучению иностранного языка. Использование перечисленных в статье методов поможет снять многие трудности, с которыми сталкиваются студенты при решении коммуникативной задачи: о чем и как писать.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издат. центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Ефремова Н.Н. Некоторые подходы к обучению и контролю письменной речи в рамках подготовки к международному экзамену по французскому языку DELF B2 / Н.Н. Ефремова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 12. – С. 28-35.
3. Мильруд Р.П. Методика обучения письменной речи / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С.5-11.

4. Сысоев П.В. Метод рецензирования в обучении учащихся письменной речи на иностранном языке / П.В. Сысоев, К.А. Мерзляков // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 10. – С. 19-28.

#### **TEACHING WRITING AS A MEANS OF COMMUNICATION**

O.N. Karabanova

Irkutsk State University, Irkutsk

The article is devoted to the problems of teaching writing skills to students of non-linguistic specialities. It also represents some methods used to develop *communicative competence in writing skills*.

**Key words:** *communicative competence, writing skills, speech, means of communication, essay, text.*

*Об авторе:*

КАРАБАНОВА Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры европейских языков Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, *e-mail:* Olg-karabanova@yandex.ru

УДК [37.016:811.111](045)

#### **ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

Н.И. Корельская

Северный (Арктический) Федеральный Университет, Архангельск

В статье анализируется специфика монологической речи на английском языке и рассматривается проблема обучения данному виду речевой деятельности студентов технических направлений подготовки. Выделены группы простых и сложных умений монологического говорения во взаимосвязи с информативным чтением.

**Ключевые слова:** *монологическая речь, информативное чтение, уровни и параметры монологического высказывания, профессиональное общение, речевое умение.*

Наряду с высокими современными требованиями, предъявляемыми к языковой подготовке студентов технического вуза, при поставленной цели, направленной на практическое овладение иностранным языком нужно учитывать специфику преподавания иностранных языков в профессио-

нально-технической сфере, где на первый план выступает обучение языку специальности. Следовательно, одна из основных установок обучения английскому языку студентов технических специальностей заключается в развитии навыков и умений строить самостоятельные речевые произведения в ситуациях профессионально-ориентированного общения, имеющих научный или деловой характер. Ситуации предусматривают неразрывность связи между письменной и устной формами существования языка.

В учебных условиях технического вуза основной формой говорения выступает монологическая речь, т. к. практически весь учебный материал по специальности воплощается в этой форме речи. Как правило, к учебному диалогу обращаются в целях большего разъяснения, уточнения, проверки понимания отдельных частей содержания той или иной темы. Диалогическая и монологическая формы речи взаимосвязаны и взаимообусловлены друг другом, но в условиях технического вуза основной акцент в обучении делается все же на монолог.

Монологическая устная речь представляет собой вид деятельности, к которому студенты хорошо подготовлены всем своим школьным опытом. Существует несколько определений понятия «монолог». Монологическая речь, в отличие от диалогической, характеризуется своей развернутостью, что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания, наличием распространенных конструкций [Розенталь [http](#)]. Монолог можно определить, во-первых, как непосредственно направленное к собеседнику или аудитории устное сообщение, которое предусматривает высказывание одного лица; во-вторых, как рассуждение, опирающееся на умозаключение как процесс мышления, в ходе которого на основе исходного тезиса делается вывод [Пассов 1993: 74].

Монологическим высказыванием, по мнению Е. И. Пассова, является такой отрезок речи, который находится между двумя соседними высказываниями и обладает определенными параметрами. Это означает, что монологическое высказывание рассматривается как компонент процесса общения любого уровня – парного, группового, массового [Пассов 1988: 95].

Монологическое высказывание может быть разного уровня: слово (словоформа), словосочетание, фраза, сверхфразовое единство, текст. На любом из данных уровней монологическое высказывание выступает в процессе общения в качестве речевой единицы. Речевая единица любого уровня обладает присущими ей трудностями овладения: для уровня слов и словосочетаний – это морфологические трудности разного плана, для уровня фраз – синтаксические, для уровня сверхфразового единства сложностью являются логико-синтаксические трудности [Скалкин 1983: 108]. У каждого из уровней есть свои модели. Для слов – это типы словообразования, для словосочетаний – их типы, для всех остальных уровней – их основные структурные характеристики. Любая модель может быть вербально наполнена, и тогда она служит речевым образцом [там же: 109].

Высказывание любого уровня характеризуется определенными параметрами. Среди этих параметров есть и общие, и специальные для каждого из уровней. Первые три уровня высказывания (слово, словосочетание, фраза) в плане обучения относятся к овладению лексической и грамматической сторонами речи. К этапу развития речевых навыков студентов технического вуза относятся только уровни сверхфразового единства и текста. Монологическое высказывание на уровне сверхфразового единства и текста можно рассматривать как деятельность (процесс) и как продукт. В обоих случаях монологическое высказывание характеризуется разными параметрами. Как речевая деятельность оно всегда целенаправленно, связано с коммуникативным мышлением, с общей деятельностью человека, с личностью говорящего, ситуативно, эвристично и проходит в определенном темпе. Как продукт монологическое высказывание всегда информативно, продуктивно, выразительно, структурно, логично, целостно [Пассов Е.И. 1993: 76]. Рассматривая параметры монологического высказывания при обучении английскому языку студентов технического вуза можно сделать вывод, что обучение монологической речи – чрезвычайно сложное дело, а вопросно-ответные упражнения – не самое адекватное средство обучения. Поэтому из всех параметров целесообразно вычленил лишь три, которые и отражают его сущность, и составляют главную трудность при обучении этому виду речевой деятельности студентов неязыкового вуза, а также требуют особых средств обучения.

Первым параметром монологической речи является относительно непрерывный характер высказывания. То есть при развитии навыков монологической речи студенты технического вуза не должны ограничиваться одной фразой, их высказывание должно представлять собой сверхфразовое единство [Пассов 1988: 97]. Еще одним параметром является последовательность, логичность. Это качество проявляется в развитии идеи ключевой фразы в последующих, т.е. в ее уточнении, пояснении, обосновании, дополнении, подходах к ней. Ключевая фраза может быть в любом месте монологического высказывания. Говоря об обучении монологической речи на иностранном языке студентов технического вуза, нельзя не упомянуть о смысловой законченности высказывания, что связано с его коммуникативной направленностью и с речевой задачей говорящего [там же]. Таким образом, монологическая речь, в первую очередь, носит коммуникативный характер.

Монологическое говорение как вид речевой деятельности предполагает общение субъекта с целью взаимодействия и обмена информацией с помощью ее развертывания как самостоятельного устного звучащего текста или монологического высказывания. Следовательно, подготовка монологического высказывания как устной формы говорения в профессиональном общении может предваряться обращением к печатным источникам (письменным текстам) в процессе осуществления такой речевой деятельности как инфор-

мативное чтение.

При обучении иноязычному монологическому говорению особое значение приобретает информационная основа этого вида речевой деятельности. В качестве информационной основы иноязычного монологического высказывания выступает предметное содержание аутентичных текстов научно-технического стиля, представляющее профессионально значимую информацию.

Под аутентичным текстом понимается оригинальный текст, созданный носителем языка и заимствованный из зарубежных источников. Принятие аутентичного научно-технического текста в качестве источника информации при обучении иноязычному монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением предъявляет к нему определенные требования:

- 1) содержать профессионально значимую и проблемно обусловленную информацию;
- 2) представлять целостный связный текст, сохраняя все основные свойства, характерные для данного функционального стиля и соответствующего жанра;
- 3) демонстрировать характерный для данного функционального стиля лексико-грамматический потенциал, функционирование различных пластов лексики, взаимосвязь всех средств языка;
- 4) соответствовать в языковом и речевом композиционно-смысловом плане функциональным типам речи [Серова 1985:24].

Нацеленность на извлечение профессионально ориентированной смысловой информации иноязычного текста заключена в самом названии данного вида чтения [Малетина 2006: 221]. Исследователи в области взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности отмечают, что наиболее рационально сочетать два вида речевой деятельности – чтение и говорение, взаимосвязь которых осуществляется с помощью механизма переноса, а именно, переноса умений оперировать смысловой информацией из чтения в говорение и наоборот.

Однако признание взаимовлияния чтения и говорения не гарантирует успеха в овладении устным способом формулирования мысли. Этому нужно специально учить. Для того чтобы определенное содержание было усвоено, оно должно стать целью отдельных действий, учебный материал требуется перевести на язык упражнений и заданий в контексте идей профессионально обусловленного общения. Рассмотрим комплекс упражнений, разработанный Т.С. Серовой и Л.В. Малетиной

Первый тип упражнений в чтении, осмыслении, понимании и фиксации профессионально значимой информации может быть представлен следующими формулировками:

- Прочитайте текст, выпишите из него активные слова и словосочетания; а) существительные, обозначающие различные материалы; б) словосочетания, используемые для классификации объектов; в) глаголы и глаголь-

ные сочетания, дающие характеристику материалам и, опираясь на них, воспроизведите описание в виде простых предложений.

– Прочитайте текст и выберите ключевые слова для передачи его основного содержания, запишите их в виде последовательного ряда цепочек слов, отражающих тему и все ремы.

Второй тип упражнения включает логическое структурирование зафиксированной информации для подготовки программы монологического высказывания. При их выполнении у обучаемых развивается умение синтезировать и обобщать извлеченную в результате чтения информацию.

Примеры формулировок:

– Составьте тезисы, передающие основные мысли (основной смысл) текста, опираясь на тезисы, изложите их своими словами.

– Разверните составленные тезисы (пункты плана), подберите для этого соответствующий содержательный и речевой материал в тексте. Передайте содержание, опираясь на пункты плана.

Третий тип представлен упражнениями в самостоятельном монологическом высказывании с опорой на программу и включает развитие умений третьей группы. Упражнения представляют подготовку и презентацию монологического высказывания: описания, рассуждения, повествования или их комбинацию, налаживание контакта со слушателями, выражение невербального поведения, например:

– Опираясь на предложенную Вам программу, выступите в роли инженера и проведите экскурсию по ТЭЦ для иностранной делегации. Опишите технические характеристики и мощности станции.

Инструкция-задание в этих упражнениях может быть сформулирована с учетом полного алгоритма речевых действий в их последовательности, а также может быть полуалгоритмической или творческой.

Задание может сопровождаться клишированными фразами, необходимыми для трехчастного построения монологического высказывания.

Четвертый тип упражнений предполагает решение коммуникативно-познавательных задач, предусматривающих чтение, фиксацию информации и на ее основе монологическое высказывание в процессе общения, обусловленного профессиональными коммуникативно-речевыми ситуациями. Успешное выполнение заданий этой группы служит доказательством сознательного и активного усвоения изученного материала.

Ситуации для развернутых высказываний

а) Вы инженер-энергетик. В силу определенных причин станция должна перейти на новый вид топлива. Опишите технические характеристики нового вида топлива. Обозначьте преимущества и недостатки нового вида топлива, экономическую значимость для региона.

б) Ваша лаборатория проводит опыты в условиях высоких температур. Скажите, какими качествами должно обладать лабораторное оборудование, и какие материалы можно использовать для его изготовления, опишите их

достоинства и недостатки /

Подобные задания нацелены на создание собственного связанного высказывания, на основе прочитанной информации подобранной по конкретной проблеме, самостоятельного выбора языковых средств, стиля изложения, письменного планирования действий по подготовке монолога.

Перечисленные выше образцы заданий подготовки монологического высказывания на основе информативного чтения неравнозначны по степени сложности, которая повышается с нарастанием объема обрабатываемой текстовой информации, усложнением деятельности и ростом самостоятельности студентов по организации монологического говорения.

Комплекс упражнений направлен на развитие простых и сложных умений. Первые три группы упражнений ставят своей задачей формировать простые умения. К четвертой группе относятся три группы коммуниктивно-познавательных задач. Коммуниктивно-познавательная задача – это такая задача, когда субъект переформулирует, доопределяет цель, ищет сам способ решения, устанавливает стратегию, планирует конечный результат, необходимый для коллективного взаимодействия [Малетина 2006: 222].

Все три вида коммуниктивно-познавательных задач направлены на формирование сложных умений. Первый вид коммуниктивно-познавательных задач выступает как особым образом организованное упражнение, предусматривающие информативное чтение, выделение и фиксацию информационных единиц по проблеме, их анализ, сопоставление и последующую структуризацию для подготовки и написания программы монологического высказывания, обусловленного функционально-смысловым типом речи и компонентами коммуниктивно-речевой ситуации.

Второй вид коммуниктивно-познавательных задач предназначен для формирования умения самостоятельного монологического высказывания по проблеме со всеми его характеристиками на основе подготовленной программы и обусловленного процессом общения в конкретной профессиональной ситуации.

Третий вид коммуниктивно-познавательных задач как упражнений предусматривает самостоятельную подготовку программы монологического высказывания на основе зафиксированной информации и выступления с устным сообщением в той или иной профессиональной ситуации общения

Одним из главных средств оптимизации процесса обучения является использование информационно-графических средств, или графических организаторов, которые можно применять при систематизации материала, при работе с текстом, при повторении в начале урока, при введении в тему, при сборе необходимого языкового материала, при контроле [Харламова 2005: 7].

В научной литературе отмечается, что графические организаторы могут применяться для решения различных учебных задач. Их можно использовать в качестве опор для собирания и упорядочивания мыслей и идей, что

является важным условием при обучении устному монологическому высказыванию, когда происходит процесс перехода от подготовленной речи к неподготовленной, через условно-неподготовленную речь. Графические организаторы можно применять и для развития ассоциативного мышления, разработки проектов, а также для запоминания больших объемов информации.

Рассмотрим три этапа работы над текстом с использованием графических организаторов: когнитивно-ассоциативный, информационно-систематизирующий и коммуникативно-креативный [Третьякова 2014: 244].

Целью когнитивно-ассоциативного этапа является актуализация когнитивных знаний и жизненного опыта студентов, вовлечение их интересов и эмоций в учебный процесс. Данная группа упражнений используется на предтекстовом этапе и подразумевает работу с заголовками и иллюстрациями. Главным условием мотивации общения является учет потребностей, интересов обучаемых (элементы новизны, значимости, обращенности к личности студентов). На данном этапе могут использоваться учебно-методические приемы, направленные на порождение семантических ассоциаций [Колесникова 2001: 133]. Наиболее известными видами речевых упражнений, в которых реализуются приемы порождения семантических ассоциаций, являются «мозговой штурм» и использование логико-смысловой карты.

«*Мозговой штурм*», или «*мозговая атака*», - упражнение, в ходе которого студенты совместными усилиями или индивидуально разрабатывают определенную тему. В связи с заданной темой студенты спонтанно и свободно высказывают идеи, мнения, затрагивают различные аспекты темы и фиксируют их неупорядоченно в виде отдельных слов, словосочетаний, незаконченных фраз, коротких предложений. Таким образом, данные упражнения стимулируют речемыслительную деятельность студентов, актуализируют их речевой опыт. «Мозговой штурм» эффективен при подготовке монологических высказываний: «неструктурированная запись мыслей может быть использована в качестве плана для последующих устных монологических высказываний» [Колесникова 2001: 142]. В ходе выполнения данных упражнений могут быть использованы такие графические организаторы, как семантические карты, Mind Map, кластеры.

*Составление логико-смысловой карты* (интеллектуальной карты, семантической карты) – упражнение, в котором, как и при «мозговом штурме», реализуются приемы порождения семантических ассоциаций. Логико-смысловая карта представляет в графически упорядоченном и логически связанном виде основные понятия обсуждаемой темы или проблемы. Данный вид упражнения способствует ассоциативному запоминанию слов и выражений, облегчает планирование и создание самостоятельных устных высказываний. Для выполнения подобных упражнений студенты могут применять семантические карты, метод Mind

Мар [Шепелева 2005: 199].

Информационно-систематизирующий этап обеспечивает концентрацию внимания студентов на представленной в тексте информации, ее уточнение, обработку, осознание и структурирование. На данном этапе можно использовать следующие упражнения: сравнение, сортировка, группировка и ранжирование. При выполнении упражнений данной группы целесообразно использовать следующие графические организаторы: PMI Charts, T-Charts, диаграммы Венна, матрицы, модель дерева, которые основаны на таких мыслительных процессах, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация, систематизация и классификация.

*Коммуникативно-креативный* этап направлен на решение речемыслительных, или проблемных, задач. При выполнении данных упражнений студентам предлагается проанализировать проблемную ситуацию или стоящую перед ними проблему и подробно изложить пути ее решения. При работе с проблемными ситуациями широко используется схема «Фишбоун», так как она позволяет эффективно находить решения в сложных ситуациях, вырабатывать новые свежие идеи. В результате развиваются творческие способности студентов, что является важным условием для активизации их речемыслительной деятельности.

Таким образом, графические организаторы применяются для структурирования и упорядочивания мышления и лучшего понимания текстов на иностранном языке, а также для восприятия решаемых проблем. Использование графических организаторов в процессе обучения иностранным языкам обеспечивает осмысленное и эффективное усвоение материала и является успешной предпосылкой для формирования системы устойчивых речевых навыков и умений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Малетина Л.В. К вопросу обучения монологическому говорению студентов неязыкового вуза / Л.В. Малетина // Профессионально направленное преподавание иностранного языка в контексте поликультурной парадигмы: материалы междунар. научно-метод. конф. – Брест: Изд-во Брест. гос. ун-та, 2006. – С. 220-225.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. –М.: Просвещение, 1988. – 197 с.
3. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного обучения / Е.И. Пассов, В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
4. Серова Т.С. Методика обработки и некоторые формы презентации предметного содержания текстового материала для обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке / Т.С. Серова // Проблемы речевой деятельности: сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тареза. – М., 1985. – Вып.207.
5. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию / В.Л. Скалкин. – Киев: Радянська школа, 1983. – 173 с.
6. Харламова М.В. Использование идейных сеток на уроке иностранного языка / М.В. Харламова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. –С. 3-9.

7. Шепелева Л.Н. Использование на занятиях по иностранному языку метода Mind Mapping / Л.Н. Шепелева // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам: сб. науч. тр. – СПб.: РГПУ, 2005. – Вып. 2. –С. 198-201.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
8. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
9. Розенталь Д. Э. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс] / Д.Э. Розенталь [и др.]. – URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/DicTermin/m.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/m.php).

### **PROFESSIONAL MONOLOGUE SPEECH TEACHING TO ENGINEERING STUDENTS**

N. I. Korelskaya

Northern (Arctic) Federal University, Archangelsk

The author analyses the specific characteristics of the monologue speech and considers key concepts of teaching professional monologue speech to engineering students. Developing simple and complicated monologue speech skills on the basis of informative reading is paid special attention.

**Key words:** *teaching a foreign language, monologue speech, informative reading, levels and parameters of the monologue utterance, professional communication, speech skills.*

*Об авторе:*

КОРЕЛЬСКАЯ Наталья Ивановна – старший преподаватель кафедры английского языка Северного (Арктического) федерального университета, e-mail: [austinfan@mail.ru](mailto:austinfan@mail.ru)

УДК 39:372.881.1

### **БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗА И ПРОТИВ**

О.В. Легостаева

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

В статье определяется термин «билингвизм», освещаются различные точки зрения на процесс овладения индивидом двумя языками в раннем возрасте. Также анализируется опыт билингвального образования в других странах.

**Ключевые слова:** *билингвизм, билингвальное образование, билингвистическое преимущество, билингвистическая стагнация, родной язык, иностранный язык.*

В эпоху глобализации и информационной цивилизации билингвизм является необходимым условием выживаемости индивида в культурном и языковом многообразии. Знание нескольких языков – не модный тренд современности, а общекультурная компетенция специалиста XXI-го века. Развитие информационных технологий выдвинуло это умение на первый план наряду с компьютерной грамотностью и умением планировать. В данной статье мы попытаемся разобраться, почему данное умение теряет статус уникального и становится необходимой компетенцией для современного человека.

Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: *bi* – «двойной», «двойкий» и слова *lingua* – «язык». Таким образом, билингвизм – это способность владения двумя языками. Отсюда, билингв – человек, который может разговаривать на двух языках. Билингвизм рассматривается как сложное, системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определённую новую языковую (знаковую) систему, умение использовать её в ситуации общения, коммуникации (коммуникативный аспект). В этой системе кроме ситуативных значений и смыслов присутствуют и более широкие общекультурные представления и картины мира, уникальные мировоззренческие и поведенческие стереотипы, присущие каждому этносу (социокультурный, лингвокультурный и этнокультурный аспекты).

Ученые, занимающиеся вопросами билингвизма, говорят о «билингвистическом преимуществе» (*the bilingual advantage*) [Bialystok 2009: 19-23] как о неоспоримом факте в интеллектуальном психологическом развитии личности.

Первые исследования на эту тему проводились еще в 50-60-х гг. XX века в США и продолжаются до сих пор. Согласно результатам проведенной работы, ученые заявляют о преимуществе билингвов над монолингвами. Это проявляется, прежде всего, в таких сложных ментальных процессах как память, воображение, абстрагирование. Люди, владеющие двумя языками, получают больше информации, их мозг несет двойную нагрузку и вынужден привыкать к ней. Считается, что билингвы способны быстрее находить нужные по контексту слова и компоновать их в целые предложения и даже тексты. Они лучше переходят с одного языка на другой язык, оперируя не только разными словами, но и разными смыслами и культурными кодами. Следовательно, билингвы обладают более гибкой психикой, позволяющей им без особого труда решать некоторые сложные психологические задачи и легко адаптироваться к изменяющимся условиям как в социальном взаимодействии, так и в личной жизни. Поэтому именно такие люди способны легко приспособиться к современным условиям непрерывного образования и постоянной смены рода деятельности и профессии.

Однако у билингвального образования есть и свои противники. Последние говорят о вреде раннего билингвизма. Речь идет о ситуации, когда человек овладевает двумя языками в так называемый «критический

период», то есть в возрасте до шести лет, когда люди обычно овладевают своим родным языком. Опасность раннего двуязычия заключается в том, что несформированность механизмов речепорождения и понимания речи на неродном языке может привести к билингвистической стагнации, то есть к торможению лингвистического развития индивида из-за слишком частого переключения с одной языковой системы на другую. Существует риск возникновения в раннем возрасте не только ошибок интерференции, но и некорректного формирования и использования лексической, синтаксической, грамматической систем как иностранного, так и родного языка.

Несмотря на такое категоричное мнение, подавляющее большинство психолингвистических исследований показывает, что одновременное изучение двух языков – это, скорее, плюс для ребенка. Билингвизм не перегружает мозг ребенка, а напротив, стимулирует его работу, при условии, что обучение двум языкам проходит естественно и непрерывно.

Проблемам языкового образования в зарубежных странах уделяется большое внимание. В нашем исследовании мы рассмотрим вопрос о зарубежном опыте билингвального образования в системе высшей школы.

В формировании привлекательного имиджа страны на международной арене играют язык и культура, образование и спорт, экономическая и социальная политика. Все вышеперечисленные факторы относятся к инструментам политики «мягкой силы». В последнее время именно «языковое образование превратилось из сферы политики сугубо внутренней в один из самых популярных внешнеполитических инструментов» [Легостаева 2017: 7]. В данной статье мы проведем более подробный анализ этого фактора. «Языковое образование как эффективный инструмент создания привлекательного имиджа страны за рубежом связано с целым рядом проблем. Бесперебойное финансирование, четкая координация, продуманная организация работы специальных институтов, обеспечивающих языковые, образовательные и культурные контакты в разных зонах геополитических интересов государства – непростая задача. Эта задача осложняется из-за определенных обстоятельств и трендов мировой политики. В эпоху острых политических, экономических, социальных, миграционных кризисов именно язык и культура выдвигаются на первый план и могут служить отправной точкой конструктивного диалога и взаимовыгодного сотрудничества между государствами» [Легостаева 2017: 7-8].

В этой связи можно привести пример Германии, Великобритании, США, Китая. Так, страны Западной Европы, в частности Великобритания и ФРГ, занимают второе и третье место в мировом рейтинге предоставления языковых и образовательных услуг за рубежом соответственно. Многие европейские языковые программы построены по билингвальному принципу. С 1987 г. действует франко-германский колледж высшего образования для немецких и французских студентов. На базе Университета в Карлсруэ с 1980

г. реализуется германо-франко-британский проект подготовки инженеров по общеевропейской программе. Студенты три года обучаются в Карлсруэ, затем год – в Нуази-ле-Гран (Франция), пятый год – в Саутгемптоне (Великобритания). Выпускники получают заверенный в трех вузах диплом инженера [Там же: 72]. Например, такие образовательные программы как DAAD, TEMPUS, Erasmus Mundus, LINGUA своими первоочередными задачами ставят популяризацию европейских языков и тесное культурное сотрудничество.

В частности, программа LINGUA воплотила в себе идею о том, что современному студенту для полноценного образования помимо родного языка необходимо практическое знание еще хотя бы двух языков. Как отмечает С.Ю. Кашкин, «программа предусмотрела мероприятия, направленные на количественное и качественное совершенствование владения иностранными языками, методиками преподавания, подготовки преподавателей иностранных языков. Проект по современным языкам Совета по культурному сотрудничеству ориентируется на развитие нового диверсифицированного подхода к изучению языков в контексте демократического европейского гражданства. Его реализация включает анализ политики в области изучения языков, выработку лучших стратегий для максимальной диверсификации, включая развитие и опробование общеевропейских инструментов взаимопонимания в данной области. Особое значение придаётся образованию, способствующему взаимопроникновению культур, международному признанию сравнимых квалификаций для улучшения мобильности и расширения перспектив занятости, пожизненному обучению, с тем, чтобы найти своё место в постоянно обучающемся обществе» [Кашкин [http](http://)]. Это объясняет все возрастающую академическую и профессиональную мобильность молодых людей, которые хотят жить и работать не в стране своего происхождения, а в месте максимальной комфортности и самореализации.

Анализ языковой политики в странах Западной Европы позволяет сделать вывод о том, что за билингвальным образованием будущее всей Болонской системы, поскольку именно знание нескольких иностранных языков способствует увеличению числа академических обменов, стимулирует конкурентоспособность молодых специалистов на рынке труда, развивает и укрепляет тесные культурные связи между государствами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кашкин С.Ю. Основы правового регулирования политики ЕС в сфере образования и культуры [Электронный ресурс] / С.Ю. Кашкин // Библиотека электронной литературы: учеб. Пособие. – М., 2013. – URL: <http://litresp.ru/chitat/ru/K/kashkin-sergej-yurjevich/pravo-evropejskogo-soyuz/22>.
2. Легостаева О.В. Проблемы языкового образования в современной Германии: дис. ... магистра ист. наук: 41.04.01 / О.В. Легостаева; Орловский гос. ун-т. – Орёл [б.и.], 2017. – 136 с. – На правах рукоп.
3. Bialystok E. Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind / E. Bialystok,

F.I.M Craik // Current Directions in Psychological Science. –2009. – 19(1). – P. 19-23.

### **BILINGUAL EDUCATION: PROS AND CONS**

O.V. Legostaeva

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

This article deals with definition of the term *bilingualism*, covers different points of view on the process of mastering two languages at early age. It also raises the question of bilingual education experience in other countries.

**Key words:** *bilingualism, bilingual advantage, bilingual stagnation, native language, foreign language.*

*Об авторе:*

Легостаева Оксана Вячеславовна – магистр зарубежного регионоведения, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, *e-mail:* fremdsprachen-luxx@mail.ru

УДК [378.016+811.112.2](045)

### **ДИКТАНТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Т.В. Лубенцова, Н.С. Смирнова

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

Использование диктанта на занятиях по немецкому языку позволяет развивать все аспекты речевой деятельности, способствуя повышению эффективности обучения и мотивации студентов к изучению языка. Автономная работа над формированием навыка письменной речи обеспечивается с помощью дистанционных форм обучения.

**Ключевые слова:** *обучение немецкому языку, диктант, аудирование, дистанционное сопровождение дисциплины, тотальный диктант.*

Развитие международных контактов, укрепление партнёрских отношений с зарубежными вузами Германии, повышение международной академической мобильности студентов, их активное участие в международных программах и проектах обуславливает необходимость высокого уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов, которая предполагает использование культурных, этикетных и др. норм изучаемого языка не только в устной, но и в письменной речи. Способность грамотно заполнить анкету, написать биографию, резюме, мотивационное письмо при подаче заявок на получение стипендий в различных международных фондах, уме-

ние оформлять деловую корреспонденцию, вести официальную и неофициальную переписку, в том числе в сети Интернет, требуется во многих компаниях. В связи с этим обучение письменной речи приобретает всё большую важность и актуальность.

Среди разнообразных способов и средств обучения в современной методике преподавания иностранного языка важное значение в формировании навыков письменной коммуникации имеет проведение диктантов. Основной задачей диктантов традиционно принято считать только лишь проверку письменного навыка обучающихся, и долгое время «этот вид деятельности считался незаслуженно забытым и старомодным, пережитком грамматико-переводного метода, доминирующего в обучении языку в конце 20-го века» [Царевская 2016: 153]. Однако, как не раз отмечалось в литературе, использование диктанта на занятиях по иностранному языку не только тренирует и закрепляет орфографические навыки, контролирует уровень сформированности навыка письма, но и позволяет развивать навык аудирования, а также лексические и грамматические навыки, а, в зависимости от вида диктанта, возможен даже выход на говорение. Тем самым диктант можно отнести к универсальным видам учебной деятельности, поскольку он активизирует и развивает все аспекты речевой деятельности.

При обучении немецкому языку в рамках дисциплин «Практический курс первого иностранного языка», «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере» широко используются такие виды диктантов как *бегущий диктант*, *диктант на спине*, *тихая почта*, *диктант по цепочке*, *электронный диктант* и другие.

В качестве тренировочных диктантов можно использовать широкий ряд упражнений. Хорошо зарекомендовал себя «Laufdiktat» («Бегущий диктант»). Есть несколько вариантов этого диктанта. Студенты могут разделиться на пары или небольшие группы. На определенном расстоянии размещается лист с текстом – это может быть стихотворение или обычный текст. Один человек из пары или группы имеет право ходить или бегать от стола, за которым сидят остальные участники его команды до листа с текстом. Этот студент должен запоминать текст, записанный на листе, и бежать к своей команде или второму участнику и диктовать его по памяти. Задача второго участника или команды – правильно записать этот текст. Оценивается быстрота и правильность выполнения задания.

Хорошим вариантом тренировочного диктанта может служить «Rückendiktat» («Диктант на спине»). Для выполнения такого задания студенты садятся спиной друг к другу и диктуют по очереди слова или небольшие тексты. Слова и тексты готовятся заранее преподавателем или студентами. Это могут быть слова, объединенные одной темой, и таким образом можно расширять словарный запас по определенной теме. В случае с текстом студенты могут диктовать друг другу по одному предложению разные тексты, и тогда у каждого на листе будет возникать новая история. Если уровень под-

готовки еще не позволяет писать сложные тексты, можно приготовить готовые тексты с пропусками, и тогда во время диктанта нужно будет услышать и записать пропущенные слова, а после можно будет поработать с получившимися текстами.

Упражнение-игру «Тихая почта» («Stille Post») также можно трансформировать для формирования орфографического навыка. В классическом варианте этого задания ведущий готовит карточки с буквами, из которых получается какое-либо слово. Таких слов может быть несколько для каждой команды. Участники садятся в две команды друг за другом, а ведущий показывает сидящим последними участникам буквы, которые они должны писать на спине впереди сидящего студента и так по цепочке, а первые участники команд записывают эти буквы на доске, чтобы получилось слово, задуманное ведущим.

В случае орфографического диктанта мы предлагаем писать целыми словами, таким образом участники передают по цепочке слова, полученные от ведущего, записывая их на своем листе или нашептывая их впереди сидящему участнику. Когда слова будут переданы и записаны первыми участниками на доске, оценивается скорость выполнения задания и правильность написания всех слов. Для этого задания хорошо подходят пословицы и поговорки, способствующие расширению представления о культурных ценностях и фольклоре Германии.

Идеей для тренировочного диктанта может послужить следующее упражнение. На листе заготавливается небольшой интересный текст. Участниками игры становятся 6-8 человек, остальные – зрители. Все члены команды, кроме одного, выходят из аудитории. Оставшийся участник внимательно читает текст, запоминает его. Затем ведущий приглашает следующего участника в аудиторию. Первый по памяти диктует второму текст, а второй в свою очередь запоминает его, чтобы продиктовать его третьему участнику и так далее по цепочке. Последний участник, послушав диктанта, пишет его по памяти на доске. Также можно предложить остальным участникам и зрителям написать этот текст, а затем сравнить качество выполнения задания.

В качестве дополнительного ресурса, с помощью которого студенты могут повысить свою орфографическую грамотность, может служить портал [schiller-verlag.de](http://schiller-verlag.de), где в разделе онлайн-упражнений можно найти задания, требующие заполнения на компьютере. Они засчитываются как правильные только при условии грамотного орфографического написания, что является хорошим стимулом для студентов задумываться о корректном выполнении заданий.

В условиях сокращения количества аудиторных часов в новых учебных планах подготовки бакалавров и как следствие увеличение времени на самостоятельную работу приводит к необходимости искать новые пути оптимизации учебного процесса, повышения его эффективности, как уже не раз отмечалось в статьях авторов [Лубенцова 2014: 101; 2016: 82].

Если в системе специалитета представлялось возможным выделять как минимум два часа в неделю на целенаправленное изучение правил орфографии немецкого языка, написание орфографических диктантов, уделять время на тщательный анализ типичных ошибок, то есть развивать навык письменной речи в качестве самостоятельного аспекта, то сейчас приходится ограничиваться включением в основной процесс обучения отдельных упражнений, направленных на развитие данного навыка. Такое интегрированное развитие навыка письменной коммуникации несомненно имеет свои преимущества, однако зачастую формирование устойчивого навыка требует дополнительной тренировки, что можно обеспечить благодаря правильно организованной самостоятельной работе студентов.

Дистанционное сопровождение дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» создаёт возможность автономной работы студентов, в том числе и над навыком письменной речи. В электронном комплексе учебных материалов по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка», выложенном на платформе Sakai [<https://sakai.pomorsu.ru>], среди тренировочных и тестовых заданий для контроля и самоконтроля значительное место занимают упражнения, направленные на развитие навыка письменной коммуникации. Довольно эффективным упражнением, направленным одновременно на тренировку навыков аудирования, письма, активизацию лексико-грамматических навыков, является написание изложений аутентичных текстов различного объёма и уровня сложности. Перед предъявлением текста студенту предлагается ознакомиться с новыми словами и выражениями для снятия лексических трудностей восприятия текста, а также реалиями, представляющими сложность написания. Количество прослушиваний и время выполнения задания ограничены. После прослушивания текста студент пишет изложение и отправляет на проверку преподавателю. После проверки, студент получает оценку и отзыв с комментариями и анализом содержательных, орфографических и лексико-грамматических ошибок. Изложение, как вид письменных работ, даёт возможность развивать творческие способности обучающихся, если дополнить подобные упражнения заданиями повышенного уровня сложности, такими, например, как пересказ с изменением лица рассказчика, написание продолжения истории и т.п.

Диктант является не только действенным средством повышения эффективности обучения, но и может способствовать росту мотивации студентов к изучению немецкого языка. Большую популярность приобрела открытая всероссийская акция «Totales Diktat», приуроченная к Международному Дню родного языка, который учрежден ЮНЕСКО в 1999 году и отмечается 21 февраля с целью защиты языкового и культурного многообразия. Акция, которая в этом году будет проводиться уже в шестой раз, ставит перед собой задачи популяризации немецкого языка, мотивации к его изучению, развития культуры грамотного письма на немецком языке.

Кафедра немецкой и французской филологии присоединилась к акции в

2016 году. Ежегодно в акции принимают участие около 100 студентов лингвистических и нелингвистических направлений подготовки. Диктанты различных уровней А2, В1, С1 традиционно читает носитель языка, что является важным мотивирующим фактором для студентов. Задача участников акции – написать текст правильно, без орфографических и пунктуационных ошибок. Победители акции – участники, допустившие наименьшее количество ошибок – определяются в каждой категории и награждаются сертификатами. Проведение таких акций несомненно имеет большое значение, поскольку проверяет не только навык детализированного аудирования, умения в распознавании и применении лексико-грамматических знаний, навыки орфографии, но и позволяет заинтересовать учащихся в изучении немецкого языка.

Таким образом, использование в учебном процессе различных видов диктанта, как одного из способов развития письменной речи, способствует активизации всех аспектов речевой деятельности, повышает эффективность обучения и усиливает мотивацию студентов к изучению немецкого языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лубенцова Т.В. Интеграция электронных форм обучения в процесс преподавания немецкого языка как специальности в системе бакалавриата / Т.В. Лубенцова, Е.В. Стёпырева // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. Сб. мат-лов VIII научно-практ. конф. – Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т. – 2014. – С. 99-103.
2. Лубенцова Т.В. Использование дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку (из опыта реализации дисциплины «практический курс первого иностранного языка» с электронной поддержкой на базе платформы SAKAI) / Т.В. Лубенцова, Н.С. Смирнова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Межвуз. сб. научн. трудов. – Вып.34. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С.81-87.
3. Царевская И.В. Диктант как ценное средство обучения иностранному языку / И.В. Царевская, М.С. Володина // Современные наукоемкие технологии. – Пенза: Издат. Дом «Академия Естествознания», 2016. – №1-8. – С.153-157.
4. Online-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.schubert-verlag.de/aufgaben/index.htm>.
5. Sakai Project [Электронный ресурс]. – URL: <https://sakaiproject.org/>

#### **DICTIONATION AS MEANS OF IMPROVING EFFECTIVENESS OF LEARNING THE GERMAN LANGUAGE**

T.V. Lubentsova, N.S. Smirnova

Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk

The use of dictation in German classes allows to develop all aspects of speech activity, contributing to the improvement of teaching effectiveness and motivation of students in language acquisition. Distance learning facilitates independent work at formation of writing skills.

**Key words:** *teaching German, dictation, listening comprehension, distance learning, total dictation.*

*Об авторах:*

ЛУБЕНЦОВА Татьяна Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой и французской филологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail*: lubentsova\_tv@mail.ru

СМИРНОВА Наталья Сергеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры немецкой и французской филологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail*: smirnova\_natalj@rambler.ru

УДК 811.111'24

### **НАВЫКИ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

А.И. Матяшевская

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

В статье аргументируется целесообразность комплексного обучения английской устной научной речи с привлечением материалов TED Talks. В работе доказывается эффективность такого подхода при подготовке студентов к выступлениям на семинарах, научных фестивалях и конференциях.

**Ключевые слова:** *навыки говорения, научная речь, коммуникативная компетентность, английский язык для специальных целей.*

Как известно, в настоящее время навыки устного научного выступления приобретают всё большую значимость в научном сообществе [Скорикова 2013]. В связи с этим современные лингвисты выражают глубокую обеспокоенность по поводу смещения количества часов профессионального иностранного языка в сторону самостоятельной работы [Скорикова 2016]; в первую очередь, речь идёт о студентах технических специальностей. В данных условиях перед преподавателем стоит задача всестороннего освещения особенностей устной научной речи и организации подготовки к конференциям на иностранном языке таким образом, чтобы, кроме информативно-аналитической составляющей выступления, докладчики приняли во внимание контактоустанавливающую и воздействующую функцию подобного дискурса [Рискогенность... 2015]. Чтобы наглядно продемонстрировать студентам реализацию основных коммуникативных целей такого доклада, рекомендуется использовать онлайн-

материалы *TED Talks*.

Англоязычные конференции *TED* охватывают обширный тематический спектр – от достижений науки и новейших технологий, обсуждения глобальных проблем человечества до вопросов бизнеса, культуры и искусства. В то же время, краткий временной лимит подобных выступлений и их адресованность широкой зрительской аудитории с разным уровнем подготовленности находит отражение в их доступном, ясном и логичном тексте. Для данной статьи, с учётом научных интересов студентов-биологов, нами были отобраны следующие 5 выступлений: *How CRISPR lets us edit our DNA* (далее, А), *The potential of regenerative medicine* (В), *A new way to grow bone* (С), *You can grow new brain cells* (D), *What is so special about the human brain?* (Е), на примере которых будет рассмотрена риторическая составляющая устного научно-популярного дискурса.

Талант оратора проявляется с первых же слов выступления: обычно докладчики используют несколько вступительных предложений, чтобы сразу ввести слушателей в курс дела:

*A few years ago, with my colleague, Emmanuelle Charpentier, I invented a new technology for editing genomes. It's called CRISPR-Cas9. The CRISPR technology allows scientists to make changes to the DNA in cells that could allow us to cure genetic disease* (А),

а, обрисовав перспективы применения результатов исследования, прочно завладеть вниманием аудитории:

*I'm going to talk to you today about hopefully converting fear into hope. (...) I want to lay out for you today is a different way of thinking about how to treat debilitating disease, why it's important, why without it perhaps our health care system will melt down if you think it already hasn't, and where we are clinically today, and where we might go tomorrow, and what some of the hurdles are* (В).

Точность передачи данных предполагает широкое употребление терминов, а научно-популярный, образовательный характер выступлений позволяет докладчику прибегнуть к их образному разъяснению: *RNA is a chemical cousin of DNA, and it allows interaction with DNA molecules that have a matching sequence* (А); повысить наглядность пояснений при помощи примеров из повседневного жизненного опыта слушателей (например, пространственное распознавание – свойство памяти, которое позволяет человеку ориентироваться в городе; внесение изменений в ДНК сравнивается с исправлением опечаток в тексте):

*In the lab we have shown that if we block the ability of the adult brain to produce new neurons in the hippocampus, then we block certain memory abilities. And this is especially new and true for spatial recognition – so like, how you navigate your way in the city* (D);

*As I'm going to tell you now, we recognized that that activity could be harnessed for genome engineering, to allow cells to make*

*a very precise change to the DNA at the site where this break was introduced. **That's sort of analogous to the way that we use a word-processing program to fix a typo in a document** (A),*

или же закрепить восприятие термина, дав ему эмоциональную, образную оценку (так, расшифровку аббревиатуры *CRISP* исследователь считает труднопроизносимым):

*And these integrated bits of viral DNA get inserted at a site called **CRISPR. CRISPR stands for clustered regularly interspaced short palindromic repeats. A big mouthful – you can see why we use the acronym CRISPR** (A).*

Кроме того, формат научно-популярного доклада позволяет повысить ясность и убедительность объяснений с использованием прецедентных феноменов – например, иллюстрацией высокой способности печени к восстановлению на примере мифа о Прометее:

*Our tissues all have very different abilities to regenerate, and here we see poor **Prometheus**, who made a rather tricky career choice and was punished by the Greek gods. (...) And liver will regenerate in this very nice way, but actually if we think of other tissues, like cartilage, for example, even the simplest nick and you're going to find it really difficult to regenerate your cartilage (C).*

Во многих случаях докладчик старается подвести своих слушателей к совместным выводам при помощи развёрнутого рассуждения, поэтапно представляя целый ряд предположений и доводов:

***Maybe** the problem was with the basic assumption that all brains are made in the same way. **Maybe** two brains of a similar size can actually be made of very different numbers of neurons. **Maybe** a very large brain does not necessarily have more neurons than a more modest-sized brain (E).*

Нередко докладчик сопоставляет новую и давно известную информацию:

*So hippocampus is this gray structure in the center of the brain. And **what we've known already for very long**, is that this is important for learning, memory, mood and emotion. However, **what we have learned more recently** is that this is one of the unique structures of the adult brain where new neurons can be generated (D).*

Благодаря применению эксплицирующих ход изложения речевых средств, аудиторией без труда удаётся следить за умозаключениями выступающего:

***Just a little bit of data, a tiny bit of data** (B); **Now finally, I just want to talk a little bit about** applying this sort of thing to cardiovascular disease, because this is a really big clinical problem (C);*

*So activity impacts neurogenesis, **but that's not all** (D).*

Особенно многочисленными в научно-популярном тексте оказываются разнообразными акцентивные конструкции:

*But perhaps **most interesting, to me anyway, and most important**, is the idea of diagnosing a disease much earlier on in the pro-*

*gression, and then treating the disease to cure the disease instead of treating a symptom (B);*

*So this brings us to a very important conclusion already, which is that we are not rodents. The human brain is not a large rat brain (E).*

Привлечению внимания слушателей к значимым фрагментам рассуждения способствует также употребление более кратких уточняющих предложений:

*And bone is actually quite good at repairing. It has to be (C).*

Эффект соучастия массового адресата в одноголосном изложении [Кормилицына 2010] достигается за счёт широкого использования вопросно-ответных единств:

*Today, with diabetes, what do we do? We diagnose the disease eventually, once it becomes symptomatic, and then we treat the symptom for 10, 20, 30, 40 years (B);*

*So what is the human advantage? What is it that we have that no other animal has? My answer is that we have the largest number of neurons in the cerebral cortex, and I think that's the simplest explanation for our remarkable cognitive abilities (E).*

Подобное построение речи придаёт публицистические черты научно-популярному докладу. Впечатление интерактивности выступления достигается также при помощи прямых обращений к аудитории:

*And we are now going to do a little quiz. I'm going to give you a set of behaviors and activities, and you tell me if you think they will increase neurogenesis or if they will decrease neurogenesis (D).*

Устная форма предоставляет докладчику целый ряд возможностей для того, чтобы сопроводить собственно научную информацию экспрессивными комментариями, тем самым оптимизируя её восприятие (например, исследователь вспоминает о повышенном интересе к технологии создания костной ткани игроков в американский футбол, со смехом констатируя, что повышение прочности черепной коробки не должно являться для них приоритетом):

*And I'm just going to tell you, sometimes those contacts are very strange, slightly unexpected, and the very most interesting, let me put it that way, contact that I had, was actually from a team of American footballers that all wanted to have double-thickness skulls made on their head. And so you do get these kinds of contacts, and of course, being British and also growing up in France, I tend to be very blunt, and so I had to explain to them very nicely that in their particular case, there probably wasn't that much in there to protect in the first place (C).*

Итак, можно заключить, что материалы *TED Talks* сочетают высокую информативность с доходчивыми, образными объяснениями, вместе с «рассказами» о научной работе [Матяшевская 2017] находят успешное применение в обучении студентов различным жанрам научного стиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кормилицына М.А. Приёмы создания эффекта соучастия адресата в журналистском тексте / М.А. Кормилицына // Філія логов: сб. научн. статей в честь 70-летия проф. В. В. Прозорова. – Саратов: Саратовск. гос. ун-т им. Н.Г.Чернышевского, 2010. – С. 301-308.
2. Матяшевская А.И. Вариантность и вариативность устного научно-популярного жанра / А.И. Матяшевская // Жанры речи. – 2017. – № 2 (16). – С. 220-225.
3. Рискогенность современной коммуникации и роль коммуникативной компетентности в её преодолении / [А.Н. Байкулова и др.] / под ред. О.Б. Сиротиной и М.А. Кормилицыной. – Саратов: Саратовск. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 2015. – 188 с.
4. Скорикова Т.П. Жанрово-функциональная типология и конструктивно-языковые особенности устной научно-профессиональной коммуникации [Электронный ресурс] / Т.П. Скорикова // Гуманитарный вестник (МГТУ им. Н.Э.Баумана): электронный журнал. – 2013. – №3. – URL: <http://hmbul.ru/articles/53/53.pdf>
5. Скорикова Т.П. Культура научной речи в обучении аспирантов технического вуза / Т.П. Скорикова // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – № 1. – С. 15-159.

**PUBLIC SPEAKING SKILLS AS INTEGRAL COMPONENT  
OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE**

A.I. Matyashevskaya

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

The article highlights the importance of special training in spoken Academic English. The study has proven the effectiveness of TED Talks videos as the tool in student preparation for discussions at seminars, scientific festivals and conferences.

**Key words:** *speaking skills, academic discourse, communicative competence, ESP.*

*Об авторе:*

МАТЯШЕВСКАЯ Ангелина Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, *e-mail*: [angelinacaribe@gmail.com](mailto:angelinacaribe@gmail.com)

УДК 811.111'24:378.661

## **ЯЗЫКОВОЕ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ИЗ ИНДИИ**

С.Э. Могилевцева

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел

Статья рассматривает вопросы организации обучения студентов из Индии в медицинском вузе в рамках образовательной программы на английском языке. Обосновываются преимущества выбора английского языка в качестве языка-посредника. Представлены основные направления методического обеспечения и примеры средств обучения, разработанные для некоторых учебных курсов.

*Ключевые слова:* обучение на английском языке, медицинский вуз, учебно-методическое обеспечение, учебные пособия.

В настоящее время многие российские медицинские вузы предлагают образовательные услуги иностранным гражданам. Несомненно, привлечение иностранных абитуриентов является одним из факторов, способствующих продвижению отечественных вузов в международное образовательное пространство, что отмечают многие авторы [Капезина 2014, Козулина 2014, Рахимов 2010].

В медицинском институте Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева обучаются студенты из стран ближнего и дальнего зарубежья. Большинство студентов-иностранцев в ОГУ им. И.С. Тургенева в течение года изучают русский язык и затем поступают на первый курс выбранного ими факультета и направления. Их дальнейшее обучение проводится на русском языке, как в отдельно сформированных группах, так и совместно с российскими студентами.

Однако студенты, прибывающие из Индии и обучающиеся по специальности «Лечебное дело», в течение первых трех лет изучают дисциплины на английском языке. Обучение студентов осуществляют или непосредственно преподаватели-предметники, владеющие английским языком, или русскоязычные преподаватели-предметники в тандеме с переводчиками. На протяжении указанного периода времени студенты также интенсивно занимаются русским языком, что позволяет им, начиная с четвертого курса, перейти на русскоязычную образовательную программу. Таким образом, в первые три года обучение индийских студентов ведется на языке-посреднике.

Выбор английского языка в качестве языка-посредника, в данном случае, очевиден. Как известно, английский язык является одним из двух официальных государственных языков в многоязычной и многодиалектной Индии (но не официальным национальным языком). Английский язык в Индии также является языком высшего образования уже более века, и в

наши дни постепенно внедряется в систему среднего образования [Megathan 2011]. Индийские студенты, приезжающие в Россию для получения высшего образования, как правило, в той или иной степени владеют английским языком. Бесспорно, их речь имеет специфические фонетические особенности, и они допускают лексические и грамматические ошибки. Но в то же время им свойственны беглость речи и хорошее знание базовой лексики по релевантным предметам (химия, биология, анатомия и т.д.). Их уровень владения английским языком различается в зависимости от полученного среднего образования (средняя школа с преподаванием предметов на английском или на региональном языке), социального положения (частная или государственная средняя школа), места проживания (штат/ союзная территория, город или сельская местность) и индивидуальных способностей.

Необходимо отметить, что англоязычная образовательная программа дает индийским студентам ряд преимуществ. Во-первых, сокращается общий срок их учебы в вузе. Во-вторых, повышается «эффективность адаптации студентов к учебному процессу в вузе» [Рахимов 2010: 134]. То есть, студенты не испытывают языкового барьера и связанного с ним стресса, и могут сразу же приступить к усвоению материала дисциплин. Кроме того, в определенной степени, использование английского языка позволяет студентам, принадлежащим к различным этническим группам Индии общаться между собой. Поясним, что студенты, обучающиеся в медицинском институте ОГУ имени И.С. Тургенева в настоящее время, являются жителями различных штатов и союзных территорий Индии и, соответственно, носителями таких языков как хинди (большинство), конкани, панджаби, тамильского, манипури, малаялам и других.

Разработка учебного курса предполагает его учебно-методическое обеспечение. Согласимся, что «методическое обеспечение как процесс – это планирование, разработка и создание оптимальной системы учебно-методической документации и средств обучения, необходимых для эффективной организации образовательного процесса», а как результат – совокупность соответствующих документов [Волик 2012].

Учебно-методическое обеспечение учебного курса для иностранных студентов имеет свою специфику. Во-первых, эту работу осуществляет преподаватели совместно с переводчиками. Автор данной статьи непосредственно принимает участие в такого рода деятельности в качестве переводчика по нескольким дисциплинам. Во-вторых, целесообразно включать в учебно-методическую документацию помимо рабочих программ, определяющих цели изучения дисциплины и ее содержание, также и документы, содержащие информацию, которая поможет иностранным студентам сориентироваться в системе российского вуза, а именно, информацию об экзаменационных и зачетных процедурах и требованиях, критериях оценок, балльно-рейтинговой системе и т.д. Например,

приведенный ниже документ объясняет индийским студентам, каким образом оценивается их зачетная контрольная работа по биоорганической химии и приводит критерии, которые учитываются при выставлении оценки, типы ошибок, баллы, выставляемые за ответы разного уровня (Приложение 1). В-третьих, постоянно ведется работа по созданию недостающих средств обучения, то есть, учебных материалов для аудиторной и внеаудиторной работы, которые способствуют оптимальному функционированию процессов обучения и учения.

Отметим, что почти по каждой дисциплине существуют, по крайней мере, один или два базовых англоязычных учебника зарубежных авторов, доступные для студентов и в твердой копии и в электронном варианте. Однако, этого не достаточно для организации эффективного процесса обучения и освоения сложных медицинских дисциплин. Разрабатываемые и создаваемые преподавателями и переводчиками учебные материалы охватывают широкий спектр объектов. К ним относятся:

- 1) курсы лекций в формате PowerPoint;
- 2) планы практических и семинарских занятий с вопросами для обсуждения и самостоятельного изучения;
- 3) учебные материалы, используемые непосредственно на практических занятиях (задания, задачи, таблицы, графики и т.д.);
- 4) описания лабораторных работ;
- 5) различные средства контроля (поурочные тестовые задания и задачи, модульные контрольные работы, экзаменационные материалы);
- 6) специальные учебные пособия.

Учебные пособия преследуют различные цели и, соответственно, различаются по содержанию. Например, цель одного из англоязычных учебных пособий «Get Ready for Histology Exam» [Жучков 2017], над которым работал автор статьи совместно с преподавателями кафедры гистологии, цитологии и эмбриологии, – помочь иностранным студентам, обучающимся на английском языке, эффективно подготовиться к экзамену по гистологии. Данное учебное пособие включает примеры тестовых заданий и ситуационных задач, теоретические вопросы, систематизированные в соответствии с разделами общей и частной гистологии, список экзаменационных микропрепаратов с ориентирами для диагностики. В качестве примера приведем один из фрагментов учебного пособия, содержащий список гистологических препаратов (Табл. 1).

Табл. 1

***Respiratory system***

<b>Histological specimen</b>	<b>Structures to identify</b>
Trachea - <i>hematoxylin &amp; eosin staining</i>	1) mucous membrane 2) submucosa 3) fibrocartilaginous layer

	4) hyaline cartilage
The lung of a cat - <i>hematoxylin &amp; eosin staining</i>	1) large bronchus 2) medium bronchus 3) small bronchus 4) fibrocartilaginous layer
The lung of a rat - <i>hematoxylin &amp; eosin staining</i>	1) respiratory bronchiole 2) alveolar ducts 3) pulmonary alveoli 4) alveolar septa

В данном разделе пособия перечень экзаменационных микропрепаратов систематизирован по разделам общей и частной гистологии (Respiratory system, Digestive system и т.д.), внутри каждого подраздела приводятся название препаратов и методы их окраски, а также, что наиболее важно, те гистологические структуры, которые студенты должны в них обнаружить. Такое представление учебного материала предлагает студентам диагностические ориентиры и помогает им во время самостоятельной подготовки к экзамену, в ходе работы с микроскопом. Данное учебное пособие уже издано и успешно используется иностранными студентами первого и второго курса.

Еще одно учебное пособие, работа над которым ведется в настоящее время, представляет собой терминологический словарь (глоссарий) по основным разделам дисциплины Химия. Работа над словарем ведется преподавателями химии совместно с переводчиком. Глоссарий состоит из двух частей: англоязычная часть (Табл. 2) и русскоязычная часть (Табл. 3) с дополнительными колонками термина на языке-партнере.

Табл. 2

<b>Term</b>	<b>Definition</b>	<b>Russian equivalent</b>
Buffer solutions	solutions containing a protolytic equilibrium system which is able to maintain the constant pH value in case of dilution or adding small quantities of a strong acid or a strong base / an alkali	буферные растворы
Acid buffer systems	solutions containing a weak acid ( H <sup>+</sup> donor) and a salt of this acid ( H <sup>+</sup> acceptor). Example: CH <sub>3</sub> COOH and CH <sub>3</sub> COO	кислотные буферные системы
Base buffer systems	solutions containing a weak base ( H <sup>+</sup> acceptor) and a salt of this base (H <sup>+</sup> donor). Example: NH <sub>3</sub> and NH <sub>4</sub> <sup>+</sup>	основные буферные системы
Buffer capacity (B)	the amount of a strong acid or an alkali which must be added to 1 liter of a buffer	буферная емкость (B)

	solution to change the pH by 1 unit	
--	-------------------------------------	--

Табл. 3

<b>Термин</b>	<b>Определение</b>	<b>Английский эквивалент</b>
Буферные растворы	растворы, содержащие протолитическую равновесную систему, способную поддерживать практически постоянное значение pH при разбавлении или при добавлении небольших количеств сильной кислоты или щелочи	buffer solutions
Кислотные буферные системы	растворы, содержащие слабую кислоту (донор H <sup>+</sup> ) и соль этой кислоты (акцептор H <sup>+</sup> ). Пример: CH <sub>3</sub> COOH and CH <sub>3</sub> COO	acid buffer systems
Основные буферные системы	растворы, содержащие слабое основание (акцептор H <sup>+</sup> ) и соль этого основания (донор H <sup>+</sup> ). Пример: NH <sub>3</sub> and NH <sub>4</sub> <sup>+</sup>	base buffer systems
Буферная емкость (B)	количество сильной кислоты или щелочи, которые нужно добавить к 1 литру буферного раствора, чтобы изменить pH на 1	buffer capacity (B)

Считаем, что данный глоссарий способствует формированию у студентов достаточной терминологической базы, которая обеспечит эффективную коммуникацию в процессе обучения и учения и станет основой для правильного понимания материалов лекций, практических аудиторных и домашних заданий, проверочных работ. Предлагаемая русскоязычная часть, а также наличие колонки с эквивалентом термина на языке-партнере позволяет, при необходимости, пользоваться словарем после перехода на обучение на русском языке на старших курсах. На данном этапе терминологический словарь подготовлен к публикации и используется в тестовом режиме в процессе обучения иностранных студентов первого курса.

Таким образом, в настоящее время преподаватели-предметники и переводчики медицинского института ОГУ им. И.С. Тургенева ведут активную работу по созданию и совершенствованию учебно-методологических комплексов дисциплин на английском языке. Такая деятельность способствует решению актуальных для вуза задач, которыми являются организация эффективного процесса обучения иностранных (в данном случае, индийских) студентов и предоставление им образовательных услуг высокого качества.

*Приложение 1.*

**Assessment criteria for the final test in Bioorganic Chemistry**

*Type of assessment – written.*

The test paper is assessed according to the 40-mark grade-rating system:

- the test paper includes **5 tasks**;
- the maximum mark for each task is **8 marks**;

The results of the test paper are assessed according to the 40-mark grade-rating system. The following criteria are considered during the assessment: profoundness (correspondence to the theoretical statements of the discipline), awareness (ability to apply the skills and information which have been studied), completeness (correspondence to the course syllabus and the materials presented in the lectures, basic and additional course books). Uniform requirements and unbiased assessment are guaranteed at the exam.

The assessment considers the number and type of mistakes (major or minor). Major mistakes are related to the cases when the answers are not profound and clear enough (for example, students fail to apply theoretical knowledge to explain and predict some phenomena, to explain cause-and-effect relationships, to compare and categorize things etc.). Minor mistakes are related to the cases when the answer is incomplete (for example, when an untypical fact during the description of a process is overlooked). Here also belong the slips of the pen and the mistakes made due to inattentiveness.

***The test paper includes 5 practical tasks. To do these tasks students should thoroughly know the theoretical material.***

***The maximum amount of marks for each task is 8 marks***

- *8 marks* – the answer is correct and complete according to the course syllabus;
- *5-7 marks* – the answer is correct but somewhat incomplete, there are 1-2 minor mistakes;
- *4 marks* – the answer is presented in fragments, there is 1 major mistake;
- *2 marks* – only the basic formula for the calculation or the reaction is correct in the solution;
- *0 marks* – there is no answer or the answer does not match the given question.

**The actual mark for the written test paper is given according to the following rules:**

**a) without the consideration of the total semester marks:**

- «passed» – the number of the marks for the test paper is **21 marks and more**;
- «failed» – the number of the marks for the test paper is **20,5 marks and less**

**b) with the consideration of the total semester marks:**

- «passed» – the number of the marks for the test paper is **51 marks and more**;
- «failed» – the number of the marks for the test paper is **50,5 marks and less**

ЛИТЕРАТУРА

1. Волик О.Н. Состав и структура методического обеспечения информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования [Электронный ресурс] / О.Н. Волик, Е.А. Сулейманова. – Казань, 2012. – URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjFuaz3qcbXAhVFD5oKHbeJBcgQFggsMAE&url>
2. Жучков С.А. Материалы для подготовки к экзамену по гистологии, эмбриологии и цитологии для иностранных студентов (специальность: лечебное дело):

- учебное пособие / С.А. Жучков, В.П. Бобылев, С.Э. Могилевцева, Г.А. Пьявченко, В.И. Ноздрин; ЗАО «Ретиноиды». – М., Орел, 2017. – 64 с.
3. Капезина Т.Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе [Электронный ресурс] / Т.Т. Капезина // Наука. Общество. Государство. – 2014. – URL: [http://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/kapezina\\_tt\\_14\\_1\\_12.pdf](http://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/kapezina_tt_14_1_12.pdf)
  4. Козулина А.П. Современные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах [Электронный ресурс] / А.П. Козулина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – URL: [http://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/kapezina\\_tt\\_14\\_1\\_12.pdf](http://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/kapezina_tt_14_1_12.pdf)
  5. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития / Т.Р. Рахимов // Язык и культура. – № 4 (12). – Томск: Изд-во ТПУ, 2010. – С. 123-136.
  6. Ramanujam Meganathan. Language Policy in Education and the Role of English in India: From library language to language of empowerment [Электронный ресурс] / Meganathan Ramanujam // Teaching English. British Council. – L., 2011. – URL: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Z413%20EDB%20Section04\\_0.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Z413%20EDB%20Section04_0.pdf)

**CHOICE OF THE INTERMEDIARY LANGUAGE  
AND TEACHING AND LEARNING TOOLS  
AS PART OF THE HIGHER PROFESSIONAL TRAINING  
FOR INDIAN MEDICAL STUDENTS**

S.E. Mogilevtseva

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

The article deals with the aspects of designing and creating teaching and learning tools in the English language as part of the higher professional training given to the medical students from India at Orel state university named after I.S. Turgenev. The author also explains the advantages of English as an intermediary language used for teaching, learning and communication.

*Key words:* students from India, medical institute, intermediary language, teaching and learning tools, learning guides.

*Об авторе:*

МОГИЛЕВЦЕВА Светлана Эрнстовна – старший преподаватель кафедры английского языка Института иностранных языков Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, *e-mail:* starling22s@yahoo.com

УДК 378.048.2

**РОЛЬ  
АННОТИРОВАНИЯ И РЕФЕРИРОВАНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА  
В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

О.А. Овчинникова, М.В. Резунова, А.Ф. Белозор

Брянский филиал Российской академии народного хозяйства и  
государственной службы при Президенте Российской Федерации, Брянск

В век стремительного развития науки и техники особое значение получила межкультурная профессиональная коммуникация. При подготовке магистров необходимо уделять особое внимание обучению аннотированию и реферированию, что позволяет работать с иноязычными источниками, а также дает возможность транслировать собственные научные достижения.

*Ключевые слова:* профессионально-ориентированное обучение, межкультурная профессиональная коммуникация, аннотирование, реферирование, специальность, магистратура.

Сегодня в системе образования приоритетной является профессионально-ориентированная подготовка будущих специалистов, для которых в век глобализации, информатизации и стремительного научно-технологического развития особое значение получила межкультурная профессиональная коммуникация, предполагающая хорошее знание иностранных языков в рамках специальности. В этой связи в современной высшей школе главенствует профессионально-ориентированное преподавание иностранного языка. По словам М. В. Ляховицкого, который внес большой вклад в разработку этого подхода, изучение иностранного языка не является самоцелью, а становится средством повышения уровня профессиональной эрудиции в рамках специальности. Другими словами, преподавателю необходимо учитывать направление подготовки обучаемых и организовывать работу с аутентичными (пусть и адаптированными) текстами, изучать специальные темы для развития устной речи, а также обеспечить освоение лексического минимума по соответствующему профилю и способствовать активизации использования специфических лексико-грамматических конструкций [Ляховицкий 1973: 27-34].

Рассматриваемый подход к организации процесса изучения иностранных языков в неязыковом вузе дает специалистам инструментарий, позволяющий получать необходимую информацию для решения профессиональных задач. Кроме того, современные специалисты активно вовлечены в межкультурную коммуникацию: например, работники области техники и технологий нередко сталкиваются с необходимостью чтения большого количества иноязычной технической документации для получения

информации [Шагатова 2009: 187]. Таким образом происходит объединение технического и гуманитарного образования, что способствует личностному росту специалистов и повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

Для успешной межкультурной профессиональной коммуникации, по словам Г.В. Барабановой, необходимо формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, которая включает в себя несколько компонентов:

- лингвистическую компетенцию, подразумевающую владение системой иностранного языка;
- предметную компетенцию, включающую знания из сферы профессиональной деятельности;
- текстовую компетенцию, охватывающую знания, умения и навыки, необходимые для понимания, смысловой обработки и интерпретации аутентичных текстов;
- стратегическую компетенцию, предполагающую умение вырабатывать когнитивную стратегию по отношению к конкретному тексту [Барабанова 2002: 62].

Все перечисленные компетенции в той или иной степени формируются на каждом уровне образования. Однако особое значение межкультурная профессиональная коммуникация получила при подготовке магистров, поскольку они активно вовлечены в научно-исследовательскую деятельность. Как отмечают Н.А. Фролова и И.В. Алещанова, «в повседневной практике многих специалистов постоянно возникает необходимость устного или письменного изложения на родном языке краткого содержания тех или иных иноязычных материалов, содержащих ценную информацию» [Фролова 2006: 170]. Кроме того, на этой ступени образования практикуется публикация научных достижений в журналах и тематических сборниках, поэтому магистры должны уметь формулировать основные результаты своей работы как на русском, так и на иностранном языках.

Изучение иностранных языков в магистратуре позволяет систематизировать полученные ранее знания и продолжить совершенствование имеющихся умений и навыков работы с иноязычной литературой. На этой ступени образования во главу угла ставится профессиональная научно-исследовательская деятельность, которая предполагает обращение как к отечественному, так и к зарубежному опыту. Следовательно, в конечном итоге магистры должны овладеть навыками поиска, отбора и систематизации информации, уметь отбирать соответствующие требованиям материалы, работать с иноязычными специальными источниками и со справочной литературой, а также оформлять в сокращенном виде необходимый объем информации по своей специальности. Кроме того, аннотирование и реферирование являются необходимыми составляющими оформления и представления результатов своего научного труда. Таким образом, для максимально продуктивной аналитически-синтетической

переработки первоисточников необходимо овладеть навыками создания вторичных источников информации.

Сущность аннотирования и реферирования заключается в максимальном сжатии объема первоисточника с сохранением его основного содержания, причем компрессия осуществляется принципиально различными путями. Аннотация лишь перечисляет вопросы, которые освещены в первоисточнике, но не раскрывает самого содержания этих вопросов, а вот в реферате не только перечисляются все эти вопросы, но и отображается существенное содержание каждого из них. Таким образом, основное отличие аннотации от реферата состоит в том, что аннотация дает представление только о главной теме и перечне тем, затрагиваемых в тексте первоисточника, а по реферату можно судить о содержании и сути излагаемого в оригинале [Ильичева 2003: 7].

Если схематично рассматривать аннотирование и реферирование аутентичных научных текстов, то поэтапный план этой деятельности выглядит следующим образом:

*ориентационно-аналитический этап* подразумевает знакомство с оригиналом, его прочтение, понимание и анализ (на этом этапе рекомендуется аналитическое чтение текста с целью определения значимых факторов: выполнить сбор внешних данных о тексте, содержательный анализ исходника, а также лингвистический и коммуникативный анализ оригинала);

*этап планирования и вероятностного прогнозирования* результатов перевода подразумевает формулирование стратегии работы с аутентичным текстом (необходимо выявить содержательные, лексико-семантические, грамматические и синтаксические трудности, а затем выбрать способы их преодоления);

*операционный этап* предполагает непосредственную работу с первоисточником (работа со словарями и другими источниками по подбору соответствий; структурно-синтаксические, лексические и грамматические трансформации; выявление главных вопросов; собственно компрессия первоисточника);

*этап контроля и оценки* подразумевает редактирование аннотации или реферата к реалиям языка-реципиента (после выполнения аннотирования и реферирования необходимо сделать сверку с исходным текстом, а затем выполнить редакторскую правку).

Следует отметить, что процесс аннотирования и реферирования профессионально-ориентированного текста схож со стратегией перевода научного текста [Поломских 2009: 7-8], отличны лишь пункты оперативного этапа, который, в свою очередь, зависит от конечной цели работы. Обучаемому нужно не просто перевести первоисточник, а в результате восприятия, анализа и интерпретации исходного текста создать вторичный текст для решения соответствующих специальных задач [Шаповалова 2012:

7]. Учитывая то, что существуют различные виды аннотаций и рефератов, на операционном этапе может отличаться используемый инструментарий и в конечном итоге могут получиться различные по структуре и объему вторичные тексты.

Итак, для магистрантов основными задачами работы с профессионально-ориентированными текстами является восприятие и адекватное понимание языковых средств, извлечение наиболее полной информации, ее осмысление и систематизация, аргументированное толкование содержания текста с последующим аннотированием или реферированием, которые позволяют создать вторичные источники информации о первоисточнике. Как отмечает О.В. Ермоленко, для полного и адекватного освоения методики создания вторичных текстов нужно научиться правильно выделять ключевую информацию и избирательно относиться к избыточным и второстепенным данным [Ермоленко 2011: 165]. Кроме того, магистрант должен хорошо разбираться в содержании аннотируемого или реферированного материала, чтобы выделение главного не вызывало сложностей.

Как показывает практика, магистранты активно вовлечены в процесс профессионально-ориентированного чтения, поскольку это входит в число их профессиональных потребностей. Чтобы поддержать интерес к этому виду деятельности и создать благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции у магистрантов от преподавателя требуется тщательная и довольно трудоемкая подготовка: учебные тексты должны быть актуальными, содержательными и информативными, а также насыщены узкоспециализированной терминологией в соответствии с профилем обучающихся. Кроме того, представленные в учебном материале грамматические и лексические структуры иностранного языка должны быть выбраны в соответствии с уровнем знаний магистрантов, который определяется вводным тестированием.

В ходе работы с профессионально-ориентированными текстами преподаватель не только рассказывает о специфике реферирования и аннотирования иностранных источников, методах изложения информации, общих и отличительных характеристиках, но и выявляет существующие лакуны в знаниях иностранного языка каждого конкретного обучающегося. Следовательно, для успешного освоения таких видов деятельности как аннотирование и реферирование магистрантам необходимо уделять большое внимание и самостоятельной работе, которая позволяет не только отточить и закрепить полученные в аудитории умения и навыки [Резунова 2017: 69], а также заполнить пробелы в языковой подготовке и углубить знания в интересующих сферах. Постепенно происходит увеличение роли индивидуальной подготовки специалистов: после работы с простыми профессионально-ориентированными текстами они переходят к более сложным научным трудам, работа с которыми требует хороших знаний предмета исследо-

вания. Тренировка умений аннотирования и реферирования в ходе коллективной работы в аудитории дает базу для индивидуальной самостоятельной работы за пределами учебного заведения.

Итак, важнейшими условиями развитие науки является преемственность (освоение накопленного опыта) и интеграция (трансляция своих достижений научному сообществу). Таким образом, аннотирование и реферирование позволяют переработать научные достижения мировой науки и техники, а также правильно представить свои труды. Работа со специализированной литературой позволяет получить доступ к разнообразной профессионально важной информации не только на русском, но и иностранных языках, дает возможность самостоятельному приобретению знаний по специальности, а также на примере других ученых организовать собственную научно-исследовательскую деятельность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанова Г.В. Формирование читательской компетенции при обучении профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе / Г.В. Барабанова // Уч. записки Таврического национального ун-та им. В.И. Вернадского. – 2002. – Т.15 (54). – №2. – С. 58-64.
2. Ермоленко О.В. Обучение аннотированию на иностранном языке как способ формирования навыков работы студентов с научной и профессиональной литературой / О.В. Ермоленко // Культура народов Причерноморья. – Симферополь, 2011. – № 213. – С. 165-166.
3. Ильичева Н.В. Аннотирование и реферирование: Учебное пос. для слушателей дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / Н.В. Ильичева, А.В. Горелова, Н.Ю. Бочкарева. – Самара: Самарск. гос. ун-т, 2003. – 100 с.
4. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1. – С. 27-34.
5. Поломских Е.Г. Стратегии перевода (теоретические основы модуля): учебный модуль для слушателей специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / Е.Г. Поломских, В.В. Барсукова. – Пермь, 2009. – 255 с.
6. Резунова М.В. Самостоятельная работа студента при изучении иностранных языков как эффективное средство развития личности будущего специалиста / М.В. Резунова, О.А. Овчинникова // Вестник Брянской гос. сельскохозяйств. академии. – 2017. – № 5 (63). – С. 68-73.
7. Фролова Н.А. Обучение реферированию и аннотированию профессиональной литературы на иностранном языке как модульный сегмент образовательного процесса / Н.А. Фролова, И.В. Алещанова // Известия ВолгГТУ. – 2006. – №8. – С. 170-172.
8. Шагатов Р.Г. Профессионально-ориентированное чтение как средство формирования коммуникативной компетентности // Альманах современной науки и образования / Р.Г. Шагатов. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 8 (27). – Ч. I. – С. 186-189.
9. Шаповалова Т.Р. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке: учебно-методическое пособие / Т.Р. Шаповалова, Г.В.

Титяева. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2012. – 131 с.

**ROLE OF ANNOTATING AND PRECIS WRITING OF SCIENTIFIC  
TEXTS IN THE PREPARATION OF MASTERS  
FOR INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION**

O.A. Ovchinnikova, M.V. Rezunova, A.F. Belozor

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,  
Bryansk Branch, Bryansk

A rapid development of science and technology gives a particular importance for intercultural professional communication. A special attention in the preparing of masters should be given to annotating and precis writing because it gives a possibility to work with foreign sources as well as to transmit own scientific achievements.

**Key words:** *vocational-oriented training, intercultural professional communication, annotation, precis, specialty, magistracy.*

*Об авторах:*

ОВЧИННИКОВА Ольга Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общеправовых и социально-гуманитарных дисциплин Брянского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, *e-mail:* ovtchinnikova-olga@yandex.ru

РЕЗУНОВА Мария Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой общеправовых и социально-гуманитарных дисциплин Брянского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, *e-mail:* rezunova@mail.ru

БЕЛОЗОР Алина Федоровна – кандидат культурологии, доцент кафедры общеправовых и социально-гуманитарных дисциплин Брянского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, *e-mail:* a\_belozor@mail.ru

УДК 378

**ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
УПРАЖНЕНИЙ НА ПЕРЕВОД В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Т.А.Райкина, А.В.Пыриков

Алтайский филиал Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Барнаул

В статье рассматривается целесообразность использования упражнений на перевод на уровне предложения на занятиях по

иностранному языку в неязыковом вузе, обосновывается необходимость применения речевых упражнений, описывается методика их проведения.

**Ключевые слова:** упражнения на перевод, неязыковой вуз, речевые упражнения, лексико-грамматический материал.

Поиск эффективных методов и приемов обучения иностранному языку в неязыковом вузе остается актуальной проблемой на протяжении долгого времени. Это обусловлено, прежде всего, небольшим количеством часов, отведенных на изучение данного предмета, сложной профессиональной направленностью и требованиями, предъявляемыми к уровню владения иностранным языком.

На современном этапе владение иностранным языком относится как к универсальным компетенциям (например, УК ОС-4 Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном(ых) и иностранном(ых) языке (ах)), так и к общепрофессиональным (например, ОПК-2 – готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач в области профессиональной деятельности) [Приказ ректора РАНХиГС от 30.12.2016 №01-8323 [http](http://www.ranhi.ru)]. Данные компетенции предполагают знание лексико-грамматического минимума, необходимого для работы с иноязычными текстами, лексических и грамматических (морфологических и синтаксических) особенностей изучаемого языка, владение необходимым словарным запасом на иностранном языке, правила построения предложений и фраз.

Таким образом, выпускники вузов должны обладать навыком продуцирования устной и письменной речи, что подразумевает не только использование клише и устойчивых речевых оборотов, но и составление предложений, соответствующих узуальным моделям языка общения для решения коммуникативной задачи.

Данное исследование направлено на изучение эффективности упражнений на перевод с родного языка на изучаемый.

Существуют как сторонники, так и противники использования упражнений на перевод. Данный вид деятельности относится к грамматико-переводному методу преподавания иностранного языка, в котором отсутствует коммуникативная направленность, а приоритетность отдается изучению грамматических правил и лексики, а также перевод не связан с умениями говорения, письма, чтения и аудирования [Емельянова 2016:87].

Однако необходимо отметить, что перевод является языковым упражнением, то есть средством развития навыков говорения, иными словами синтеза речи на иностранном языке. Упражнения по переводу способствуют расширению словарного запаса, повышают способность быстро находить нужное слово при говорении, повышают автоматизацию устной речи [Попиль 1970: 42].

По данным тестирования, проводимым компанией EF Education First в

2016 году, уровень знаний английского языка студентов Алтайского филиала РАНХиГС, который является неязыковым вузом, находится преимущественно на уровне А1 и А2. В тестировании принимали участие 157 человек. Тест состоял из двух разделов, чтения и аудирования. 49 человек (31%) продемонстрировали уровень А1, 81 человек (52%) – уровень А2, 27 человек (17%) – В1. В связи с этим, использование языковых упражнений на занятиях по иностранному языку представляется целесообразным.

Выделяют три уровня перевода: на уровне словосочетания (при работе с лексикой), предложения (при отработке конструкций) и текста. Целью упражнений на перевод на уровне словосочетания является ассоциирование иноязычных слов с известными нам концептами, усвоенными через родной язык, на уровне предложения – употребление конкретной модели предложения, на уровне текста – обсуждение информации.

Для развития навыков спонтанной речи наиболее эффективными являются упражнения на перевод предложений, так как они подразумевают комбинирование лексики и грамматики, а предложение, как известно, является законченной мыслью и является базовым звеном для построения текста. Причем сфера грамматики представляет наибольшую трудность для изучающих в продуцировании речи и требует больших усилий для её освоения. Это связано с тем, что при активном процессе заимствования лексики из других языков, в частности английского, грамматических заимствований до сих пор не наблюдалось, поэтому отсутствуют какие-либо фоновые знания и навыки в этой области. Следует отметить, что на начальном этапе обучающиеся склонны использовать грамматические конструкции, характерные для родного языка, для построения предложения с использованием иноязычной лексики.

Для оценки эффективности применения упражнений на перевод проводился следующий эксперимент. Студентам было предложено сочинить историю с использованием заданных слов, 7 глаголов и 5 существительных, до выполнения упражнений и после. Интервал выполнения первого и второго этапа составил два с половиной месяца. Задание выполнялось в группах по 4-5 человек.

Анализ полученных текстов показал, что до выполнения упражнений студенты совершили большее количество ошибок и использовали более простые конструкции. В основном использовалась конструкция подлежащее + сказуемое + дополнение, допускались ошибки в использовании залога, например, *Hawk will bake in oven* (Ястреба зажарят в печи), использовался порядок слов, характерный для русского языка *They met in forest tiger* (Они встретили в лесу тигра), ошибки в использовании синонимов, например, *to solve* вместо *to decide* (*Animals solved who will be the first*), а также согласования времен, употребление 2-й формы глагола в Past Simple, излишнее использование глагола to be, например, *It is begins*.

После выполнения упражнений можно отметить увеличение разнообразия используемых конструкций, появление придаточных предложений, сложного дополнения, правильное построение предложений в Past Simple. Все ещё присутствовали ошибки в согласовании времен, однако, это можно объяснить тем, что эта тема не входила в число отрабатываемых конструкций.

Методика проведения упражнений заключалась в следующем. Студенты выполняли упражнения на перевод предложений с русского языка на иностранный в качестве домашнего задания. Предложения были сгруппированы по темам: Present Simple, Present Progressive, Past Simple, Past Progressive. На текущем занятии осуществлялась проверка правильности выполнения перевода. После повторения данных грамматических тем, проводился устный зачет по билетам, в которых содержались разные конструкции из выполненных ранее упражнений. Цель проведения зачёта заключалась в установке на долгосрочное запоминание и повторение пройденного материала. Для некоторых студентов сложным оказалось комплексное применение грамматического и лексического материала.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о целесообразности использования упражнений на перевод на уровне предложения в неязыковом вузе. Выбор упражнений должен соответствовать поставленной задаче на данном этапе обучения: автоматизация уже изученной конструкции, расширение арсенала языковых средств посредством овладения новой конструкции, коррекция типичных ошибок, повышение осознанности знаний в обоих языках.

Однако полученные результаты могут оказаться спорными и требуют дальнейшего изучения. Так например, среди студентов, продемонстрировавших результаты прохождения теста на уровень A2, есть студенты, которые успешно принимали участие в конференциях с докладами на иностранном языке, то есть их уровня оказалось достаточно для поддержания беседы на профессиональную тему. Также, улучшение языковых навыков, продемонстрированное в эксперименте, могло произойти не только в результате выполнения упражнений на перевод, но и в результате выполнения других видов деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянова Я.Б. Роль и место двуязычных упражнений в процессе иноязычной подготовки переводчиков [Электронный ресурс] / Я.Б.Емельянова // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-dvuyazychnyh-uprazhneniy-v-protssesse-inoyazychnoy-podgotovki-perevodchikov>.
2. Попиль Н. Упражнения по переводу и их целесообразность [Электронный ресурс] / Н.Попиль // American Councils for International Education ACTR / ACCELS, 1970. – URL: <http://www.jstor.org/stable/43909158>.
3. Приказ ректора РАНХиГС от 30.12.2016 №01-8323[Электронный ресурс] – М., 2016. – URL:[http://www.ranepa.ru/images/standarty/VO/Sobstv\\_Standarty\\_VO/](http://www.ranepa.ru/images/standarty/VO/Sobstv_Standarty_VO/)

37.03.02\_konfliktology-8323.pdf

**THE PURPOSE OF TRANSLATION EXERCISES  
IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

T.A.Raikina, A.V.Pyrikov

Altai Branch of the Russian Presidential Academy  
of National Economy and Public Administration, Barnaul

The article considers the use of translation exercises at the sentence level in foreign language lessons in a non-linguistic university, the need for the use of speech exercises is justified, and the methodology is described.

*Key words:* translation exercises, non-linguistic university, speech exercises, lexical and grammatical material.

*Об авторах:*

РАЙКИНА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Алтайского филиала Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, *e-mail:* tatyana\_raikina@bk.ru

ПЫРИКОВ Алексей Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Алтайского филиала Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, *e-mail:* alex.pyrikov@mail.ru

УДК 378

**ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ  
КАК ВИД АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

О.Н. Ромаданова

Самарский национальный исследовательский университет  
им. академика С.П. Королева, Самара

В статье представлен опыт работы по обучению письменной речи на английском языке студентов неязыковых направлений. Особое внимание уделяется организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

*Ключевые слова:* преподавание иностранного языка, английский язык, письменная речь, аудиторная и внеаудиторная работа, рецензия, письменные задания, презентация, доклад.

При обучении английскому языку студентов неязыковых направлений, можно наблюдать такую картину: студенты активно работают устно, с готовностью высказывают свое мнение, вступают в дискуссию, приводят разные аргументы, пытаясь донести свою мысль. С разным уровнем беглости могут импровизировать во время выступления, используя повторы, перефразируя предложения, заменяя слова, делая паузы. Но как только дело доходит до изложения мыслей в письменном виде, многие испытывают трудности. И мы понимаем почему: письменная речь отличается четкостью и логичностью, письменный текст должен быть организован и структурирован. Сегодня уже никто не задается вопросом, так ли необходимо владение письменной речью при обучении иностранному языку. Вопрос в том, как можно использовать письменные задания для организации более эффективной работы студентов в аудитории и дома.

Действительно, письменная речь в последнее время играет все большее значение. Молодые люди, как студенты так и выпускники ищут себя, активно участвуют в общественной и научной жизни. Это предполагает и переписку, как личную так и деловую, с целью обмена информацией, и создание текстов, таких как конспект, аннотация, резюме, и написание эссе, аргументируя свою точку зрения, и участие в проектах и студенческих конференциях, что означает использование иноязычных материалов по теме исследования и подготовку доклада. Кроме этого, возможны стажировки и обучение в магистратуре за рубежом, возможность поработать на каникулах. Все это предполагает умение заполнять анкеты, писать заявления и автобиографию. Таким образом, письменная речь становится неотъемлемой частью обучения иностранному языку и овладения коммуникативной и профессиональной компетенциями.

Существует много определений письменной речи, но, в основном, мы подразумеваем выражение мыслей с целью передачи информации в письменном виде, т.е. «процесс выражения мыслей в графическом виде» [Соловова 2006:187]. Остановимся более подробно на процессе обучения письменной речи. Согласно программе письмо используется на всех этапах обучения. Письменные задания присутствуют практически на каждом занятии по английскому языку. Как правило, они подбираются и используются в зависимости от цели обучения на определенном этапе и уровня владения языком студентов. Если на начальных этапах обучения это могут быть задания на постановку вопросов к прочитанному или услышанному тексту, озаглавливание фрагмента текста, передачу главной мысли текста, то на последующих этапах это уже может быть создание собственного текста (конспект, аннотация, резюме, реферирование общественно-политического текста, эссе, доклад).

Письменная речь с успехом может быть использована как при организации аудиторной так и внеаудиторной работы студентов при изучении иностранного языка. Задания могут быть творческими или более традиционными

ми. Письменные задания широко применяются при изучении различных тем. Так, в рамках работы над темой *The World of Magic, the World of Dream (Cinema, TV)* студенты пишут *A Film Review*. Для этого им предлагается следующий план:

1. *Introduction - type of film, title, director, actors, production (What studio released the film?)*
2. *The plot (Is the story original? True to life? Is the ending logical?)*
3. *Your thoughts and feelings about the acting (Name the leading characters. Are there any stars? Does speaking or acting predominate? Do the dialogues seem real? Is the music suitable?)*
4. *Conclusion (recommendation) - The impression the film made on you. Do you think the film is worth seeing?* [Ромаданова 2005: 72].

Аналогичную работу *A Book Review* студенты пишут по теме *There is No Frigate like a Book to Take Us Lands Away (Books in My Life)* с некоторыми изменениями в плане. Этот вид письменной работы всегда вызывает живой отклик и интерес.

С удовольствием студенты выполняют и такое письменное задание как *Devising a (Horror) Story*. Задание звучит следующим образом:

*Try your hand at writing and outlining the plot of a horror story. Work in groups and select from the list of ingredients below. Feel free to add your own ideas* [Ромаданова 2007: 69].

<i>Location</i>	<i>Period</i>	<i>Characters</i>	<i>Events</i>
<i>A cemetery</i>	<i>1860</i>	<i>A honeymoon couple</i>	<i>People disappear</i>
<i>An old castle on a hill</i>	<i>When there's a new moon</i>	<i>A mad scientist</i>	<i>Someone collects people for a human Zoo</i>
<i>A house with secret passages</i>	<i>Some time in the future</i>	<i>Spiders, giant bees, bats</i>	<i>Inexplicable accidents</i>

Среди более традиционных письменных заданий в рамках темы *Choosing a Career* можно встретить такие как

- Write your CV,*
- Write a Letter of Application,*
- Write your Personal Profile.*

При изучении тем *Suppose you Go to London, All Roads Lead to Moscow, Samara is My Home Town* с большим интересом студенты выполняют следующее задание:

*Write an advertisement to a guide-book of Samara (Moscow, London).*

Обучая студентов социологов, мы часто работаем со спецтекстами. Иногда студенты работают самостоятельно. Для проверки понимания содержания текста можно попросить их составить резюме (конспект) по прочитанному тексту. В помощь студентам можно дать следующие задания:

*What is the main idea of the text? Find the main idea in each paragraph. Give supporting details. Try to shorten paragraphs excluding irrelevant details. Make a conclusion.*

В ходе работы с презентациями обязательно используются элементы интерактивности (*feedback activities*). Одним из таких элементов может быть *summary* от одного или нескольких студентов-слушателей, где еще раз проговариваются ключевые моменты прозвучавшего выступления, подводятся общий итог презентации. В ходе этого этапа студенты используют краткие записи (мини-конспекты), которые они делают в ходе выступления оратора. Подобная письменная фиксация основных моментов темы позволяет студентам, во-первых, самостоятельно «обработать» звучащую англоязычную речь: обобщить главное, выделить наиболее важные детали, а во-вторых, использовать полученную информацию в дальнейшем: при написании эссе или подготовке развернутого устного ответа на экзаменационный вопрос. Например, итоговой работой по теме *University Education* у студентов отделения «Международные отношения» является написание эссе на тему *The University of My Dream*, где студенты успешно используют информацию, полученную ими как в ходе подготовки собственной презентации, так и в ходе работы с презентациями своих коллег [Ромаданова 2013:165]. Конспект и эссе представляются более важными видами письменной речи академической направленности, при этом конспект рассматривается как аудиторный вид работы, а эссе, в основном, студенты пишут дома.

На занятиях по прессе одним из письменных заданий, которые выполняют студенты-международники, является реферирование общественно-политического текста. Как правило, этот вид письменного задания является внеаудиторным. Студенты выбирают актуальную политическую новость, знакомятся с освещением этой новости в медиаисточнике и готовят реферирование статьи согласно плану

*Article Review Model:*

1. *Issue, date*
2. *Headline*
3. *General problem*
4. *Problems touched upon in particular (The article touches upon, gives a wide coverage of, focuses on, comes out against/ in support of, highlights, etc.)*
5. *Conclusion (The article draws the conclusion that; The article ends in appeal; The article concludes by saying)*
6. *Personal attitude (I'm confident that; I give full approval of; I disapprove of the proposal; I'm convinced that; My impression is that, etc.)*
7. *End*

Это дает возможность для освоения и актуализации вокабуляра общественно-политической направленности, развития навыков устной и письменной коммуникации, что позволяет студентам оценивать актуальные проблемы современности, вести беседу и высказывать свое мнение по вопросам международных отношений и внутренней политики.

На ежегодно проводимой в университете студенческой конференции

работает секция «Язык. Культура. Общество», в которой принимают участие неязыковые студенты: исторического факультета отделения «Международные отношения», социологического факультета, факультета филологии и журналистики отделения «Немецкая филология», изучающие английский как второй иностранный, и отделения «Русская филология». Все они делают доклады на английском языке. В них можно найти элементы исследований, анализа, сопоставлений. Тематика докладов разнообразна. И всем им предшествует большая подготовительная работа, связанная с поиском и получением информации, ее переработкой и интерпретацией и, в конечном итоге, изложением ее в письменном виде.

Подводя итоги, можно сказать, что обучение письменной речи значительно повышает уровень практического владения английским языком, активно развивает навыки учебно-творческой деятельности студентов и формирует навыки внеаудиторной работы. Опыт показывает, что развитие навыков письменной речи является неотъемлемой и важной составляющей процесса обучения английскому языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ромаданова О.Н. We Learn English. Part II: Учебное пособие для студентов III-IV курсов филологического факультета специальности «Немецкий язык и литература» (второй год обучения) // О.Н. Ромаданова, А.В. Куклина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005. – 88 с.
2. Ромаданова О.Н. We Learn English. Part III: учебное пособие / О.Н. Ромаданова, А.В. Куклина; Федеральн. агентство по образованию. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 84с.
3. Ромаданова О.Н. Презентация как вид самостоятельной работы студентов / О.Н. Ромаданова, Ю.С. Старостина / Языковые процессы в дискурсе: междунар. сб. научн. ст. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013. – 200 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н.Соловова. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

#### **WRITTEN SPEECH AS INSIDE AND OUTSIDE CLASSROOM ACTIVITY IN TEACHING ENGLISH PROCESS**

O.N. Romadanova

Samara national research university named after academician

S.P. Korolev, Samara

This article presents some real-life examples of teaching written speech in English. The author pays special attention to different forms of students' work inside and outside the classroom.

*Key words:* written speech, inside and outside classroom activity, review, written tasks, presentation, report.

*Об авторе:*

РОМАДАНОВА Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры английской филологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева, *e-mail:* olga-rom07@mail.ru  
УДК 811.511.111

## **ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИНСКОГО ЯЗЫКА ВЗРОСЛЫМ РЕПАТРИАНТАМ**

А. А. Сайконен

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

В статье описываются основные приёмы и принципы, с помощью которых осуществлялось интенсивное обучение финскому языку на языковых курсах для ингерманландских финнов, имеющих статус репатриантов.

**Ключевые слова:** *интенсивное обучение, финский язык, ингерманландцы, языковой экзамен.*

Изучение иностранного языка – это целая система, которая требует от учащегося прежде всего самоорганизованности, мотивации и кропотливой работы, от преподавателя – глубоких знаний преподаваемого языка, знаний в области психологии, педагогических умений и, безусловно, активного взаимодействия с учащимися. Изучать языки можно в любом возрасте, но в каждом возрасте есть свои особенности восприятия информации, усвоения, запоминания нового и удержания его в памяти, а также есть свои трудности. Поэтому очень важно правильно подобрать методику обучения и формы работы со взрослыми учащимися.

Существуют разнообразные интенсивные методики, но все объединяют некоторые общие подходы и приёмы. Рассмотрим далее, как осуществлялось интенсивное обучение финскому языку взрослых репатриантов-ингерманландцев на вечерних курсах в Петрозаводске.

Курсы были организованы по заказу Министерства труда Финляндии и проходили в рамках реализации программы репатриации финнов-ингерманландцев, проживавших на территории бывшего Советского Союза и имевшим право при определённых условиях переехать на постоянное место жительства на свою историческую родину – в Финляндию. Одним из главных условий было сдача языкового теста, подтверждающего владение финским языком на уровень А2. Организация тестирования была возложена на Миграционную службу Финляндии. На Северо-Западе России обучение и тестирование проходили в трёх городах – Гатчине (только обучение), Санкт-Петербурге и Петрозаводске. Таким образом, языковой тест должен был проверять умение общаться на финском языке [Основы языкового теста 2003: 2-3]. Содержание теста определялось общеевропейской шкалой компетенций владения иностранным языком [Общеевропейские компетенции 2003]. В нём выделялись и целостно оценивались основные виды речевой деятельности: говорение, понимание речи, понимание прочитанного и письмо. Подготовка учащихся к экзамену и дальнейшей жизни в Финляндии требовала от преподавателей особого подхода и применения интенсивного обучения для достижения положительного

результата – освоения финского языка на уровне «выживания».

В чём заключалась интенсивность?

Под интенсивным обучением в целом подразумевают обучение, направленное в основном на овладение общением на изучаемом языке, раскрывающее внутренние резервы личности, и осуществляемое в сжатые сроки [Китайгородская 1986: 4-5].

На занятиях создавалась максимально комфортная и дружелюбная атмосфера. Как правило, учащиеся приходили на курсы после работы или дневной учёбы, поэтому высидеть ещё три полных астрономических часа было бы тяжело без ощущения расслабления в дружеской компании. В этом помогала удобная посадка полукругом или расстановка столов полукругом. Все видели друг друга, а не сидели, уткнувшись в спину другого. Так, с первых занятий создавалась непринуждённая атмосфера клуба по интересам, а не обычного школьного класса, в котором надо учиться.

*Ролевой подход*

Каждый учащийся на первом же занятии получал визитку-бейджик со своим новым именем, профессией и адресом. Это помогало уже с первых занятий погрузиться в процесс изучения языка, развивать воображение. Надо сказать, что погружение в новую роль происходило очень быстро. Участникам курсов нравилось быть кем-то другим, проживать другую роль, жить по новому адресу в финском городе. Таким образом знакомились с финскими именами, городами, учили простые профессии. И на определённом этапе обучения происходило разоблачение — снятие масок, когда, овладев достаточными знаниями, учащийся мог рассказать всё о себе настоящем. Безусловно, были и противники ролевых карточек. Таким учащимся было очень тяжело вообразить, что они могут быть кем-то ещё, и переживать своё новое «я». Или у них было своё финское имя, которое они никак не хотели менять, даже временно, на другое.

*Коммуникативный подход*

Он основывается на коммуникативной компетенции, которая прописана в виде стратегий и коммуникативных функций в документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [2003]. Язык — это, прежде всего, средство общения. Поэтому и обучение должно быть построено так, чтобы развивать навыки говорения и понимания речи (устной и письменной) в разных жизненных ситуациях.

Коммуникативный метод базируется на *функциональном подходе* в обучении иностранным языкам. В нём подчёркиваются функции языка, которые реализуются в речи или на письме, и внимание акцентируется на том, как пользоваться языком в разных коммуникативных ситуациях: например, как задать вопрос, начать или закончить разговор, выразить своё мнение, отношение, чувства, что говорить у кассы, в службе занятости, как взять номерок к врачу и т. д.

Примеры типичных коммуникативных заданий:

1. Ты хочешь записаться на курсы финского языка для иммигрантов. Расспроси работника службы занятости, как это сделать.

2. Утром ты почувствовал себя плохо и не можешь пойти на курсы. Напиши своему преподавателю сообщение по электронной почте, в котором ты указываешь причину пропуска занятия и когда придешь в следующий раз. Не забудь правильно начать и закончить сообщение.

Задание № 1 осуществляется в парах. Обычно такие задания проходят очень оживлённо со сменой ролей «клиент – работник». Задание № 2 делается письменно. В его оценивании учитываются соблюдение всех данных преподавателем инструкций и структура сообщения.

В коммуникативно-функциональном обучении очень большую роль играет *создание повседневных ситуаций*, в которых активизируется языковой потенциал каждого учащегося. Даже самый робкий и молчаливый ученик начинал раскрываться и говорить, проживать ситуацию.

*Приём жестов и повторов*

Он использовался преимущественно при подачи нового материала, в усвоении новых слов и понятий. Целому понятию (например, *солнце, автомобиль, собака*) или действию (например, базовые глаголы *есть, пить, жить, спать* или целые фразы *я голоден, у меня температура*) сопутствовал жест или связка жестов. Это помогало справиться с несколькими задачами: 1) способствовало запоминанию нового, 2) развивало ассоциативность, 3) снимало умственное напряжение и 4) заменяло небольшую физическую разминку. При этом новые слова, выражения и целые фразы повторялись много раз вместе с преподавателем или по знаку, который давал преподаватель. Повторы усиливали запоминание, и с помощью них отрабатывалось произношение.

*Приём наглядности*

Всё, что можно было использовать в качестве наглядного материала, применялось в обучении: картинки, фотографии, открытки, схемы, таблицы, карты, календари, циферблат часов и др. Материал отбирался в зависимости от темы и цели занятия. Наравне с другими коммуникативными приёмами использование принципа наглядности активизировало органы чувств, развивало зрительное и тактильное восприятие, помогало мысленно соединить понятие и образ, который он создаёт.

*Игры в обучении*

Любят ли взрослые играть? Как они воспринимают игры на занятиях? – подобные вопросы развеялись после первой же игры. Не стоит недооценивать роль игр в обучении взрослых иностранным языкам. Они также помогают избавиться от напряжения в учебном процессе, помогают в усвоении новых слов и фраз и в выборе разнообразных форм работы. На курсах среди взрослых учеников необычайно популярны были ролевые игры, настольные игры (например, домино с картинками), карты, игры на

отгадывание слова или фразы, пантомима.

*Системность и цикличность*

Всё обучение на курсах строилось на этих двух главных принципах. Выбор тем, переход с одной темы на другую, уроки на повторение строились в определённой логической последовательности. Для достижения положительных результатов обучения учитывались цель и задачи обучения, принципы интенсивного метода обучения, особенности целевой группы (взрослых учащихся), внутренние резервы и возможности преподавателя.

Цикличность заключалась в том, что освоение материала не проходило линейно по прямой, а напоминало пространственное движение по кругу, который состоял из тематическо-смысловых циклов. В освоении нового происходило продвижение вверх, закрепление новой информации осуществлялось в верхней плоскости воображаемого круга, и затем движение шло как-будто вниз, захватывая уже пройденное. Например, учащиеся, которые не могли по разным причинам усвоить спряжение финских глаголов по типам, нагоняли его в следующих тематических циклах.

Подводя итоги и оглядываясь назад, анализируя многолетний опыт преподавания на курсах языковой подготовки ингерманландских финнов, можно с уверенностью сказать, что интенсивное обучение приносило свои плоды и колоссальные результаты. Примерно восемьдесят процентов в группе успешно сдавали языковой экзамен. Такой же процент отмечает исследователь М. Мартикайнен [Мартикайнен 2016: 47], суммируя результаты языкового теста за период 1.12.2003–30.6.2016. Те учащиеся, которые начинали учёбу на курсах со знанием языка (обычно это был хороший бытовой язык), укрепляли знания по грамматике, навыки говорения, держались в тонусе. Некоторые признавались, что забытый в раннем детстве родной (финский) язык вспоминался благодаря курсам. Когда уходил страх, из недр памяти выплывали родные финские слова и выражения. Большинство учащихся, которые начинали «с нуля», к концу обучения выравнивались с говорящими и успешно сдавали языковой экзамен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учебное пособие / Г.А. Китайгородская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1986. – 103 с.
2. Общеввропейские компетенции – Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. – Helsinki: WSOY, 2003. – 343 s.
3. Основы языкового теста для ингерманландских финнов. Хельсинки: Мин-во труда, 2003. – 12 с.
4. Martikainen M. Inkeriläisten paluumuuttajien kielitutkinnon synty keskustelussa [Электронный ресурс] / M/ Martikainen // Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. / (Toim.) Huhta, A. & R. Hildén. – AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen

tutkimuksia. – 2016. – № 9. – S. 44–67. – URL: <https://journal.fi/afinla/issue/view/4267/2016-2>

## **FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING THE FINNISH LANGUAGE TO ADULT RETURNEES**

A. A. Saykonen

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

The article covers the main methods and principles used for the intensive Finnish language teaching within the framework of the courses held in Petrozavodsk for Ingrian Finns with returnees status.

**Key words:** *intensive teaching, the Finnish language, the Ingrians, returnees, language exam.*

*Об авторе:*

САЙКОНЕН Анна Александровна – преподаватель кафедры прибалтийско-финской филологии Петрозаводского государственного университета; *e-mail:* anna.saikonen24@gmail.com

УДК 372.881.111.22

## **ОРГАНИЗОВАННАЯ ДИСКУССИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ НАВЫКА СВОБОДНОГО ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Е.П. Сергеева

Липецкий государственный технический университет, Липецк

Организованная дискуссия является действенным методом развития навыка свободного говорения на иностранном языке. Предложенная схема позволяет легко варьировать содержание дискуссии при сохранении уже знакомой учащимся формы.

**Ключевые слова:** *дискуссия, диалог, аргумент, оценка.*

Ведение диалога оценивается большинством коллег как наиболее трудное, требующее специальной систематической подготовки у учащихся и студентов. В этой связи, нам хотелось бы поделиться опытом проведения тематических дискуссий на заданную тему, которые помогают учителю, во-первых, сформировать умение вести диалог, сообщать фактическую информацию, аргументировать свою позицию и оценивать мнение партнёра, во-вторых, безболезненно включить в обсуждение пассивных или слабо успевающих учащихся, в-третьих, отретпировать некий алгоритм обсуждения, который учащиеся могут использовать при обсуждении любой темы.

Дискуссия может возникать спонтанно, развиваться стихийно или быть

организованной [Мастеров <http>]. Для урока иностранного языка подходит организованная дискуссия. Инициатором обсуждения становится учитель, который осуществляет, координирует и направляет процесс. Позднее роль организатора могут взять на себя сами учащиеся.

На **подготовительном этапе** учителю следует систематически готовить учащихся к дискуссии:

1) регулярно отрабатывать разговорные клише, которые помогают высказать свое мнение, напр., *Ich finde, dass...*; *Dazu fällt mir ein, dass...*; соглашаться: *Ich habe nichts dagegen*; или не соглашаться с высказанным мнением: *Tut mir Leid, aber...*. Ценный источник подобных клише можно найти в [Гончарова 2002: 247-252].

2) Для того чтобы дискуссия состоялась, необходимо обеспечить учащихся необходимым минимумом слов в рамках дискуссионной темы. Текст или несколько текстов обеспечат не только хороший материал для расширения словарного запаса, но и необходимые аргументы, так как учащимся порой легче примкнуть к какому-то суждению, чем составить своё.

Мы приведём пример подготовки дискуссии **«Väter und Söhne – Mütter und Töchter»** о проблемах общения взрослых и детей, проблеме запретов и непонимания, которые часто сопровождают жизнь подростков и их родителей. Дискуссия стала логичным завершением цикла уроков по домашнему чтению, на которых учащиеся читали книгу Кристины Нёстлингер «Ильза ушла». При подготовке к дискуссии были дополнительно прочитаны две статьи из журнала *Juma*: *Die andere Seite* (*Juma* 4/ 2004) и *Darf ich?* (*Juma* 1/ 2005), учащимся было предложено выбрать одного эксперта по Закону о молодёжи, который законодательно регламентирует права и обязанности родителей и детей в Германии. Надо заметить, что на основании дополнительных статей была проведена интенсивная работа с новой лексикой.

3) На подготовительном этапе следует также позаботиться о пространстве, в котором будет проходить дискуссия. Это должно быть достаточно просторное помещение, позволяющее участникам расположиться так, чтобы видеть друг друга. Наиболее подходящими для организации дискуссии формами расстановки мебели являются «буква П», «прямоугольник», «круг», «дискуссионный клуб». Для работы в группах мы выбрали последний вариант.

4) Планируя размещение участников, постарайтесь учесть степень их активности, структуру неформальных отношений в группе и т.д. В подгруппе обязательно должен быть ученик с хорошим уровнем языковой компетенции, который поможет слабым учащимся сформулировать их высказывание, (учитель-организатор не вмешивается в обсуждение группы), поэтому ручки и листы для заметок должны быть в каждом «дискуссионном клубе». Оговорите это условие перед началом дискуссии, оно поможет снять излишнюю нервозность.

5) Определите временные рамки дискуссии. Время проведения должно

быть максимально удобным для всех, чётко регламентируйте время на подготовку, обдумывание своего суждения, время на его озвучивание, время на контрсуждение, которое возможно выскажет группа-соперник.

6) Определите тему дискуссии, сформулируйте цели, подготовьте вопросы или утверждения для совместного обсуждения. Тема должна быть интересной и актуальной для участников дискуссии. Если вы хотите собрать информацию, узнать мнения учащихся, их аргументы, определите ее достаточно узко. Узкая формулировка темы помогает избавиться от ненужных, беспочвенных обсуждений, ориентирует группу на использование определённого лексического минимума, на определённый результат.

7) Определите стратегию ведения дискуссии. Учебная дискуссия имеет положительный результат при совмещении директивного и пассивного стилей, или в зависимости от настроения учителя и подготовленности группы может быть изменена на более демократичный. Стиль и регламент диктуется и строгими границами урока.

**На этапе проведения дискуссии:**

1) В нашей дискуссии мы разбили группу в 12 человек на два «дискуссионных клуба», сформулировав для них два диаметрально противоположных мнения для обсуждения.

Sie sind die <u>Eltern</u> und vertreten folgende Meinung ...	Sie sind die <u>Jugendlichen</u> und vertreten folgende Meinung ...
Wir sind für sie (Kinder) verantwortlich. Sie sind so naiv, rücksichtslos, unreif. Sie kennen das Leben nicht. Wir tun unser Bestes, um ihnen das glückliche Leben zu schaffen. Wir verzichten auf eigene Wünsche und Pläne um des Kindes Willen. Leider sind die Kinder so undankbar ...	Wir wollen mehr Freiraum für unsere eigenen Entscheidungen. Wir wollen eigenes Leben gestalten, eigene Fehler machen. Wir wollen mehr Freiheiten. Die Eltern stören uns, nerven, begrenzen unser Leben. Wir sind auf sie auch finanziell angewiesen. Leider sind die Eltern so verständnislos ...

1. Formulieren Sie eine einheitliche Meinung der Eltern bzw. der Kinder in Bezug auf die Freiheiten und Rechte der jungen Leute (10 Minuten)

2. Wählen Sie den Sprecher I, der ihre Meinung vertritt (5 Minuten jeweils die Gruppe)

3. Womit sind Sie prinzipiell nicht einverstanden in der Meinung der jeweiligen Gegner-Mannschaft? Formulieren Sie die kritische Äußerung von ihrer Gruppe an ihre Gegner (10 Minuten)

4. Wählen Sie den Sprecher II, der ihre kritische Meinung vertritt (5 Minuten jeweils die Gruppe)

5. Bereiten Sie an jeden Menschen aus der Gegner-Mannschaft eine kritische Frage in Bezug auf ausgesprochene Meinung (10 Minuten), die dann beantwortet werden soll (20 Minuten)

6. Zusammenfassung: Besprechen Sie in Ihrer Gruppe das Gehörte und bereiten Sie das Schlusswort von Ihrer Gruppe in Bezug auf das Thema (10 Minuten)

7. Lassen Sie **Sprecher III** diese einheitliche Zusammenfassung aussprechen (5 Minuten jeweils die Gruppe)

Время проведения дискуссии указывается дополнительно на рабочем листе, на котором сформулированы вышеизложенные установки.

Zeit: 90 Minuten (1 Stunde 30 Minuten)

2) Особое внимание уделите застенчивым и пассивным участникам дискуссии. Попросите высказаться всех, напр., по кругу. Настаивайте на том, что для вас важно мнение каждого.

3) Обязательно проведите «завершающий раунд», в котором каждый из участников по очереди имел бы возможность кратко выразить свои впечатления от обсуждения, дать комментарии, высказать актуальные для себя замечания и предложения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова Н.А. От слова к тексту 1: Учеб. нем. яз. для студ. лингв. вузов и ф-тов / Н.А. Гончарова [и др.]. – М.: Изд-во Март, 2002. – 260 с.
2. Мастеров Б.М. Как организовать и успешно провести дискуссию [Электронный ресурс] / Б.М. Мастеров. – URL: [http://www.elitarium.ru/2007/11/23/print:page,1,kak\\_organisovat\\_i\\_uspeshno\\_provesti](http://www.elitarium.ru/2007/11/23/print:page,1,kak_organisovat_i_uspeshno_provesti)

### **ORGANISED DISCUSSION AS A WAY TO DEVELOP FLUENCY IN A FOREIGN LANGUAGE**

E.P. Sergeeva

Lipetsk State Technical University, Lipetsk

An organized discussion is a powerful tool for developing fluency in a foreign language. The paper provides a plan which allows changing the content of a discussion within the form familiar to the students.

*Key words:* discussion, dialogue, argument, evaluation.

*Об авторе:*

СЕРГЕЕВА Елена Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Липецкого государственного технического университета, *e-mail:* serg-bel@rambler.ru.

УДК 372.881.111.1

### **ИНТЕГРАЦИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Т. А. Смаглий

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова,  
Костанай, Казахстан

Статья посвящена вопросам организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку в условиях кредитной системы обра-

зования. В статье раскрывается понятие интернет-технологий, излагается классификация интернет-ресурсов, раскрывается содержание понятия самостоятельной работы студентов, ее особенности и подходы к ее организации.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, иностранный язык, интернет-ресурсы, информационные технологии, образовательная платформа, интеграция.

Процесс информатизации современного общества оказал влияние на все сферы его развития. Кардинальные изменения претерпела сфера образования, где под влиянием новых информационных технологий создаются современные образовательные технологии. А. И. Федоров выделяет три этапа информатизации современных процессов, каждый из которых отличается интеграцией различных информационных средств, таких как электронные средства, вычислительная техника, компьютеры, информационные технологии, в образовательный процесс.

Современный этап информатизации образования отличается повышенным вниманием к дидактическим возможностям интернет-технологий, под которыми в методике обучения иностранным языкам понимается «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет» [Бим 2004: 24].

Исследователями приводится следующая классификация Интернет-ресурсов, используемых в обучении иностранным языкам – интерактивные и поисковые (Е.С. Полат); синхронной и асинхронной коммуникации (Н.А. Гаврилова); в зарубежной литературе выделяются педагогические чаты (Д. Гонцалез); блоги (Э. Кэмпбэл); хотлисты, мультимедиа скрепбук, трежахант, сабджектсэмпл и вэбквест.

Успешное внедрение информационных технологий в организацию самостоятельной работы по иностранному языку основывается на правильном выборе программного обеспечения.

Существует ряд систем LMS (Learning Management System), осуществляющие обучение посредством сети Интернет. Среди платформ для организации для организации дистанционного обучения, которые, на наш взгляд, также могут быть успешно использованы и для организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку, безусловно, ряд преимуществ имеет модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда «Moodle», которая представляет собой свободную систему управления обучением. Система ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения [Преимущества «Moodle» [http](http://)].

Среди преимуществ образовательной платформы «Moodle» в сравнении с остальными существующими платформами можно выделить следующие:

- широкие возможности для коммуникации между субъектами учеб-

ного процесса;

- возможность создавать и использовать любую систему оценивания в рамках курса;
- модульная структура системы обеспечивает простоту использования системы;
- интерактивность элементов курса;
- наличие реального образовательного процесса, участником которого можно стать дистанционно.

Возможности сети Интернет определяют различные задачи, которые можно решать в учебном процессе. Одной из наиболее важных задач, которая может быть реализована при обучении иностранному языку посредством Интернет-технологий является развитие навыков самостоятельной и исследовательской работы студентов за счет специально организованной деятельности с использованием Интернет-ресурсов.

Под самостоятельной работой студента понимается «деятельность в процессе обучения в аудитории и во внеаудиторное время, выполняемая по заданию преподавателя, под его руководством, но без его непосредственного участия» [Правила организации учебного процесса <http>].

В исследовании Л. В. Сидоровой предпринята попытка классификации видов и форм самостоятельной работы студентов по иностранному языку на основе интеграции двух критериев: уровня интеллектуальной активности и использованных интернет-ресурсов [Сидорова 2016: 78].

В соответствии с уровнями интеллектуальной активности, предложенными Д. Б. Богоявленской, выделяются три уровня самостоятельной работы: репродуктивный (предполагает выполнение заданий известным способом), эвристический (требует самостоятельного поиска новых способов действия) и креативный (подразумевает самостоятельную постановку проблемы и поиск способов ее решения) [Богоявленская 1999: 38].

В соответствии с данными уровнями интеллектуальной активности СРС рассматривается в следующей классификации:

1) Репродуктивные самостоятельные работы включают решение типовых задач, выполнение различных упражнений по образцу, а также понимание и присвоение содержания текста. Они позволяют усваивать языковой материал, но не развивают творческой активности. Это первый уровень мыслительной деятельности, на котором происходит воспроизведение и понимание изучаемого. При изучении иностранного языка репродуктивная самостоятельная работа включает выполнение языковых (тренировочных) упражнений: лексические упражнения (имитационные, подстановочные, трансформационные, игровые); грамматические упражнения (имитационные, подстановочные, трансформационные); вопросно-ответные упражнения (выполнение заданий на установление соответствия, заполнение пропусков, перевод, викторина, кроссворды, восстановление последовательности, реконструкция текста, вопросы с множественным выбором ответа, вопросы со

смешанным типом ответов, вопросы с кратким ответом, вопросы открытого типа, вопросы с альтернативным ответом). Для репродуктивных видов СРС используется инструментальная программа-оболочка Hot Potatoes, предоставляющая преподавателям возможность самостоятельно создавать 10 типов упражнений;

2) Эвристические самостоятельные работы предусматривают необходимость воспроизведения не только функциональной характеристики знаний, но и структуру знаний, привлечение известных знаний для решения задач, проблем и ситуаций. Это второй уровень мыслительной деятельности, на котором происходит более глубокое понимание изучаемого материала и начинается творческая активность. При изучении иностранного языка данный тип СРС включает выполнение следующих условно-речевых упражнений: пересказ, перевод, аннотирование и реферирование текстов, описание, выражение отношения и оценки. Также предусматриваются поиск информации в сети Интернет, выполнение заданий на понимание текста, создание продукции (например, Power Point Presentation, wiki-сайт) на иностранном языке на основе чтения при помощи: Hot List, Treasure Hunt, Subject Sampler и Multimedia Scrapbook;

3) Творческие (исследовательские) самостоятельные работы – третий завершающий этап мыслительной деятельности. При изучении иностранного языка творческие самостоятельные работы включают речевые упражнения. В заданиях студенты отходят лексических и грамматических форм, деятельность студентов приобретает поисковый и творческий характер. Они разрабатывают и предлагают свои решения проблемных ситуаций, аналитических и исследовательских Web-квестов. Этот тип СРС направлен на развитие творческих (исследовательских) способностей обучающихся. На этом уровне студенты демонстрируют сформированность когнитивной самостоятельности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) в условиях кредитной системы обучения не только увеличивается объем самостоятельной работы студентов, но и изменяется ее организация: выделяются самостоятельная работа студента и самостоятельная работа студента под руководством преподавателя.

2) самостоятельная работа студента – это деятельность в процессе обучения в аудитории и во внеаудиторное время, выполняемая по заданию преподавателя, под его руководством, но без его непосредственного участия.

3) использование Интернет изменяет образовательную среду, в которой самостоятельная работа студентов по иностранному языку реализуется на трех уровнях: репродуктивном, эвристическом и креативном.

4) образовательная платформа «Moodle», заполненная существующими интернет-ресурсами по иностранным языкам, будет способствовать систематизации процесса организации самостоятельной работы студентов по их изучению и ее эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. К проблеме профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2004. - № 6. – С. 23-25.
2. Богоявленская, Д.Б. Субъект деятельности в проблеме творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С.35-41.
3. Сидорова Л.В. Личностно-ориентированная организация самостоятельной работы студентов неязыкового вуза в процессе изучения иностранного языка (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Сидорова; С.-Петерб. Гос. ун-т. – СПб.[б.и.], 2016. – 216 с. – На правах рукоп.
4. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения (Утверждены приказом и.о. Министра образования и науки РК от 22.11.2001№566) [Электронный ресурс]. – URL: <http://short.sx/fPkZVYSp>
5. Преимущества Moodle [Электронный ресурс] // Открытые технологии. – URL: [http://www.opentechnology.ru/info/moodle\\_about.mtd](http://www.opentechnology.ru/info/moodle_about.mtd)
6. Blogging for ELT. [Электронный ресурс] // British Council. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/blogging-elt>
7. Dodge B. FOCUS Five Rules for Writing a Great WebQuest [Электронный ресурс] / B. Dodge // Learning & Leading with Technology. – 2001. – Vol. 28. – № 8. – URL: <http://cedu.niu.edu/~lockard/wq/FiveRules4GreatWQs.pdf>.
8. Gonzalez D. Teaching and learning through chat: A taxonomy of educational chat for EFL/ESL [Электронный ресурс] / D. Gonzalez // Research Gate. – URL: <https://clck.ru/Cdmhm>

**INTEGRATION OF INTERNET RESOURCES  
IN ARRANGING STUDENTS' INDEPENDENT LEARNING  
UNDER THE CREDIT SYSTEM OF EDUCATION**

T. A. Smagliy

A. Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

The article is devoted to the issues of organizing independent work of students learning a foreign language in the context of the credit system of education. The article reveals the notions of Internet technologies, outlines the classification of Internet resources, reveals the content of the concept of independent work of students, its peculiarities and approaches to its arrangement.

**Key words:** *students' independent learning, foreign languages, Internet resources. Information technology, education platform, integration.*

*Об авторе:*

СМАГЛИЙ Татьяна Александровна – старший преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, *e-mail*: [maznichenko82@mail.ru](mailto:maznichenko82@mail.ru)

УДК 372.881.111.1

## **КРЕАТИВНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

М. В. Хайруллина

Национальный исследовательский  
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Процесс обучения иностранному языку достаточно сложный и длительный. Освоение английского языка начинается в школе и заканчивается на стадии высшего образования. При работе со студентами очень важным является формирование мотивации, и для этой цели нужен заинтересованный и креативный педагог.

**Ключевые слова:** преподавание иностранного языка, креативность, креативное мышление.

*«Воображение важнее знания.»*

*Альберт Эйнштейн*

Английский язык как одно из средств общения и знания во всем мире занимает особое место в системе современного образования вследствие социальных, информативных и развивающихся функций. Обучение иностранному языку связано с развитием как мышления так и эмоций и других сфер человека. Важность и необходимость включения мотивационных и эмоциональных сфер ученика подчеркнуты в методической литературе прошлых лет на обучении иностранных языков. Освоение языка в искусственных условиях, который является вне среды, где на этом говорят, требует создания предполагаемых ситуаций, способность стимулировать общение на языке.

Процесс изучения иностранного языка способствует формированию творческой независимости, поскольку есть возможность использования творческих задач и упражнений в рамках данной темы, которая требует независимой работы от учеников. Языковой материал преподается для выражения их мыслей в диалогической и монологической речи. Обучение английскому языку может и должно обеспечить достижение практических, образовательных и развивающихся целей. Кроме того, практическая цель является основополагающей.

Стремление выполнить задачи, требующие проявления интеллекта, воображение, желания получить знание является необходимым условием возникновения большого интереса к предмету. Почему творчество оказывается важным при обучении иностранному языку?

1. Само по себе использование языка – это творческий процесс. мы преобразовываем мысли на язык, который можно услышать или заметить. Мы способны к производству предложений и даже длинных текстов, которые мы никогда не слышали или видели прежде. Давая ученикам творческие упражнения, мы заставляем их заниматься важным умением использования языка: мышление творчески.

2. Стратегии компенсации (методы, используемые для составления из-за отсутствия языка в коммуникативной ситуации, например, имитировании, рисунки, перефразирование, используемые для того, чтобы объяснить значение), используют творческие и часто образные способы выражения. Нашим ученикам будут нужны они, пока они не справятся с языком.

3. Люди не могут учиться вообще, если им не позволяют быть творческими.

4. Большинство людей становится более мотивированным, вдохновленным, если они могут создать что-то действительно стоящее, если они чувствуют, что в некоторой степени то, что они делают и как они это делают, отражает, кто они.

5. Креативность улучшает самооценку, поскольку ученики могут посмотреть на свои собственные решения проблем и свои собственные продукты и видеть то, чего они в состоянии достигнуть

6. Творческая работа в языковом классе может привести к подлинной коммуникации и сотрудничеству. Ученики используют язык, чтобы выполнить творческую задачу, таким образом, они используют его в качестве инструмента в его оригинальной функции. Это готовит учеников к использованию языка вне класса.

7. Творческие задачи обогащают работу класса, и они делают ее более различной и более приятной, наслаждаясь отдельными талантами, идеями и мыслями – и ученики и учитель.

8. Креативное мышление – важное умение в реальной жизни. Это – часть наших стратегий выживания [Fisher 2004]

Образовательные учреждения ищут преподавателей, обладающих высокой квалификацией, хорошо владеющих иностранным языком, таких, которые могут мотивировать своих студентов и стремятся помогать своим ученикам добиться успеха. Но прежде всего они хотят творческих людей, которые являются хорошими учителями.

Проблема креативности очень актуальна сегодня и стимулируется потребностью компаний и организаций быть более конкурентоспособным, а также движением к обучению, сосредоточенному на изучении, а не ориентированному на тестовый формат. Образовательные доктрины в различных странах нацеливают школы на креативный подход к учебному плану во всех предметных областях, т.к. экономическое процветание и социальная сплоченность общества зависят от национальной стратегии в сфере творческого и культурного образования. Творческое обучение несомненно усиливает степень мотивации и повышает самооценку учащихся, что очень важно для будущего.

Креативность обычно описывается как включающее несколько различных аспектов:

- ✓ способность решить проблемы оригинальными и ценными способами, которые важны для достижения поставленной цели;

- ✓ наличие оригинальных идей;
- ✓ использование воображения и прошлого опыта.

Все мы, вероятно, можем вспомнить учителей, которых отличал творческий подход к процессу обучения. Конечно, мы можем вспомнить и тех учителей, для которых главным было тщательное следование разработанному плану урока и точное исполнении задач, подробные исправления всех ошибок. Но помнят всегда тех учителей, которые зажигают воображение своих учащихся, вдохновляя их, в том числе и своим личным обучающим стилем, кто пробуждает в своих учениках желание учиться и возможно, в конечном счете, влияет на выбор ими своей будущей профессии.

Конечно, в рамках современных программ обучения преподавателю зачастую оказывается достаточно сложно проявлять свои творческие способности и тем самым стимулировать студентов к развитию собственной креативности. Однако применение преподавателем творческих заданий на занятиях по английскому языку может помочь студентам не только освоить необходимый минимум знаний, предусмотренных программой, но и выйти за пределы программы и стремиться к освоению и изучению дополнительного материала.

Сам по себе процесс изучения иностранного языка может стать достаточно скучным как для студентов, так и для педагога. Креативность помогает преподавателю быть всегда «свежим» в своих идеях, она мотивирует студентов и поддерживает постоянном интересе к процессу обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Fisher R. What is creativity? / R. Fisher // In Robert Fisher and Mary Williams (eds.) *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*. – N. Y.: Routledge. – P. 6-20.

### CREATIVITY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

M.V. Khairullina

South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk

In the modern world learning foreign languages is taking a specific place in the system of education. This process is naturally long and sometimes may seem boring for students. However, creativity of the teacher at the lessons may raise motivation of students and bring good results.

**Key words:** *teaching process a foreign language, creativity, creative thinking.*

*Об авторе:*

ХАЙРУЛЛИНА Мария Васильевна – преподаватель кафедры иностранных языков национального исследовательского Южно-Уральского государственного университета, *e-mail:* maria.bmv13 @yandex.ru

УДК 378

**О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ  
К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Н.А. Чечева

Институт экономики и права ФСИН России, Вологда

В статье рассматриваются некоторые подходы к повышению качества иноязычного образования в неязыковом вузе. Приводится описание модели иноязычной среды, смешанного обучения и технологического подхода в практике обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

**Ключевые слова:** *иноязычное образование, модель иноязычной среды, смешанное обучение, технологии обучения.*

Инновационное развитие российского общества определяет необходимость в выпускниках вузов, способных к коммуникации на иностранном языке для эффективного решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, а также профессиональной деятельности. Однако общий уровень языковой подготовки обучающихся, уровень мотивации к изучению иностранных языков остается довольно низким. И.Е. Абрамова полагает, что в условиях широко распространенного в российских вузах искусственного билингвизма (изучение иностранного языка вне естественной языковой среды под руководством и контролем преподавателей, не являющихся носителями языка, в специально созданных учебных условиях в малых социальных группах закрытого типа) сложно качественно обучать иностранному языку. Поэтому необходимо коренным образом менять подходы к языковому образованию студентов-нелингвистов [Абрамова 2013]. Предложенная И.Е. Абрамовой и Е.П. Шишмолиной модель иноязычной среды и альтернативной системы оценивания в неязыковом вузе представляет собой один из способов улучшить не только показатели языковой подготовки, но и повысить уровень иноязычной социализации обучающихся в иноязычных дискурсах – академическом и профессионально ориентированном. Рассматриваемая модель состоит из двух блоков – профессионально ориентированного и академического. В каждом блоке предусмотрено сочетание индивидуальных и групповых форм работы по возрастающей сложности. Методический инструментарий включает проектное, проблемное, контекстное обучение, конкурс. Альтернативная система единого контроля и внешнего оценивания объединяет инновационные и традиционные формы контроля (тесты, контрольные работы, опросы, самооценивание, взаимооценивание, внешнее оценивание, языковое портфолио). Данная модель, по мнению ее разработчиков, предполагает переосмысление роли и места преподавателя в иноязычном образовании, который становится модератором, тьютором, консультантом, обладающим широким кругозором, уверенно владеющим ИКТ, востребует такие качества современного преподавателя, как многофункцио-

нальность и универсальность. На основе результатов апробации модели единого иноязычного пространства авторы утверждают, что предлагаемая модель может обеспечить не только качественную, но и массовую языковую подготовку молодых профессионалов [Абрамова 2017].

В современной практике иноязычного образования в высшей школе все большее распространение получает смешанное обучение (blended learning), в котором традиционное обучение сочетается с применением информационно-коммуникационных технологий. И.Н. Айнутдинова рассматривает blended learning как форму образовательной программы, имеющей следующие компоненты:

- 1) персонализированные аудиторные занятия, проводимые специально обученным преподавателем-инструктором;
- 2) доступные в сети учебные материалы, включающие по необходимости заранее записанные тем же преподавателем лекции или инструкции для студентов;
- 3) автономное изучение студентами в асинхронном сетевом режиме материалов, прошедших тщательный отбор содержания и структурирование для лучшего усвоения;
- 4) регулярное сетевое взаимодействие в формате «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель» и т. д. для обмена информацией;
- 5) демонстрация полученных знаний посредством самостоятельно созданных мультимедийных или устных презентаций;
- 6) систематизация знаний посредством синхронного онлайн-тестирования и заполнения тематических таблиц при условии наличия контроля со стороны преподавателя;
- 7) закрепление ранее полученных как традиционно представленных, так и доставленных онлайн знаний и навыков уже при непосредственном контакте «студент – преподаватель», «студент – студент» и «студент – группа» в учебной аудитории [Айнутдинова [http](http://)].

В зависимости от роли преподавателя, физического пространства, методов планирования и доставки контента Н. Staker и М. Horn выделяют четыре основные модели blended learning. Rotation model предусматривает чередование различных форм аудиторной работы, по меньшей мере одна из которых – в режиме онлайн. Среди других форм авторы называют работу в малых группах, работу в фронтальном режиме, групповые проекты, индивидуальное консультирование и др. В условиях удаленного сетевого взаимодействия преподавателя и обучающегося реализуется Flex model, которая не исключает контакты face-to-face в случае необходимости. Реализация модели Self-Blend предусматривает самостоятельный выбор обучающимися курсов для изучения онлайн в дополнение к традиционным. Следует отметить, что многочисленные массовые открытые онлайн курсы на различных образовательных платформах расширяют возможности применения данной мо-

дели в образовательной практике. Enriched-Virtual model предусматривает сочетание аудиторной работы и самостоятельной работы онлайн [Staker [http](http://)].

В условиях дефицита аудиторного времени и увеличения количества часов, отводимых на самостоятельную работу обучающихся, становится очевидным, что смешанное обучение обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным. Оно способствует повышению степени автономности обучающихся, позволяет учитывать их индивидуальные особенности, придает процессу обучения интерактивный характер, обеспечивает постоянную поддержку самостоятельной учебной деятельности обучающегося, делает процесс обучения гибким, поддерживает мотивацию к изучению иностранного языка.

Важная роль в повышении качества языковой подготовки студентов-нелингвистов отводится технологическому подходу. Технологии обучения обладают значительным потенциалом в плане развития совокупности человеческих качеств, востребованных в современном мире для осуществления преобразовательной деятельности. Они могут решать разнообразные задачи, связанные с развитием познавательной, эмоциональной, коммуникативной сфер обучающихся, помочь им освоить различные способы и виды деятельности. Технологии обучения призваны усилить практическую и деятельностную направленность образовательного процесса, отдавая предпочтение «развитию деятельности, а не накоплению фактов» [Левитес 2017: 44]. Их деятельностный характер, возможность продуктивного сочетания различных форм организации познавательной деятельности (групповой, индивидуальной, парной и др.), направленность на индивидуализацию образовательного процесса, возможность работы с ценностно-смысловыми ориентациями обучающихся, достижение планируемых результатов в виде общекультурных и общепрофессиональных компетенций делают технологии обязательным компонентом методической системы преподавателя иностранного языка. К числу наиболее востребованных технологий обучения можно отнести технологии проектной деятельности, развития критического мышления, обучения в сотрудничестве (cooperative learning), кейс-технологии, веб-квесты. Их применение позволяет на качественно новом уровне организовать процесс обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Применение новых подходов в практике обучения иностранным языкам определяет изменение роли преподавателя в образовательном процессе. Он должен быть новатором и исследователем, компетентным консультантом, эрудированным модератором, профессионалом, способным создавать и интегрировать в учебный процесс мультимедийный контент, специалистом, готовым к непрерывному профессиональному развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.Е. Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты / И.Е. Абрамова, Е.П. Шишмолина // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 132-151.
2. Абрамова И.Е. Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / И.Е. Абрамова; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб [б.и.], 2013. – 397 с. – На правах рукоп.
3. Айнутдинова И.Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе [Электронный ресурс] / И.Н. Айнутдинова. – URL: [http://dom-hors.ru/rus/files/archiv\\_zhurnala/spp/2015-6/pedagogics/ainutdinova.pdf](http://dom-hors.ru/rus/files/archiv_zhurnala/spp/2015-6/pedagogics/ainutdinova.pdf).
4. Левитес Д.Г. Педагогические технологии / Д.Г. Левитес. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2017. – 403 с.
5. Staker H., Horn M. Classifying K-12 Blended Learning [Электронный ресурс] / H. Staker, M. Horn. – URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/>

**ABOUT SOME APPROACHES TO INCREASING  
THE QUALITY OF FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION  
AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

N.A. Checheva

The Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service  
of Russia, Vologda

The article deals with some approaches to increasing the quality of foreign-language education at non-language higher education institution. The author describes the model of foreign-language environment, blended learning and process approach.

**Key words:** *foreign-language education, the model of foreign-language environment, blended learning, learning technologies.*

*Об авторе:*

ЧЕЧЕВА Наталья Алексеевна – преподаватель кафедры русского и иностранных языков Вологодского института права и экономики ФСИН России, *e-mail:* [checheva\\_99@mail.ru](mailto:checheva_99@mail.ru)

УДК 811.111

## СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПРИЧАСТИЯ II В ТЕКСТАХ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ

*(на примере статей из газеты The Guardian)*

А.А. Аносова

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

В статье рассматриваются синтаксические функции причастия II и анализируются случаи употребления причастия II в различных синтаксических функциях в статьях газеты The Guardian.

**Ключевые слова:** причастие II, синтаксическая функция, определение, обстоятельство, причастный оборот, вторичная предикация.

Причастие II в английском языке, являясь синкретичной частью речи, сочетает в себе черты глагола, прилагательного и наречия. Причастие II служит для формирования форм перфектных времён в действительном залоге (в сочетании со вспомогательным глаголом have, напр., *have done, had done, will have done*), а также всех времён страдательного залога (в сочетании со вспомогательным глаголом be, напр. *is done, was done, will be done, have been done, is being done, must be done*, и т. д.). В предложении причастие II может являться определением, составной частью сказуемого, а также обстоятельством. Кроме того, причастие II входит в состав конструкций с вторичной предикацией: сложное дополнение с причастием (или объектный причастный оборот), сложное подлежащее с причастием (или субъектный причастный оборот), абсолютный (независимый) причастный оборот.

В функции определения причастие II может находиться либо перед определяемым существительным (в этом случае это всегда одиночное определение), либо после определяемого существительного. В этом случае причастие II чаще всего имеет при себе зависимые слова, образуя причастный оборот (обособленный или необособленный). Необособленные причастные обороты располагаются непосредственно после определяемого слова, в то время как обособленные причастные обороты демонстрируют менее сильную связь с определяемым словом и могут быть отделены от него другими словами или фразами, а в речи отделяются паузой [Мыльцева 2005].

Большинство исследователей английской грамматики выделяют употребление причастия II в функции обстоятельства времени, причины, условия, сравнения или уступки. В данном случае субъектом действия, выраженного причастием, является субъект действия, выраженного сказуемым, то есть подлежащее всего предложения [Иванова 1981]. Причастия в функции обстоятельства часто имеют перед собой союзы, определяющие вид обстоятельства. Возможность употребления причастия II в функции определения, оспаривается некоторыми учёными. К примеру, М.Я. Блох полагает, что с

точки зрения парадигматики, обстоятельственные конструкции с причастием II являются результатом синтаксической компрессии и примерами определительных конструкций [Блох 2006: 125]. Тем не менее, данная точка зрения не находит широкой поддержки среди исследователей.

Причастие II в английском предложении может служить именной частью составного именного сказуемого. Н. А. Кобрина отмечает, что в данной функции причастие выражает состояние лица или предмета, выраженного подлежащим [Кобрина 2001: 158].

Мы проанализировали тексты 40 статей из англоязычной газеты The Guardian, опубликованные с 1 марта по 30 декабря 2014 года и представленные в разделах «мировые новости», «наука», «экономика», «окружающая среда», «культура», «спорт». Размер каждой статьи от 2500 до 6000 знаков, общий объём проанализированного материала составил 130000 печатных знаков. В текстах мы выделили 472 случая употребления причастия II. Из этих 472 случаев 138 случаев относятся к использованию причастия II в формах страдательного залога, в 143 случаях причастие II используется для образования форм перфектных времён, из них 105 случаев употребления составляет Present Perfect, 37 – Past Perfect, 4 – Future Perfect. В 175 случаях причастие II выполняет функцию определения, в 9 случаях – функцию обстоятельства и в 7 случаях входит в состав конструкций с вторичной предикацией. Полученные сведения приведены в таблице:

Синтаксические функции причастия II	Количество	
	относительное	абсолютное
Образование перфектных форм действительного залога	143	30,5 %
Образование форм страдательного залога	138	29 %
Употребление в функции определения	175	37 %
Употребление в функции обстоятельства	9	2 %
Употребление в составе конструкций с вторичной предикацией	7	1,5 %
Всего	472	100 %

Рассмотрим более подробно употребление причастия в функции определения. Наиболее распространённой является конструкция, в которой причастия в роли определения имеют при себе зависимые слова, вместе с которыми они образуют причастные обороты (70% от всех случаев). Использование причастных оборотов в текстах позволяет передать большее количест-

во информации, при меньшем количестве языковых средств. Действительно, по сравнению с определительными придаточными, причастные обороты более лаконично передают мысль, что является несомненным плюсом для авторов газетных статей [Крылова http].

В 30% случаев причастия II употребляются в качестве одиночного определения. Чаще всего такие определения находятся в препозиции к определяемому слову (*the proposed change, a planned referendum, established markets, a government-commissioned study*). Однако, в проанализированном материале мы выделили случаи употребления одиночных причастий в роли определения в постпозиции (*food sold, the \$268,7bn invested, barrels of oil spilled, food produced, programme monitored*). В постпозиции причастие II проявляет свои глагольные свойства более явно, чем в препозиции. Стоит также отметить, что такое использование причастия II характерно главным образом для текстов книжных стилей, к которым относятся тексты газетных статей.

Конструкции с причастием II сравнительно редко употребляются в роли обстоятельства (было отмечено всего 8 случаев). Основными видами обстоятельств являлись обстоятельства условия и причины.

*Taken together, the bottom half of the global population own less than 1% of total wealth.*

*Barred from Crimea by Russian authorities, Tartar leaders, who strongly opposed the annexation, are feted in Turkey.*

Также, в проанализированном материале мы выделили 6 случаев использования причастия II в конструкциях с вторичной предикацией.

*They found him shot in a car. (объектный причастный оборот)*

*California official says actor was found hanged, as tributes continue to pour in for comedian who took his own life. (субъектный причастный оборот)*

Таким образом, можно отметить, что основной синтаксической функцией причастия II в текстах газетных статей является функция определения, чаще всего определения, выраженные причастиями стоят после определяемого слова и входят в состав причастных оборотов. Одиночные определения-причастия находятся в препозиции к определяемому слову, однако было отмечено значительное количество одиночных определений в постпозиции, что подтверждает книжный характер проанализированных текстов. Преимущественное использование причастных оборотов вместо определительных придаточных предложений говорит о стремлении авторов статей к краткости.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка / М.Я. Блох. – Изд. 5-е, стереотип. – М.: «Высшая школа», 2006. – 424 с.
2. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник / И.П., В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. – М.: «Высшая школа», 1981. –

- 286 с.
3. Кобрина Н.А. Грамматика английского языка. Морфология. Синтаксис / Н.А. Кобрина, Е.А. Корнеева и др. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001. – 496 с.
  4. Крылова М.Н. Изобразительные функции причастий в языке СМИ [Электронный ресурс] / М.Н. Крылова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 9. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/09/26229>.
  5. Мыльцева Н.А. Универсальный справочник по грамматике английского языка / Н.А. Мыльцева, Т.М. Жималенкова. – Изд. 6-е, исправленное. – М.: «Глосса», 2005 – 272 с.

### **SYNTACTIC FUNCTIONS OF PARTICIPLE II IN THE TEXTS OF NEWSPAPER ARTICLES**

*(based on the texts from The Guardian)*

A.A. Anosova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

The article gives an overview of syntactic functions of participle II. The author analyzes the use of participle II in the articles taken from the British newspaper *The Guardian*.

**Key words:** *participle II, syntactic function, attribute, adverbial modifier, participial phrase, secondary predication.*

*Об авторе:*

АНОСОВА Анастасия Александровна – аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail:* zeea84@mail.ru

УДК 811.11

### **СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДЕКАУЗАТИВНОГО ГЛАГОЛА BREAK В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Ю.В. Баклагова

Кубанский государственный университет, Краснодар

Статья посвящена исследованию семантических особенностей глагола *break* в английском языке. Семантика декаузатива зависит от характера действия, которое произошло самопроизвольно либо в результате воздействия каузатора, и находит отражение в варьировании таксономических категорий глагола.

**Ключевые слова:** *декаузативный глагол, каузатив, актанатная структура, контактная каузация, таксономическая категория.*

Под декаузативом традиционно понимается дериватема, имеющая зна-

чение «минус каузировать», то есть означаемым каузатива является команда «стереть составляющую *каузировать* в означаемом исходной лексемы» [Мельчук 1998: 379]. Иными словами, это тип деривации, обозначающий неагентивное употребление каузативных глаголов.

Актантная структура декаузативного глагола отличается от каузативного глагола набором участников каузативной ситуации – происходит понижение количества актантов на одну единицу. Декаузатив по этой причине называют понижающей актантной деривацией. В декаузативе ситуация, которая исходно представлялась как агентивная, т.е. каузированная волей некоторого лица или активной силой, преобразуется в «некаузированную» ситуацию, которая не имеет внешнего агенса и происходит как бы «сама по себе» [Плунгян 2003: 212].

Парными глаголами могут считаться только такие каузативные и декаузативные глаголы, семантика которых совпадает абсолютно во всем, кроме отношения каузации. Отношение каузации выражается через семантический признак «каузация», инкорпорированный в семантике каждого каузативного глагола. Семантически каузативные глаголы являются исходными в паре каузатив – декаузатив, поскольку декаузатив явление производное от каузатива и трактуется через каузатив.

В данной работе мы рассмотрим семантические особенности декаузативного глагола *break* в английском языке. Как любой декаузативный глагол, этот глагол имеет каузативную пару – одноименный глагол *break*. В толковом словаре представлено более десяти значений данного глагола, часть из которых является переходными значениями, другая часть – непереходными.

Поскольку каузативным глаголом может быть только акциональный глагол, являющийся переходным, то часть значений со словарной пометой «transitive» могут быть каузативными. Мы утверждаем, что только часть, поскольку каузация подразумевает такое воздействие на объект, которое вызывает в этом объекте качественные изменения либо заставляет объект действовать. Поэтому, например, каузативным будет переходное значение «make it separate into two or more pieces, for example by hitting it, dropping it, or bending it» *разделить что-то на две и более отдельные части, например, ударив, уронив или согнув его* (здесь и далее перевод наш – Ю.Б.) [Longman 2009: 175]. Но переходное значение «to disobey a rule or law» *не подчиняться правилу или закону* не может считаться каузативным, оно просто переходное (воздействие агенса не меняет свойства правила или закона).

Но будут ли все значения, маркированные как «intransitive», декаузативными? Итак, первое непереходное значение «if something breaks, it separates into two or more pieces» *если что-то разбивается, оно разделяется на две или более части* [Longman 2009: 175].

(1) «I broke the window» *Я разбил окно.*

(2) «The window broke» *Окно разбилось.*

В контексте (1) глагол *break* каузативный глагол, актантная структура

которого состоит из двух участников каузативной ситуации – каузатор (субъект каузативного действия, агенс) и каузат (объект, пациенс). В контексте (2) мы видим только одного участника – каузата (субъект декаузативного действия, пациенс). Возможны две интерпретации второго контекста, например:

(3) «I slammed the window down. The window broke» *Я хлопнул окно. Окно разбилось.*

(4) «Strong gales of wind had begun to blow. The window broke» *Начал дуть очень сильный ветер. Окно разбилось.*

Разница между двумя контекстами (3) и (4) в том, что в контексте (3) каузатор как таковой существует, хотя формально он не присутствует в актантной структуре декаузативного глагола *break*. Этот каузатор не наделен признаками волитивности и интенциональности. Действие каузатора не имело цель разбить окно, это скорее побочный результат основного действия. Однако окно разбилось, и причина этого – действия одушевленного каузатора.

Таксономическая категория в обоих случаях – происшествие. В контексте (3) субкатегория – происшествие с субъектом ответственности. Это означает, что существует субъект ответственности (лицо одушевленное) за происшествие, но сама ситуация носит неконтролируемый характер.

В контексте (4) таксономическая категория декаузатива – происшествие с предполагаемым фоновым каузатором. Под фоновым каузатором мы имеем ввиду фоновый компонент, который не является целеполагающим агенсом, тем не менее служащий причиной происшествия. В данном контексте причина происшествия – ветер – фоновый компонент, неодушевленный каузатор, который не входит в коммуникативный центр декаузативной ситуации.

Если говорить о типе каузации с точки зрения связи каузатора (агенс) и каузата (пациенс), то в контекстах (3) – (4) это контактная каузация, то есть существует реальная связь между каузатором и каузатом на физическом уровне.

Второе непереходное значение глагола *break* – «if a machine breaks, it stops working properly» *если механизм ломается, то он перестает работать должным образом* [Longman 2009: 175]. Это значение является декаузативным, поскольку имеется парное ему каузативное значение – «to damage a machine so that it does not work properly» *повредить механизм так, что он не работает должным образом* [Longman 2009: 175].

Характер декаузативного действия в данном случае может также иметь две интерпретации, несмотря на абсолютную идентичность формальной структуры двух декаузативов. Эти интерпретации напрямую зависят от качественных характеристик каузатора в предшествующих основным действиям контекстах. Ср.:

(5) «The washing machine broke. We hadn't operated it prop-

erly» *Стиральная машина сломалась. Мы неправильно ее эксплуатировали.*

(6) «The washing machine broke. Maybe because it is too old»  
*Стиральная машина сломалась. Возможно, потому, что она слишком старая.*

Также как в контексте (3), в контексте (5) таксономическая категория – происшествие с субъектом ответственности. Здесь также имеет место не-преднамеренное воздействие одушевленного каузатора. Между каузатором и каузатом (каузат здесь – стиральная машина, то есть объект воздействия) наблюдается реальная связь, поэтому тип каузации – контактная.

В контексте (6) не просматривается наличие каузатора. Здесь отсутствует какой бы то ни было тип воздействия. Мы не можем сказать, что эксплуатация машины могла привести к поломке, поскольку с течением времени любой механизм приходит в неисправность, вне зависимости от частоты эксплуатации. Это в полном смысле самопроизвольное действие – действие, которое реализуется само собой без видимого внешнего воздействия.

В контексте (6) таксономическая категория уже не происшествие, а состояние. Состояние, как правило, возникает в результате предшествующего действия, происшествия или процесса. В данном контексте состояние – результат процесса старения механизма. Субкатегория здесь – перфектное состояние, когда субъект состояния выражен подлежащим в структуре предложения.

Остальные непереходные значения глагола, например «to stop for a short time in order to have a rest or eat something» *сделать остановку на короткое время для того, чтобы передохнуть или съесть что-нибудь* или «(of a storm) to begin violently» *(о грозе, урагане) бурно начаться*, не могут являться декаузативными, поскольку в основе их семантики не находятся причинно-следственные отношения и они не имеют парного каузативного глагола.

Подведем итог. Из всех значений только два значения глагола *break* являются декаузативными. Семантика декаузатива напрямую зависит от характера действия, которое произошло самопроизвольно либо в результате воздействия каузатора. Если имело место воздействие каузатора, то таксономическая категория – происшествие с субъектом ответственности или происшествие с фоновым каузатором. Если действие происходит самопроизвольно, то таксономическая категория – перфектное состояние.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мельчук И.А. Курс общей морфологии. Том II. / И.А. Мельчук. – М., Вена: Языки русской культуры, Венский лингвистический альманах, 1998. – 544 с.
2. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику. / В.А. Плунгян. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Longman Dictionary of Contemporary English. / Longman. – Edinburgh: Pearson Education, 2009. – 950 p.

## **SEMANTIC MODEL OF THE DECAUSATIVE VERB *BREAK* IN ENGLISH**

Yu. V. Baklagova

Kuban State University, Krasnodar

The article deals with the semantic features of the decausative verb *break* in English. The semantics of the decausative depends on the manner of an action which happened spontaneously or as a result of the causator's impact, and which is reflected in the variation of the taxonomic categories of the verb.

**Key words:** *decausative verb, causative, actant structure, contact causation, taxonomic category.*

*Об авторе:*

БАКЛАГОВА Юлия Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, *e-mail: liliann@mail.ru.*

УДК 81

## **О ТЕРМИНАХ «УЧИТЕЛЬ» И «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ**

Л.М. Бузинова

Московский международный университет, Москва

Вопрос о разграничении терминов является актуальным в фокусе лингвистических исследований. В данной статье рассматриваются номинации для обозначения человека «дающего, передающего знания», которые достаточно противоречивы и в тоже время синонимичны.

**Ключевые слова:** *учитель, преподаватель, образование, культура.*

Профессия учителя считалась и продолжает считаться одной из самых уважаемых, почетных и ответственных. Учителям посвящают стихи, описывают их в прозе, поют о них песни, снимают кино. От учителей во многом зависит будущее страны, так как они не только обучают, передают свои знания другим, но и воспитывают, формируя мировоззрение, убеждения, нравственные идеалы и т.п.

Как отмечается в педагогическом энциклопедическом словаре, «лишь на первый взгляд учительская профессия может показаться ретрансляцией знаний. На самом деле – это высокая миссия, предназначение которой – сотворение и самоопределение личности в культуре, утверждение человека в человеке» [ПЭС 2002: 303]. Для учителя важно «знать границу культуры и

«антикультуры» в области общения, уметь пользоваться широким спектром оценок, соотнося их с системой нравственных правил культурного сообщества и с личностью своего речевого партнера» [Бузинова 2017: 212].

Не удивительно, что в диахроническом аспекте изначальным является термин «учитель» – древнерусское – «учити», «укъ» (учение), который на современном этапе отличается высокой частотностью употребления.

Анализ энциклопедических словарей и словарей синонимов показал, что термин «учитель» имеет несколько значений (*курсив наш – Л.Б.*):

1. «1) а) Тот, кто занимается преподаванием какого-л. предмета в школе; *преподаватель*. б) Тот, кто обучает, учит чему-л. 2) Тот, кто научил или учит чему-л., кто оказывает или оказывал влияние на развитие кого-л., чего-л.; воспитатель, наставник. 3) Тот, кто является главой, автором какого-л. учения (4), высшим авторитетом в какой-л. области и имеет последователей» [Ушаков [http](#)];

2. «1. (учители устар.) лицо, занимающееся преподаванием какого-н. предмета в низшей и средней школе, *преподаватель*, школьный работник. Вообще лицо, обучающее, учащее чему-н. Учитель пения. Учитель танцев. 2. (учители) чего. Глава, автор или распространитель <...> какого-н. учения (см. учение в 3 знач.). 3. Тот, кто научил или учит чему-н., кто оказывает или оказал влияние на развитие кого/чего-н...» [ТСРЯ 2006: 846];

3. «Тот, кто занимается преподаванием какого-л. предмета в школе; *преподаватель*. Тот, кто научил или учит чему-н., кто оказывает или оказал влияние на развитие кого/чего-л.; кто оказывает или оказывал влияние на развитие кого-л., чего-л.; воспитатель, наставник; кто является главой, автором какого-л. учения высшим авторитетом в какой-л. области и имеет последователей» [НТСС [http](#)].

На основе приведенных значений видно, что лексема «учитель» служит для определения действующего лица по процессуальному признаку. В роли признака, положенного в основу этого наименования, выступают действия: учить, научить, воспитать – «передавать кому-л. свои знания, умения, навыки»; «наставлять кого-л.»; «внушать кому-л.» [Черных 1993: 297]. Однако Т.Н.Цинкерман ограничивает обязанности учителя не только передачей знаний, но контролем степени и уровня их усвоения, развитием ментально-речевых способностей, измерением степени сформированности компетенций [Цинкерман 2014: 32].

«Учитель» может быть одновременно и «преподавателем», и «педагогом», и «воспитателем», и «наставником» – информационно-понятийная составляющая включает в себя более семидесяти синонимических наименований. В статье «Реализация ядра концептуального пространства «учитель-учение-ученик» в русской лингвокультуре О.А. Арнаутовой есть этому наглядный пример. Автор формирует на основе словарный статей лингвокультурный типаж «учителя», который вербализуется следующими лексемами: педагог, воспитатель, пестун (устар.); преподаватель, профессор, обучатель

(устар.); наставник, ментор. «Когнитивными классификаторами» выступают профессиональные и личностные качества, раскрывающие личность [Арнаутова 2011: 13]. Это говорит о том, что термин «учитель» обладает широким семантическим значением.

Логичным видится тот факт, что в словарных толкованиях термины «учитель» (хотя он обладает более широким объемом значения) и «преподаватель» рассматриваются как синонимы: в основе их лежат общие признаки, такие как: общность понятийной или предметной сферы – общее значение, наличие ассоциативных или закрепленных языковыми средствами связей. Ср. (*курсив наш* – Л.Б.): 1. «Человек, профессионально занимающийся преподаванием чего-н., преимущ. в учебных заведениях (*учитель*, профессор и т. п.). Человек, преподающий в высших учебных заведениях предметы, не требующие специальной ученой квалификации и не имеющий ученого звания» [Ушаков 1994: 745–746].

Однако в других лексикографических источниках упор сделан на функциональный аспект – деятельность, так как рассматриваемые существительные относятся к «агентивным функциональным именам» [по А.Д.Шмелеву], в основе их наименования дифференциальным признаком являются действия, которые обозначаемое лицо должно производить [Шмелев 2002: 220].

Т.Ф.Ефремова определяет «преподавателя», как человека, который профессионально занимается преподаванием [НТСС [http](http://)], т. е. передачей знаний младшему поколению. Родственное отождествление мы находим в Толковом словаре русского языка [ТСРЯ 2006] – «преподаватель» – специалист, работник среднего, высшего или специального учебного заведения, преподающий какой-н. предмет. В нашем понимании преподаватель – ключевая фигура национального образования в любой стране, и в этом смысле общество предъявляет к личности педагога высокие требования как в плане общей эрудиции и профессиональных качеств, так и в плане владения нормами речевой культуры и способности эффективно передавать обучающимся свои умения и навыки (см. [Седых 2017: 217]). Наше мнение подтверждают данные Фонда «Общественное мнение», (Всероссийский опрос городского и сельского населения от 3 августа 2002 года. 1500 респондентов). Респонденты охарактеризовали преподавателя следующим образом: современный преподаватель – «*всесторонне грамотный человек*», «*компетентный во многих вопросах*», «*интеллектуал*», «*специалист в своей области*». Кроме того, преподаватель – это человек «*интеллигентный во всех отношениях*», «*честный и порядочный*».

Что интересно, если учителей средних школ респонденты однозначно причисляют к малообеспеченным людям, то мнения относительно состоятельности преподавателей вузов разделились: одни считают их людьми, «*обиженными низкой зарплатой*», другие видят в них людей «*денежных*», «*с неплохим достатком*».

Отличительным признаком двух номинаций является место деятельно-

сти. Если обратиться к Большой советской энциклопедии, то в широком смысле слова «преподаватель» – это работник высшей, средней специальной, профессионально-технической или общеобразовательной школы, ведущий какой-либо учебный предмет. В узком смысле определяющим фактором является наличие должностной градации рассматриваемой дефиниции: «преподаватель - это штатная должность в вузах, средних и профессионально-технических учебных заведениях. В общеобразовательной школе П. принято называть учителем (См. Учитель)» [БЭС 1969-1978: [http](http://)].

Итак, «учитель» – это педагогическая профессия и должность в системе общего и профессионально-технического образования, прежде всего, в школе. Интересен тот факт, что при обучении специалисты получают дипломы «учителей». Термин «учитель» является широким понятием и имеет эмоциональную окраску.

«Преподаватель» обычно относится к тем, кто преподает в вузе специальные дисциплины, занимается научной работой. Если использование термина «преподаватель» релевантно, как и для общеобразовательной так и высшей школы, то термин «учитель» используется чаще в начальном и среднем звене образовательной системы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутова О.А. Реализация ядра концептуального пространства «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИЕ – УЧЕНИК» в русской лингвокультуре / О.А. Арнаутова // Известия Южного федерального ун-та. Технические науки. – Вып. № 10. – Т. 123. – Ростов н/Д, 2011. – С. 8-15.
  2. Бузинова Л.М. Особенности немецкой академической коммуникации / Л.М. Бузинова // Вестник Брянского гос. ун-та. – №4 (34). – Брянск: РИО БГУ, 2017. – С.212-216.
  3. Седых А.П. Коммуникативный имидж французского преподавателя / А.П. Седых, Л.М. Бузинова // Вестник Северного (Арктического) федерального ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. – 2017. – № 4. – С. 116-123.
  4. Цинкерман Т.Н. Лингвопрагматическая специфика стилей общения в англоязычном воспитательном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.Н. Цинкерман; Волгоград. гос. ун-т. Волгоград [б.и.], 2014. – 222 с. – На правах рукоп.
  5. Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность / А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
6. Большая советская энциклопедия. [Электронный ресурс]. – М.: Советская энциклопедия, 1969-1978. – URL: <http://bse.slovaronline.com/П/ПР/32410-ПРЕПОДАВАТЕЛЬ> (БЭС).
  7. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. – URL: <http://www.efremova.info/> (НТСС).
  8. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. (ПЭС)
  9. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений /

- С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «А Темп», 2006. – 944 с. (ТСРЯ)
10. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Д.Н. Ушаков. – URL: <http://ushakovdictionary.ru>
11. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2-х т. / П.Я. Черных. – М.: Русский язык, 1993.

### **ABOUT THE TERMS «TEACHER» AND «LECTURER» IN EDUCATION**

L.M. Buzinova

Moscow International University, Moscow

The question of the delimitation of terms is relevant in the focus of linguistic research. This article discusses the category to describe the person «giving knowledge», that is contradictory and at the same *time synonymous*.

**Key words:** *teacher, lecturer, education, culture.*

*Об авторе:*

БУЗИНОВА Людмила Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского международного университета; *e-mail:* [rluda@mail.ru](mailto:rluda@mail.ru)

УДК 83-293.7(410)

### **КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В ДИСКУРСЕ СИТУАЦИОННОЙ КОМЕДИИ «VICIOUS»**

Р.А. Букреева

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова,  
Костанай, Казахстан

Статья посвящена анализу дискурса британского комедийного проекта *Vicious*, рассматриваемого в качестве феномена массовой культуры и уникального образца создания комического эффекта. Статья исследует возможности и условия создания комического эффекта посредством нарушения прагматических принципов и правил.

**Ключевые слова:** *британский ситком, комический эффект, прагматика, речевые теории.*

Ситком, или ситуационная комедия – это комедийный телевизионный сериал с постоянными основными персонажами, связанными общей историей, местом действия и, как правило, законченным сюжетом в каждой серии.

В ситкомах высмеиванию подвергаются социальные нормы, стереотипы, черты характера, политика и традиции [Lewisohn 1998: 35]. Классические ситкомы записывались в студии перед аудиторией и, если зал не смеялся, сцена переписывалась на месте и переснималась. Именно отсюда появился закадровый смех. Но на современном этапе запись делается без непосредственных зрителей, и потому смех, который присутствует в таких ситкомах получил название «canned laughter», т.е. заранее сделанная запись, наложенная на звуковую дорожку позднее [Eaton 1981: 21]. Повествование ситкомов протекает в реальном времени – в повседневных местах, в центре обыденных событий: дома, на работе, в магазине, в пабе. Диалоги персонажей вписываются в рамки разговорного дискурса и повседневной жизни среднестатистического человека, если не возникает необходимости выделить какую-либо особенность героев как аристократическое воспитание или принадлежность к субкультуре [Neale 1981: 35].

С 2013 по 2015 гг. канал BBC представлял вниманию обширной публики новый ситком под названием *Vicious* о пожилой паре геев – Стюарте Биксби и Фредди Торнхилле, которые 48 лет живут под одной крышей и знают друг о друге если не всё, то наверняка очень многое. Жизнь двух пожилых мужчин заполнена в основном чтением книг, заботой о полумертвой собаке и язвительными препирательствами по малейшим пустякам.

Как понятно из описания, комический эффект ситкома *Vicious* заложен уже и в персонажах, и в сюжете, ожидаются взрывы скандалов, ревности, ироничных пикировок, столкновение этических установок, но только ли таким образом достигается комедийный апофеоз? Персонажи взаимодействуют, общаются, и то, с каким успехом им это удастся и гарантирует комический эффект дискурса ситкома.

Ситком, как медиа-контент, относится к кинодискурсу, что по сути является разновидностью обычного коммуникативного акта, состоящего из определенных свойств и отношений, определяющих оптимальное для понимания строение сообщения и обеспечивающих его адекватное восприятие. Важными в процессе коммуникации являются речевая тактика и типы речевого поведения; правила ведения разговора, подчинённые *принципу кооперации* или *сотрудничества* Г.П. Грайса [Grice 1975: 44-46]. Позднее в 1986 году Дж. Лич расширил эти постулаты, сформулировав принцип *вежливости*, насчитывающий шесть максим: максимы такта, великодушия, одобрения, скромности, согласия, симпатии [Leech 1983: 32-59]. Принцип кооперации Г.П. Грайса и принцип вежливости Дж. Лича рекомендуют правила, которые людям следует соблюдать, если они хотят, чтобы их коммуникация протекала успешно [Levinson 1983: 103]. Но интересно, что при несоблюдении одной, нескольких или всех рекомендаций не исключается успешный исход коммуникации. С. Атрадо утверждает, что «большинство шуток приводит к нарушению одной или более максим Грайса» [Attrado 1990: 360].

Рассмотрим особенности применения и целенаправленные нарушения

вышеперечисленных принципов на примере первой серии первого сезона *Vicious*. Фредди, неудачливый актер с аристократическими замашками имеет своеобразную манеру речи и особую профессиональную интонацию, так что кажется, что он продолжает играть дома, как на сцене. Его лексикон образный, патетичный и часто пафосный:

**Ash:** - *Do you mind if I use your toilet?*

**Freddy:** - *Mind? We'd be devastated if you didn't.*

**Stuart:** - *Yes! I could have been happy and successful, instead of being stuck with you in this penitentiary.*

**Freddy:** - *Do you think I've been happy? With you simpering around this flat, pouring your blandness onto every surface.*

Комический эффект в локутивном акте так же достигается с помощью семантических приемов, основывающихся на валентности устойчивых фраз:

**Stuart:** - *Who do you think you are? The Earl of Grantham?*

*You're from Wigan.*

**Freddy:** - *It's better than being from Leytonstone.*

**Stuart:** - *How dare you? I've been to Oxford.*

**Freddy:** - *Yes, for lunch.*

В иллюкутивном акте нарушения ради комический эффект представлены следующими примерами:

**Violet:** - *I can't believe he's gone. Dear, sweet Clive. Did you hear about the foot?*

**Freddy:** - *Yes. Unfortunate.*

**Violet:** - *Oh, damn, I wanted to tell you.*

То есть на самом деле Вайолет не столько печалилась о смерти друга, сколько хотела сообщить ужасные подробности его кончины. Тем временем Стюарт пытается пристыдить нахлебника Мэйсона, но тот продолжает делать вид, что не понимает намеков:

**Stuart:** - *Egg and cress sandwich, Mason?*

**Mason:** - *Is that what that is? I thought it was a crumb surrounded by a toothpick.*

**Stuart:** - *Perhaps you'd like some of what you brought? I could always cut you a slice of nothing.*

**Ash (giving a cake):** - *Hi. I hope you like cakes.*

**Stuart:** - *Oh, look, somebody brought something.*

Комический эффект в перлокутивном акте основывается на реакции и интерпретации услышанного адресата. Неожиданная реакция, выбивающаяся из рамок морально-этических устоев, провоцирует смех:

**Violet:** - *I do believe you broke his heart, Freddie.*

**Freddy:** - *Thank you.*

Правило качества нарушается чаще всего, когда персонажи преукрашивают действительность или откровенно лгут, дают ложную оценку с целью унижения и смело высказывают правду прямо в глаза:

**Freddy:** - *That must be our new neighbour.*

**Violet:** - *The boy from the toilet? The one who was flirting with me shamelessly?*

**Freddy:** - *No, this is a person who exists.*

Правило релевантности тоже часто нарушается, когда персонажи отклоняются от темы, иронизируют, драматизируют, перебивают друг друга по причине собственной рассеянности:

**Freddy:** - *Every young man wanted to be seen on the arm of Clive St. Claire, the most eligible bachelor in London. I seem to remember a wife.*

**Penelope:** - *Wasn't there a wife at some point?*

**Freddy:** - *Oh, that was ages ago, and it was only for 19 years. No, Clive was a true man's man. Independent, free as a bird.*

**Penelope:** - *And children. Weren't there children?*

**Stuart:** - *Yes, six. Are you through interrupting or shall I hand you a microphone?*

Правило манеры речи считается нарушенным, когда сказанная информация не уточняется, не ясна, двусмысленна или тавтологична:

**Freddy:** - *I also killed a prostitute on Coronation Street. Among others.*

**Violet:** - *Other prostitutes?*

**Freddy:** - *Other shows.*

Нарушение максим Лича не только приводит к комическому эффекту, но и ярко изображает особенности характера, социальные реалии, культуру и этикет Британии.

**Freddy:** - *Was she (мать Стюарта) calling to tell you when she'd be dying? (максима вежливости, такта)*

**Freddy:** - *You're still going on about that? Will you forget about it, please?*

**Stuart:** - *I can never forget it. You said some very hurtful things which you can never take back. I don't see how we can ever get over this.*

**Freddy:** - *Stuart, I'm sorry.*

**Stuart:** - *Oh, that's all right. (максима согласия)*

**Freddy:** - *Would you excuse me a moment? And do not look at my awards while I'm in the other room. I'd be very embarrassed. They're over there. (максима скромности)*

**Freddy:** - *Your mother is always the first to know when someone dies. Is she getting the news directly from Satan? (пример сарказма, направленного адресату речи)*

**Freddy:** - *Is it something we're doing? Is it us?*

**Violet:** - *No, it's definitely him.*

**Mason:** - *They have no manners nowadays.*

**Stuart:** - *Exactly. Interact. Ask questions.*

**Penelope:** - *Well, Chinese people are very quiet.*

**Stuart:** - *He's not Chinese!* (пример правила поведения в гостях и нарушение максимы релевантности)

Как видим из примеров, типичной для дискурса ситкома является ситуация нарушения максим качества, релевантности, постулатов скромности и вежливости. В результате этих запланированных ошибок в повествовании происходит пауза как символ непонимания и негодования адресата, и раздается «консервированный» смех. Нарушение прагматических правил - это и есть основа создания комического эффекта, на базе которых позднее разыгрываются скандалы, сцены ревности, ироничные пикировки, столь полюбовавшиеся зрителям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Attrado S. The Violation of Grice's Maxims in Jokes / S. Attrado // Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 1990. P. 352-362.
2. Eaton M. Television Situation Comedy / M. Eaton // Popular Television and Film. - L.: British Film Institute, 1981. - 50 p.
3. Grice H. Logic and conversation / H. Grice, P. Cole, J.L. Morgan; Speech Acts. - N.Y.: Academic Press, 1975. - P. 41-58.
4. Leech G.N. Principles of pragmatics / G.N. Leech. - L., 1983. - 257 p.
5. Levinson St. Pragmatics / St. Levinson. - L., 1983. - 305 p.
6. Lewisohn M. The Radio Times Guide To TV Comedy / M. Lewisohn. BBC books, 1998. - 320 p.
7. Neale S. Film and Theory. An Anthology / Ed. by R. Starn and T. Miller; Department of Cinema Studies. - N.Y. University, 1981. - 178 p.

### COMMUNICATIVE AND PRAGMATICAL PECULARITIES OF COMIC EFFECT'S CREATION IN THE DISCOURSE OF A SITUATIONAL COMEDY *VICIOUS*

R.A. Bukreyeva

A. Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

The article is devoted to the discourse analysis of a contemporary british comedy project *Vicious*, which is considered as a mass culture phenomenon and a unique sample of comic effect's creation. The article explores possibilities and conditions of creating comic effect through violation of speech principles and rules.

**Key words:** *British sitcom, comic effect, pragmatics, speech theories.*

*Об авторе:*

БУКРЕЕВА Регина Андреевна – магистр гуманитарных наук, преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. Байтурсынова, *e-mail:* salveregina@inbox.ru

УДК 81

## **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ТУРИСТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ**

Е.О. Героник, И.В. Самарина

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Окказиональные слова стали неотъемлемой частью современной туристической рекламы. Статья посвящена описанию термина «окказионализм», функционированию окказионализмов в русскоязычных и англоязычных рекламных текстах туристической тематики.

*Ключевые слова:* окказионализм, словообразование, реклама, английский язык, русский язык, индивидуально-авторская лексика

Окказионализмы (от лат. *occasio* – случай) – это речевые явления, возникающие под влиянием контекста для выражения смысла, необходимого в данном контексте. Другое их название – индивидуально-стилистические, или авторские, явления [Биаловонс 2011: 78].

Термин «окказионализм» впервые ввел в русистику Н.И. Фельдман [Фельдман 1957: 64]. В лингвистической литературе можно встретить изобилие терминов (до 30 наименований) для обозначения этого явления. Но, как бы ни называли исследователи этот языковой пласт, все отмечают наличие целого ряда специфических признаков, которыми окказионализмы отличаются от канонических слов. Ю.Н. Пацула выделяет следующие признаки окказионализмов:

- речевая принадлежность;
- невоспроизводимость;
- «разовость употребления»;
- словообразовательная производность;
- связь с контекстом;
- экспрессивность;
- номинативная функциативность;
- «постоянная новизна»;
- индивидуальная принадлежность [Пацула 2005: 8].

Традиционные модели словообразования, существующие в русском и английском языках в настоящее время, являются привычными реципиентам и не обращают на себя внимание в рекламном тексте. Людей заинтересовывает все необычное, неожиданное и аномальное. В связи с этим в рекламе постоянно происходит поиск новых типов выделений текста, что приводит к преднамеренному нарушению языковой нормы, для чего происходит реализация ранее невостребованных словообразовательных моделей языка.

В современной русскоязычной и англоязычной туристической рекламе

можно наблюдать активные процессы образования окказионализмов. Данный прием является частью экспрессивного словообразования в рекламе, в связи с тем, что на фоне общеупотребительных слов окказионализмы, в силу своей необычности, выделяются повышенной экспрессивностью. Благодаря этому достигается эффект привлечения внимания адресата к рекламному тексту, особенно, если окказионализм находится в заголовке.

Проблема окказионализмов не является малоизученной, однако, к важным стилистическим вопросам относят возможность создания контекстного новообразования с целью реализации всего потенциала языка рекламы. Как указывает Е.В. Бабенко [Бабенко 2010: 5], существует несколько причин интереса к созданию окказионализмов со стороны представителей рекламной индустрии:

- 1) потребность в точном выражении мысли, для чего может быть недостаточно остальных узуальных слов;
- 2) желание автора выразить мысль в краткой форме. Благодаря созданию окказионализма можно заменить одним словом целое предложение;
- 3) необходимость подчеркнуть отношение автора к описываемому предмету или явлению, дать ему свою оценку;
- 4) потребность в деавтоматизации восприятия (благодаря необычной форме слова адресат обращает внимание на его семантику);
- 5) необходимость избежать тавтологию.

Однако, Е.Л. Земская отмечает: «Окказиональные образования носят индивидуальный характер, поэтому «подвести» их под какой-то типовой способ бывает нередко трудно, а иногда и невозможно» [Земская 1963: 91]

Окказиональная экспрессия достигается благодаря использованию автором неузуального совмещения узуальных частей слов. В большинстве случаев для создания окказионализма выбирается некая узуальная модель, которая является знакомой реципиентам текста, благодаря чему достигается понимание заложенных автором смыслов.

Окказионализмы в русскоязычной и англоязычной туристической рекламе активно образуются с помощью приема словосложения:

*Шри-Ланка: слон-чай. Пляжи и древние артефакты, слоны, чаепитие на слонах и просто отличное место для отдыха... Шри-Ланка ждёт вас! (Pirates. travel)*

В данном случае произошло словосложение лексем «слон» и «чай» для описания туристического развлечения – катания на слоне, совмещенного с чаепитием. При образовании данного окказионализма нарушаются словообразовательные нормы русского языка – к слову «слон» добавляется соединительная гласная «о», после которой не требуется дефис – однако автор ставит его.

Следует отметить, что, если в русском языке при словосложении части лексем не меняются и не отделяются, то в англоязычной туристической рекламе при использовании данного приема для создания окказионализма часть

слова (зачастую первый слог или буква) опускается:

*Now it's **greycations**: take your grandparents along to have fun together!* (Liberty Travel)

В указанном примере мы видим сложение слов grey и vacation для описания отдыха с разными поколениями одной семьи. При этом первый слог в слове vacation был опущен.

*Watch his **travelog** about a visit to Beijing and Shanghai which took place between the 27th August and the 5<sup>th</sup> September* (Liberty Travel)

Как мы можем видеть на данном примере окказионализм travelog используется для наименования туристического документального видео посредством сложения слов travel и blog, где в слове blog опускается первая буква.

Порой окказионализмы создаются при помощи архаичного слова или архаичного значения слова. Как мы можем видеть в примере ниже, автором создается окказионализм wayfarers, образованный при помощи сложения современного слова «way» и слова «fare» в его устаревшем значении «путешествовать».

*The **Wayfarers**: Walking Vacations and Tours around the world* (Liberty Travel)

Зачастую окказионализмы создаются по модели уже существующего слова, однако с противоположным ироничным значением:

*Your marriage is over – but not your friendship? Spend your time on a so-called “**divorce-moon**” in the Bahamas* (Liberty Travel)

В приведенном примере наблюдается создание сложение слов divorce и moon для обозначения антонима к слову honeymoon.

Также активно используется способ добавления суффикса для образования контекстного новообразования:

***Родостный** отдых – как добраться, где остановиться, чем заняться.* (SmartTrip)

В данном случае окказионализм создан из названия рекламируемого места поездки – Родоса и окончания слова «радостный». Таким образом создатели данного объявления одновременно и обозначают место поездки, и указывают на то, что отдых в этом месте будет радостный.

Подобное явление наблюдается и в следующем примере:

***ГОАрячий** тур от 15700 р.: дешево из Москвы в Индию в декабре на неделю* (Pirates. travel)

***Уикендный** Амстердам! Не упустите возможность посетить удивительный и неотразимый летний Амстердам...* (SmartTrip)

В данном примере мы видим окказионализм *уикендный*, созданный от транскрибированного английского слова weekend с прибавлением русского окончания *-ый*.

***Ноябрьнуло?! Пора в Италию: тур из Мск в Римини.*** (Pirates.)

travel)

В данном примере мы наблюдаем образование окказионализма-глагола из существительного «ноябрь» с помощью глагольной приставки прошедшего времени.

Таким образом, можно резюмировать, что в англоязычной туристической рекламе окказионализмы используются достаточно часто, при этом самой частотной моделью их образования, как было выяснено на проанализированном материале, является сложение, в то время как для русскоязычных окказионализмов также свойственно активное использование суффиксов для создания незуального слова.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Е.В. Проблематика окказионального слова / Е.В. Бабенко // Язык и культура. Серия 4. – 2010. – С. 5
2. Биаловонс (Каменная) Е.Ю. Перевод окказионализмов в произведениях современной фантастики / Е.Ю. Биаловонс (Каменная) // Вестник Северного (Арктического) федерального ун-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – С. 73-76.
3. Земская Е.А. Как делаются слова / Земская Е.А. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 97 с.
4. Пацула Ю.Н. Окказионализмы новейшего времени: Структурно-семантический и функционально-прагматический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Ю.Н. Пацула; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д [б.и.], 2005. – 18 с. – На правах рукоп.
5. Фельдман Н.И. Окказиональные слова и лексикография / Н.И. Фельдман // Вопросы языкознания. – 1957. – № 4. – С. 64.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

6. Пираты Россия – Путешествуй дешево! [Электронный ресурс] – URL: <https://ru.pirates.travel/>
7. Liberty Travel | Travel Agency | Connecting People and Places. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.libertytravel.com/>
8. SmartTrip – советы путешественникам. Рекомендуем лучшие курорты, отели, пляжи. [Электронный ресурс] – URL: <http://smartrip.ru/>

### TO THE ISSUE OF FUNCTIONING OF NONCE WORDS IN ENGLISH AND RUSSIAN TOURISM ADVERTISEMENTS

E.O. Geronik, I.V. Samarina

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Nonce words have become an important part of modern tourism advertisement. The article is devoted to the description of the term «nonce word», functioning of nonce words in English and Russian tourism advertisements.

**Key words:** *nonce word, word formation, advertisement, English, Russian.*

*Об авторах:*

ГЕРОНИК Екатерина Олеговна – магистрант кафедры перевода и ин-

формационных технологий в лингвистике Южного федерального университета, *e-mail: geronic96@mail.ru*;

САМАРИНА Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Южного федерального университета, *e-mail: samaririna@yandex.ru*

УДК 81'27:811.581

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ  
В КИТАЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ  
ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК  
СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

Н.Л. Глазачева

Благовещенский государственный педагогический университет,  
Благовещенск

В статье обобщаются результаты исследования особенностей функционирования концептуальной метафоры в китайском политическом дискурсе и анализируются примеры использования концептуальной метафоры в целях воздействия на общественное мнение.

*Ключевые слова:* концептуальная метафора, политический дискурс, политическая метафора, китайский язык.

Метафора является одним из универсальных средств создания языковой картины мира. Ей присущи следующие важнейшие характеристики: она есть орудие мышления и познания мира; будучи основанной на национально-культурном мировидении, она отражает фундаментальные культурные ценности. Одним из перспективных направлений современной когнитивной науки является развитие теории концептуальной метафоры (см. А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, А.П. Чудинов), основы которой заложены американскими учеными Дж. Лакоффом и М. Джонсоном.

В отличие от традиционного «лингвистического» понимания метафоры как средства художественной выразительности, когнитивная наука интерпретирует этот феномен как важнейшую когнитивную операцию над понятиями, универсальное свойство мышления.

Как доказывают Дж. Лакофф и М. Джонсон, «метафоры пронизывают всю нашу жизнь не только в языке, но и в мышлении, и в действии» [Лакофф 2004: 56]. Выполняя многие повседневные дела, мы думаем машинально и действуем по определенным схемам, поскольку метафоры заложены уже в самой понятийной системе мышления [Будаев 2007: 25]. При таком подходе

метафора является результатом взаимодействия культуры, языка и мышления.

В настоящее время когнитивному подходу к исследованию метафоры принадлежит центральное место в современной лингвистике, а теория концептуальной метафоры применяется в практических исследованиях самого широкого спектра, например, при концепт-анализе политического дискурса.

Внимание лингвистов к языку политических лидеров КНР усиливается вслед за ростом влияния Китая на международной арене. Целью данного исследования являлось изучение основного содержания концептуальных метафор, содержащихся в политическом дискурсе Китая, их особенностей, когнитивной базы, функций, с тем, чтобы в дальнейшем раскрыть характерные черты образа мышления и восприятия современного китайского общества.

Материалом для исследования послужили тексты публичных выступлений китайских политических лидеров (председателя КНР Си Цзиньпина, заместителя председателя Ли Юаньчао, премьер-министра Госсовета КНР Ли Кэцян, вице-премьера Госсовета Лю Яньдун и др.), опубликованные на новостных сайтах агентств «Синьхуа» и «Чжунго цзинцзиан» в период с сентября по декабрь 2017 г. Весь корпус метафор (247 примеров) мы разбили на 12 основных концепт-групп (по мере убывания количества примеров в каждой группе). Таким образом, в речах политических лидеров КНР встречаются следующие виды концептуальной метафоры: «ТЕЛО ЧЕЛОВЕКА», «ПУТЬ», «СЕМЬЯ», «ВОЙНА», «РАБОТА/ДЕЛО», «СИМВОЛ», «ПЛОДЫ», «КНИГА», «МУЗЫКА», «СТРОИТЕЛЬСТВО», «МЕХАНИЗМ», «ТЕАТР».

Остановимся подробнее на анализе самых распространенных концептуальных метафор «ТЕЛО ЧЕЛОВЕКА», «ПУТЬ», «СЕМЬЯ», «ВОЙНА». Количество примеров, отнесенных нами в эти четыре группы, намного превосходит остальные (141 метафора в общей сложности).

*Концептуальная метафора «ТЕЛО ЧЕЛОВЕКА».*

В данную группу вошли примеры с метафорами, в основе которых – отображения соответствующих физических свойств тела человека или части тела. Китайская культура по сути своей антропоцентрична, поэтому концептуальная метафора «тело человека» безусловна и выполняет когнитивные функции концептуализации действительности. Так, в речах лидеров КНР страна предстает единым человеческим организмом, который «растет» 成长, обладает собственным «обликом» 面貌, «жизненной силой» 活力, «зрелостью» 成熟, «кровообращением» 血脉. Поэтому метафорическая модель «страна – человек» задает вектор в осмыслении происходящих в стране явлений на концептуальном уровне.

文化是人类的精神家园，优秀传统文化是一个民族生生不息的血脉。

*Культура – духовная обитель человечества. Выдающееся культурное наследие – это непрерываемая кровеносная система*

*ма* нации.

Здесь очень емко показан образ того, что как кровеносная система является неотъемлемой и главной частью человеческого организма, так и культура пронизывает все сферы жизни общества, являясь тем самым базисом, на котором зиждется единство нации.

灾区面貌发生了翻天覆地的变化。

*Облик района бедствия претерпел огромные изменения.*

В данном примере район бедствия уподобляется внешности человека, который приходит в себя после перенесенных страданий.

*Концептуальная метафора «ПУТЬ».*

Образ пути 道 является одним из важнейших понятий китайской цивилизации. Две главных мировоззренческих концепции Китая – даосизм и конфуцианство – обращаются к понятию пути. Согласно даосизму, «путь» – это первооснова и исходный принцип мироздания, естественный единый ход движения всей природы. В конфуцианстве «путь» – это путь нравственного совершенствования. Как указывает историк философии и культуры Китая Е.А. Торчинов, все китайские философские школы связывали «путь» с истиной и с методом отыскания истины, с путем к истине, путем истины [Торчинов 2004]. Поэтому можно утверждать, что образ «пути», являясь важной частью национальной языковой картины мира, оказывает влияние на концептуальное видение современных носителей китайского языка.

Такие ставшие устойчивыми обороты, как 走中国特色社会主义道路 «идти по пути социализма с китайской спецификой», 沿着正确的道路发展 «следя по правильному пути развития», 必由之路 «единственный и неизбежный путь» довольно часто звучат в речах китайских политических лидеров разных рангов.

引导广大团员青年真心实意紧跟党走中国特色社会主义道路。

*Молодежь под руководством членов комсомольской организации в едином порыве вслед за партией шагает по пути социализма с китайской спецификой.*

Образ «пути» как метафора для модели политического развития указывает на то, что страна движется в правильном направлении, а выбор пути ассоциируется с выбором единственно верной модели политического устройства.

Также часто встречаются метафоры со словом 里程碑 «веха» в контексте важного события на пути исторического развития.

天宫一号目标飞行器与神舟八号飞船先后成功发射并顺利交会对接，成为我国载人航天发展史上新的里程碑。

*Успешный запуск целевого летательного аппарата «Тяньгун-1» и последующая успешная стыковка космического корабля «Шэньчжоу-8» с этим модулем знаменовали собой новую веху на пути развития китайской программы пилотируемых космических полетов.*

*Концептуальная метафора «СЕМЬЯ».*

Отношения, описываемые с помощью данной метафоры, могут концептуально представляться как отношения в семье, члены которой ощущают кровную связь между собой и душевную привязанность друг к другу. В речах китайских лидеров в качестве семьи предстает государство, где «дети» и «соотечественники» – ее члены. В данном контексте у слова 同胞 «соотечественник» есть значение «родные (от одних родителей)».

向香港特别行政区同胞、澳门特别行政区同胞、台湾同胞和海外侨胞，表示诚挚的感谢！

*Выражаем искреннюю благодарность соотечественникам Особых административных районов Сянган и Аомынь, соотечественникам, живущим на Тайване и проживающим за границей!*

全体中华儿女要更加紧密地团结起来，为完成祖国统一大业、实现中华民族伟大复兴而努力奋斗！*Все китайские дочери и сыновья должны еще теснее сомкнуть ряды и упорно бороться во имя завершения великого дела объединения родины и великого возрождения китайской нации!*

Семья и родственные отношения в китайской культуре всегда занимали особое место и представляли собой главную ценность общества. Поэтому неудивительно, что сегодня концептуальная метафора «семья» очень широко используется для поддержания социальной сплоченности и национального единения.

*Концептуальная метафора «ВОЙНА».*

Одна из самых ярких метафор политического дискурса по мнению ряда исследователей, таких как А.Н. Баранова, Ю.Н. Караулова, Н.А. Кузьмина, А.П. Чудинова и др. В речах китайских лидеров «война» подразумевает стратегию, планирование, победу, поражение, реализацию планов и достижение целей в области экономики, политики, строительства государства.

深入实施科教兴国战略和人才强国战略。

*Продолжить осуществление стратегического курса на развитие науки, техники и просвещения во имя процветания родины и стратегию укрепления страны с помощью людских ресурсов. Метафора «стратегии» формирует у респондентов образ войны, цель которой благородная – добиться процветания родины.*

有伟大祖国作为坚强后盾，香港、澳门同胞一定能够把自己的家园建设得更加美好！

*При сильной поддержке [с тыла] великой родины соотечественники Сянгана и Аомыня обязательно построят еще более прекрасный дом!*

Здесь образ войны формируется с помощью метафоры «поддержка с тыла», указывая на всестороннюю помощь, которую материковый Китай готов оказывать специальным административным районам, в отношении которых проводится политический курс «одно государство – два строя». Под «войной» же понимается борьба за полное возвращение Сянгана и Аомыня

под влияние КНР.

На наш взгляд, преобладание вышеназванных концептуальных метафор в речах политических лидеров КНР объясняется двумя факторами. Во-первых, это культурный опыт самих лидеров; среда и время, оказавшие влияние на их формирование. Подавляющее большинство политических лидеров современного Китая росли как раз во времена сложных исторических перемен, происходивших в стране.

Во-вторых, это уникальные национальные культурные традиции и ценности китайского народа, которые являются основой современного китайского общества. Будучи заложенными в культурный код китайской нации, эти ценности понятны каждому и представляют собой благодатную почву для формирования широкого общественного мнения. Так, китайская культура относится к коллективистскому типу. А это означает, что во всех сферах жизни интересы общества ставятся во главу угла и особое внимание уделяется сплоченности во имя общей идеи. Исследователи отмечают, что для китайцев высшей ценностью являются согласие, гармония между людьми [Малявин 2007: 18]. С этой точки зрения использование китайскими лидерами концептуальной метафоры «семья» вполне понятно: страна – это большая семья, которая состоит из 56 этнических групп. У каждой этнической группы – члена этой большой семьи – собственные традиции и образ жизни, но всех их связывают общие цели и стремления. В противоположность метафоре «семья» используется в речи китайских лидеров метафора «война». Ее употребление призвано пробуждать у народа чувства патриотизма и сплочения перед лицом общего врага в виде глобальных и экономических вызовов.

Таким образом, концептуальные метафоры играют важную роль в речах политических лидеров КНР, являясь не только порождением когнитивного опыта самого лидера, но и, что гораздо важнее, состоя в неразрывной связи с китайской системой ценностей и особенностями этнической культуры. А это, в свою очередь, дает богатый материал для дальнейшего анализа ценностных установок современного китайского общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев Э.В. Становление когнитивной метафоры / Э.В. Будаев // Лингвокультурология. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 1. – С. 16-32.
2. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / Дж. Лакофф, М. Джонсон; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: УРСС, 2004. – 256 с.
3. Малявин В. Китай управляемый. Старый добрый менеджмент / В. Малявин. – М.: Европа, 2007. – 306 с.
4. Торчинов Е.А. Даосизм / Е.А. Торчинов. – СПб: Петербургское Востоковедение; Азбука, 2004. – 256 с.

#### **CONCEPTUAL METAPHORS IN CHINESE POLITICAL DISCOURSE AS THE REFLECTION OF THE PRINCIPAL INSTALLATIONS OF CONTEMPORARY CHINESE SOCIETY**

N.L. Glazacheva

Blagoveschensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk

The article summarizes the results of the research on functioning of the conceptual metaphor in Chinese political discourse, and analyzes examples of the conceptual metaphor used in order to influence public opinion.

**Key words:** *conceptual metaphor, political discourse, political metaphor, Chinese language.*

*Об авторе:*

ГЛАЗАЧЕВА Надежда Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских и восточных языков Благовещенского государственного педагогического университета, *e-mail:* dreamn21@mail.ru

УДК 81'37

**МЕТАФОРО-МЕТОНИМИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ  
С КЛЮЧЕВОЙ ЛЕКСЕМОЙ «ORDEN»  
В КОНТЕКСТЕ ФАСТНАХТШПИЛЯ XVI ВЕКА**

Н.П. Дронова

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

В статье рассматриваются образно-оценочные модели в вербализации концепта брака в немецкой языковой картине XVI века, показаны процессы детерминологизации религиозно окрашенной лексемы Orden в дискурсе фастнахтшпиля.

**Ключевые слова:** *концептуализация, образно-оценочные модели, детерминологизация, ирония, гротеск.*

Исследование исторически-культурно-обусловленных образных моделей (метафоры, метонимии, метафтонимии и др.), понимаемых как языковые образования, характерные для состояния языка определенного исторического периода, представляет особый научный интерес, поскольку за ними скрыты представления и знания о мире и человеке, которые могут находить отражение в дальнейшем развитии языка, но могут и оставаться специфичными только для соответствующего периода. Данные языковые средства позволяют выявить способы концептуализации и лексической категоризации различных аспектов бытия человека в рамках «эволюционирующей картины мира» (термин М. Хайдеггера). В современных лингвистических исследованиях подчеркивается «зависимость метафорических моделей от трех факторов: от эпохи, типа культуры и вида дискурса» (О.Н. Кондратьева, Э.В. Будаев, А.П. Чудинов и др.). В этой связи представляется целесообразным изучение некоторых культурно-обусловленных образных моделей XVI века

на материале фаствахтшпилей немецкого драматурга Г. Сакса (1494 -1576).

Следует подчеркнуть, что XVI век – век эпохи Ренессанса – является кульминационным моментом в становлении и развитии новой антропоцентрической парадигмы, смещении теоцентрической парадигмы на периферию в связи с процессами секуляризации церкви. Эти процессы наглядно можно наблюдать на основе анализа лексических единиц, хранящих смысловые реликты различных картин мира: языческой, христианской, светской. В данной статье речь пойдет об особенностях формирования метафорометонимической модели с ключевой лексемой *Orden* («орден»), распространенной в средневековье прежде всего в церковной сфере. Термин латинской этимологии <*lat. ordo* – «ряд, порядок» определяется как сообщество лиц, связанных общей целью и особыми правилами жизни (статут») [Брокгауз 2002: 417]. Он использовался в категоризации прежде всего форм организации религиозных сообществ (монашеские духовные ордены), хотя и возможно его использование для обозначения светских рыцарских орденов (ср.: *Mönchorden, Ritterorden*) [Дронова 2015].

Необходимо отметить, что «словарный состав немецкого языка в XIV-XVI вв. был сильно пронизан элементами латинского и греческого языков», в частности, в сфере религии, науки [Бах 2003:191-193]. Подобное употребление, в особенности религиозной лексики, было достаточно распространено в различных типах текстов, прежде всего в листовках, трактатах, памфлетах в связи с религиозной полемикой эпохи Реформации. «Получая в одних случаях своеобразную ироническую окраску, они служили как бы дополнительным языковым средством дискредитации католической церкви и всех связанных с ее практикой обрядов и навыков» [Гухман 1970: 214]. В фаствахтшпилях Г. Сакса лексические единицы латинской этимологии дополняются экспрессивно-оценочной (иронически-гротескной) коннотацией, что обусловлено спецификой карнавално-шутовского жанра, нацеленного на осмеяние пороков, слабостей человека, его образа жизни. Термин из религиозной сферы *Orden* семантически модифицируется, т.е. подвергается частичной или полной детерминологизации, сохраняя лишь некоторые концептуальные признаки по аналогии с базовым понятием. Концептуализация понятия «семейного брака» как «орден» осуществляется на основе метонимического переноса ассоциативно-образных признаков по смежности: объединение в браке только двух человек, жизнь по правилам, как в ордене и др. Таким образом, номинация *Orden* прирастает в дискурсе фаствахтшпиля дополнительной иронически-гротескной коннотацией, так как приравнивание брака к ордену в сознании субъекта позднего средневековья означало ничто иное как некий абсурд, вызывающий смех слушателя/читателя. Подобное употребление позволяет автору эксплицировать двойную оценку: ироническое отношение к браку персонажа и вместе с тем негативное отношение к образу жизни различных монашеских орденов, номинации которых лежат в основании образно-оценочных моделей описания поведения челове-

ка в браке.

В фастнахтспиле «Das Speckseitenholen im deutschen Hof» (1539) («Поход за окороком в Немецкий двор») номинация Orden зафиксирована в нескольких структурно-семантических образованиях, в которых дополнительные лексические единицы, используются как правило, в атрибутивной функции для уточнения концептуального содержания. Ср.: 1) der englisch Orden (английский орден), 2) Deutschherrnorden (немецкий орден), 3) der Barfüßer Observanz (досл. орден правил босняков = францисканцы), 4) der Predigerorden (досл. орден проповедников = доминиканцы), 5) der lieben Märtyrer Orden (орден «любимых» мучеников), 6) Einsiedlerorden (орден отшельников), 7) die Kartäuserregel (орден правил картезианцев), 8) der freiwilligen Armut Orden (орден добровольной бедности), 9) der Narrenorden (орден дураков - шутов).

Как показывает номенклатура номинаций 9 орденов как форм брачных связей внутри брака – это сложные концептуальные образования, интерпретация которых требует привлечения специальных источников знания из различных областей (истории, культуры, религиозных справочников). На основе полученных знаний выделяются релевантные признаки первоначально собственно обозначений орденов, и лишь затем следует анализ содержательной структуры номинаций во вторичной функции. Необходимо подчеркнуть семантически диффузный характер лексемы Orden, что обуславливает ее употребление в каждом конкретном случае в сочетании с атрибутом, профилирующим релевантный концептуальный признак смысловой структуры, при этом атрибут, выраженный прилагательным или существительным в генитиве, является, как правило, немецкоязычным, что облегчает слушателю восприятие и понимание сложной структуры. Так, например: Halt neunerlei geistliche Orden / daheim im ehelichen Stand (прошел девять духовных орденов в супружеском браке (*перевод здесь и далее наш - Н.Д.*). Один из персонажей Г. Флегель, простак и наивный человек, характеризует свой брак как проживание жизни в девяти сменяющих друг друга «духовных» орденах. Концептуализация брака подобно «жизни в ордене» семантически раскрывается за счет контекстуальных уточнителей: im ehelichen Stand (в супружеском браке – метафора ВМЕСТИЛИЩА) + локальное наречие daheim (дома).

Понятийное ядро каждой приведенной номинации образуют повседневные знания говорящих об одном из монашеских орденов, существовавших в эпоху позднего средневековья. Так, термин **der englisch Orden** репрезентирует знания о реальном рыцарском ордене, основанном королем Эдуардом III в середине XIV века в Англии по образцу рыцарей Круглого стола короля Артура. В тексте фастнахтспила номинация der englisch Orden используется с иронически-оценочной коннотацией для вербализации первоначального – любовного этапа развития отношений и заключения брака:

Der erste war **der englisch Orden**, / Sobald ich Bräutigam geworden, da fenstert ich schier jede Nacht <...> Auch täten wir zur

Sackpfeif singen, / auf der Hochzeit tanzen und springen, / da waren wir aller Freuden voll. (Первый английский орден, / когда был женихом, / я каждую ночь влезал в окно... мы пели под волюнку / плясали и танцевали на свадьбе / мы были радости полны).

Эмоциональное состояние жениха и невесты передано с помощью метафоры «ВМЕСТИЛИЩА» – aller Freuden voll (*наполненные радостью*).

**Второй - Deutschherrnorden** (Немецкий орден) как монашеский орден – характеризуется воинственностью, могуществом, религиозностью, взаимопомощью и др. В фастнахшпиле супружеские отношения в рамках Немецкого ордена определяются персонажем Г. Флегелем иронически-гротескно как основанные на взаимопонимании лишь во время совместной праздничной трапезы (пьянства, безмерного праздничного потребления, безделья). Ср.:

**Zum Deutschherrnorden** wir dann kamen: / Bei Speis und Trank waren wir beisammen, / taten Sankt Merten Lobpreis sagen /zu Kirchweih und anderen Festtagen. (В немецкий орден мы пришли потом: / в еде и выпивке были мы едины, / и славили святого Мертена / (Мартина), на Кирмес и в другие праздничные дни).

В контексте подчеркивается порок жены – пьянство, выражаемый базовой зооморфной метафорой (ЧЕЛОВЕК – ЖИВОТНОЕ): mein Weib soff от глагола saufen (пить *о животных*, пьянствовать *о человеке*).

Третий орден обозначается семантически сложным образованием **der Barfüßer Observanz** (орден правил босяков), в котором негативно-оценочная лексема **Barfüßer**, заимствованная из повседневной (наивной) картины мира, – иронически-окрашенная антропоморфная метафора. В ее основании заложен перенос некоторых ассоциативных признаков специального термина из религиозной сферы (Franziskaner) на понятие формы семейного брака. Латинский термин **Observanz** (правило) усиливает иронически-оценочный смысл метафоры. Бедность и нищета в третьем ордене репрезентированы дополнительно в контексте синонимическими единицами, обозначающими наименования денег Geld, Silber в сочетании с предлогом ohn (без) и глаголом mangeln (не хватать), объединенными общим смыслом «отсутствие денег»: an kleinem Geld mangeln, ohn großes Geld, ganz ohne Silber (не хватает мелких денег, без крупных денег, совсем без серебра).

Номинация четвертого ордена **der Predigerorden** (орден проповедников) используется в обиходно-разговорной речи для обозначения монашеского ордена доминиканцев (ср. Dominikanerorden). Глагол predigen (проповедовать что-либо) в ироническом смысле поясняется говорящим близкими по значению разговорно-окрашенными глаголами с семантикой «брани»: keifen кричать *пренебр.* (визгливо) (обыкновенно о женщинах); schimpfen ругаться, schelten бранить, mit Fluchen vergelten проклинать, характеризующими различную степень интенсивности и эмоциональности ситуации спора и брани. Например:

... wenn sie keift, schimpft und schilt mit mir, / vergelte ich`s mit Fluchen ihr (когда она кричит, ругается и бранит, ей посылаю я

проклятья).

Пятый орден определяется рассказчиком как **der lieben Märtyrer Orden** (орден мучеников). Употребление термина Märtyrer применительно к сфере супружеских отношений становится возможным в случае его десакрализации, усиливающего эмоциональное воздействие на слушателя. Гротескно-иронический характер носит также атрибут *lieb*, эксплицитно выражающий оценочно-положительный смысл (милый, добрый союз), в действительности же слово служит для выражения оттенков язвительности, неодобрения. Для разъяснения сущности «пятого ордена» рассказчик обращается к базовой метафоре ЧЕЛОВЕК – ЖИВОТНОЕ. Например: *Wenn wir einmal ganz wild geworden, / einander uns im Haus umjagen / Mit Kratzen, Krallen, Raufen, Schlagen* (Когда мы однажды совсем одичали / друг друга по дому гоняем / царапая, вырывая волосы и избивая друг друга).

Метафорическая номинация **Einsiedlerorden** (орден отшельников), характеризует брак по аналогии с отшельниками с их максимальным ограничением внешних связей. В фастнахтшпиле «отшельничество» мужа характеризуется иронически как местонахождение в конюшне, на сене (*Pferdekrippe, im Neu*), согласно крестьянскому укладу жизни. Зооморфная метафора *fresen tut jedes allein* эксплицитно разделяет союз, разобщенность двоих, что проявляется в отдельном приеме пищи, каждый букв. грубо «жрет» один.

В лексической категоризации седьмого ордена используется термин «Kartäuser» (картезианец, монах), для философии и образа жизни которых характерны полный уход от мира, суровая аскеза, созерцательная и уединенная жизнь, постоянная молитва. Метафора молчания *Wir halten die Kartäuserregel* базируется на переносе основного ассоциативного признака: отказ от коммуникации, равнозначный обету молчания. Например:

...und reden wir vier Wochen dann / nichts mit einander Tag und Nacht (и четыре недели ничего не говорим ни днем, ни ночью).

Восьмой орден вербально представлен сложной метафорической конструкцией **der freiwilligen Armut Orden** (орден добровольной бедности), в которой особую семантическую нагрузку выполняет атрибут, выраженный существительным *Armut* в препозиции, профилирующий ядерный признак метафоры «бедность ордена». Экспликация гротескности обеспечивается включением в конструкцию дополнительного логически противоречащего атрибута *freiwillig* в сочетании с *Armut* (оксюморон). Предел «бедности» вербализуется также антропоморфной метафорой *in den Bettlerorden kommen* (попасть в орден нищих). Например:

Bei unserem Zanken kommen wir / noch in den Bettlerorden schier (С нашими ссорами мы скоро попадем в орден нищих).

Девятый орден семейных отношений определяется одним из действующих лиц (кельнером) как орден дураков **Narrenorden**, конституирующим признаком которого является неумение прийти к согласию, что равнозначно глупости. Ср.: *Mein Heinz, es ist der Narrenorden* (Мой Гейнц, это орден ду-

раков). NARR (карнавальный шут, дурак), как показывает Г. Сакс, - многоликий персонаж, свойства которого можно обнаружить в каждом из действующих лиц пьесы.

Таким образом, на основе лингвокультурологической интерпретации языковых образований с ключевой лексемой *Orden* из религиозной сферы выявлены метафоро-метонимические модели, участвующие в вербализации различных типов отношений в браке с негативно-оценочной, иронически-гротескной коннотацией, что обусловлено прагматически-назидательной стратегией автора, направленной на воспитание человека Нового времени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бах А. История немецкого языка / А.Бах. – М.: УРСС, 2003. – 344 с.
2. Гухман М.М. Язык немецкой политической литературы эпохи Реформации и Крестьянской войны / М.М. Гухман. – М.: Наука, 1970. – 276 с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Брокгауз Ф. Энциклопедический словарь / Ф. Брокгауз, И. Ефрон. – М.: ЭКСМО, 2003.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Sachs H. Fastnachtspiele / H. Sachs. – Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1973.

#### **METAPHOR-METONYMIC MODELS WITH THE KEY TOKEN «ORDEN» IN THE CONTEXT OF FASTNACHTSPIELE OF THE XVIth CENTURY**

N. P. Dronova

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

The article examines the imagery and estimation models in verbalization of the concept of marriage in the German language picture of the XVI century, shows the processes of religious determinologization of the token *Orden* in the discourse of fastnachtspiele.

**Key words:** *conceptualization, figuratively-estimation model, determinologization, irony, grotesque.*

*Об авторе:*

ДРОНОВА Нина Петровна – кандидат филологических наук, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина; *e-mail:* dronovanina@yandex.ru

**СФЕРЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ  
В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЖЕНСКИХ СМИ**  
(на материале американского женского журнала *ELLE*)

К.М. Котикова, М.В. Ласкова  
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются различные сферы употребления эвфемизмов в современном английском языке и предлагается материал исследования по данному вопросу. Изучается частотность употребления эвфемизмов, что позволяет вывести относительно сформировавшейся или формирующейся на данном этапе развития англоговорящего общества эвфемистической картины мира.

*Ключевые слова:* эвфемизмы, сферы употребления эвфемизмов, эвфемия, политкорректность.

Слово обладает огромной силой воздействия, с его помощью можно как похвалить, так и глубоко ранить человека. Можно с уверенностью сказать, что важной составляющей частью этого воздействия являются эвфемизмы – смягченные слова и выражения. К эвфемизмам говорящий прибегает всякий раз, когда предполагает, что тема разговора может обидеть, принести боль или смущение собеседнику [Сеничкина 2017: 3].

Эвфемизмы традиционно определяются как «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными», а также как «оказиональные индивидуально-контекстные замены одних слов другими с целью искажения или маскировки подлинной сущности явления» [Арапова 1998: 590].

Эвфемизмы охватывают огромное количество сфер: профессиональное общение, бытовую коммуникацию на темы богатства и бедности, полноты и худобы человека, престижности или непрестижности его профессии, проблемы старости и выхода на пенсию, животрепещущую тему сексуальных контактов и интимных отношений, а также человеческих пороков, физических и психических недостатков. Эвфемизмы заменяют прямые обозначения в сфере социальных отношений, являясь попыткой уменьшить социальную напряженность [Сеничкина 2016: 3].

В. П. Москвин полагает, что эвфемизмы используются в 6 функциях: 1) для замены точных названий пугающих объектов и явлений; 2) для замены определений неприятных, вызывающих отвращение объектов; 3) для обозначения того, что считается неприличным в данном социуме; 4) для замены прямых именованных из боязни эпатировать окружающих (этикетные эвфемизмы); 5) для «маскировки подлинной сущности обозначаемого»; 6) для обозначений организаций и профессий, которые представляются «непрестижными» [Москвин 2001: 63].

А. С. Куркиев выделяет пять групп эвфемизмов, классифицируя их по порождающим мотивам: 1) возникшие на основе суеверий; 2) возникшие из чувства страха и неудовольствия; 3) возникшие на основе сочувствия и жалости; 4) порождаемые стыдливостью; 5) порождаемые вежливостью [Куркиев 1977: 97].

Как представляется, для процесса эвфемизации существенны следующие положения:

1) оценка говорящим предмета речи как такового, прямое обозначение которого может быть квалифицировано (в данной социальной среде или конкретным адресатом) как грубость, резкость, неприличие и т. п.;

2) подбор говорящим таких обозначений, которые не просто смягчают те или иные кажущиеся грубыми слова и выражения, а маскируют, вуалируют суть явления;

3) зависимость употребления эвфемизма от контекста и от условий речи: чем жестче социальный контроль речевой ситуации и самоконтроль говорящим собственной речи, тем более вероятно появление эвфемизмов; и, напротив, в слабо контролируемых речевых ситуациях и при высоком автоматизме речи эвфемизмам могут предпочитаться «прямые» обозначения, или дисфемизмы;

4) социальная обусловленность представления о том, что может быть эвфемизмом: то, что в одной среде расценивается как эвфемизм, в другой может получать иные оценки [Крысин [http](http://)].

Принимая во внимание вышеизложенное, можно сказать, что изучение эвфемизмов на примере публикаций женского журнала *Elle* позволит сделать выводы о частоте и сферах употребления данной лексики в современном медиапространстве.

При изучении лексики женского журнала *Elle USA* общим объемом 772 страницы было выявлено 123 эвфемизма. Исследование позволило классифицировать их по сферам употребления, в которых чаще всего использовались эвфемизмы для смягчения прямых или грубых высказываний: возраст, внешность, расовая принадлежность, гендерная борьба и идентичность, политика, название частей тела, политкорректность.

Наиболее часто эвфемизация применялась для обозначения расовой принадлежности, что объяснимо, учитывая, что вопросы расовой дискриминации имеют большое значение в современных условиях в США. Например, чаще всего при упоминании чернокожей части населения США использовались выражения *African American*, *black* или *of color* (15, 34 и 8 раз соответственно), при этом мулатов называют *brown people*. В исследуемом материале также были использованы такие эвфемизмы, как *ethnic diversity* и *American Indian*.

Еще одна область, в которой часто употребляются средства эвфемизации, – внешность. Формат женского журнала подразумевает частое обращение к данной сфере, поэтому выбор эвфемизмов (так называемых лукизмов)

в ней особенно разнообразен. Например, для смягчения неприятной темы полноты вместо «потолстеть» употреблялись фразы *pack on pounds* и *have a mature figure*. Женщины с округлыми формами назывались не толстыми, а *with curvy body*. На коже появляются не морщины, а *frown lines* или даже *fine lines*. Проявляющиеся на лице прыщи называются *breakouts*, проблема забитых пор – *congestion*, а кожа не молодая, а *youthful-looking*.

Тесно связана с проблемами внешности и тема возраста. Чтобы смягчить неприятную тему старения, используются такие варианты (эйджизмы), как *skin aging*, *premature aging*, *being in declining years*, *coming of age post* (вступать в эпоху зрелости); что-то может старить вас (*It's the vegetable oils that age you*). Известные актрисы среднего возраста, снявшиеся в одном из новых сериалов, политкорректно названы *veterans*.

Особенно тонка грань между «приличным» и «неприличным» наименованием определенных частей тела, связанных с телесным низом. Так, например, в исследуемом материале женские ягодицы четыре раза были названы *butt(s)*, один раз *bottom* и один раз *bum* («пятая точка»). Использовался также эвфемизм, заимствованный из популярной серии книг о Гарри Поттере, – *you-know-what*. Однако это выражение употребляется не только для обозначения частей тела. В рекламе средств по уходу за лицом было использовано выражение: *Each of the five products is packed with you-know-what – promising instant anti-inflammatory, anti-redness and depuffing effects*; в данном случае эвфемизируется эффект данных продуктов.

Названия некоторых физиологических актов или состояний часто подвергаются эвфемизации, так как их обозначение в речи воспринимается большинством как не вполне приличное. В исследуемом материале были использованы выражения *throw up* (тошнить) и *human by-products* (человеческие отходы пищеварения).

Тема борьбы за права женщин и гендерная интрига по-прежнему актуальны в современном мире. Использование эвфемизмов в данной сфере продиктовано вежливостью, определенными тенденциями к игнорированию отрицательных наименований, а также является способом выражения таких культурологических особенностей языка, как, например, политкорректность. При этом происходит вытеснение слов с отрицательной коннотацией и выдвигание нейтральных или положительно маркированных единиц. Политкорректность проявляется также в борьбе с половой дискриминацией [Красикова 2014: 61].

Так, например, в словах, в структуре которых традиционно использовалось слово *man*, теперь употребляется *person*: *spokesperson*, *layperson*, *congressperson*, *chairperson*. Более того, сторонники борьбы за права женщин создали движение под названием *Pussyhat Nation* (*pussyhat* – розовая вязаная шапка с ушками, ставшая символом участников Женского марша в США против избрания в президенты Дональда Трампа, известного своими сексистскими и ксенофобскими заявлениями). В данном случае происходит сме-

шение процессов эвфемизации и усиления скрытой коннотации путем преобразования слова *pussy*, которым часто унизительно называют женщин. Интересным оказался тот факт, что слово «феминизм» (движение, направленное на достижение равенства прав женщин и преодоление сексизма) стало «ругательным»; для обозначения данного явления используется выражение «слово на букву Ф» – *the F word* (*Some women still worry that as soon as they identify as the F word, that's all they'll ever be – a “women's issues” person, relegated forever to the hot-pink ghetto*). Стоит отметить, что данный процесс становится характерным для многих современных демократических обществ. Назвать себя феминисткой – значит немедленно позволить вытолкнуть себя за пределы «нормального» общества, вызвать повышенное внимание к любому своему действию и спровоцировать волну сарказма, глупых шуток и дурацких вопросов [Рапорт <http>].

В особую группу выделяются выражения со словом *disabled*, вежливым аналогом высказываний, в которых упоминаются люди с ментальными или физическими отклонениями: *physically disabled*, *developmentally disabled* (с задержкой в развитии). Стоит отдельно отметить упоминание понятия *DREAMers* (аббревиация выражения Development, Relief and Education for Alien Minors (Dream) Act); этим красивым словом называют нелегальных мигрантов, попавших в США в детстве. За право этих людей, много лет проживших в стране, получить официальный статус, борются многие политики. Стоит отметить, что после вступления в должность президента Дональд Трамп высказался о первоочередной необходимости депортации всех 11 миллионов незаконных мигрантов из страны.

Возможно, именно этими болезненными для США процессами вызван факт частого упоминания в исследуемых выпусках журнала вопросов, связанных с политикой. Так, например, номер за апрель 2017 года на четверть посвящен этой теме: в статьях используются такие выражения, как *swing districts* (округа с большинством неопределившихся избирателей, чьи голоса могут повлиять на исход выборов), *split ticket* (бюллетень, в котором избиратель голосует одновременно за кандидатов разных партий) и *come-from-behind campaign* (кампания, выбившаяся в лидеры). Дональд Трамп упоминается как богатый бизнесмен, снизошедший до проблем простых людей:

*Working out of London, she (the main character of the article) was briefly in New York City when the then-reality-TV star descended his golden escalator to announce that he (Trump) was running for president. Отношение к богатству также можно проследить во фразе: A New England blue blood born in Paris with a silver spoon in her mouth.*

Данный эвфемизм можно отнести к выделенной Куниным семантической группе эвфемизмов, которые имеют непосредственное отношение к фразеологизмам [Кунин 1984].

Необходимо также упомянуть некоторые выражения, относящиеся к

другим сферам человеческой деятельности: к поведению – *kooky positions* (с приветом), *health nuts* (помешанные на здоровом образе жизни); к одежде – *tea-length dress* (платье длиной до середины икры); к отношениям – *friend-zoned relationship* (отношения, не переходящие границу между дружбой и любовной связью); к сексуальной ориентации – *be out of the mainstream* (не быть в большинстве); к смеси пропаганды и исторических фактов – *tension between the truth and more convenient “alternative facts”* (напряжение, созданное разницей между правдой и более удобными «альтернативными фактами»). Изучение материалов современных журналов и употребление в них эвфемизмов позволяет сделать интересные выводы относительно сформировавшейся или формирующейся на данном этапе развития общества эвфемистической картины мира носителей той или иной культуры. Так, можно отметить продолжающуюся тенденцию вытеснения из лексикона слов с отрицательной коннотацией и выдвижения нейтральных или положительно маркированных единиц.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арапова Н.С. Эвфемизмы / Н.С. Арапова // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
  2. Красикова О.В. Эвфемизмы в современном английском разговорном и художественном дискурсе как выражение политкорректности / О.В. Красикова // Вестник Московского гос. лингв. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 17 (703). – С. 60-65.
  3. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи [Электронный ресурс] / Л.П. Крысин Л.П. // Русистика. – Берлин, 1994. – № 1-2. – С. 28-49. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-94.htm>
  4. Куркиев А.С. О классификации эвфемистических названий в русском языке. Классификация эвфемизмов по порождающим мотивам / А.С. Куркиев. – Грозный, 1977.
  5. Москвин В.П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования / и В.П. Москвин // Вопросы языкознания. – 2001. – № 3. – С. 58–70.
  6. Рапопорт Б. Женщины для самих себя. Почему слово на букву Ф стало ругательным [Электронный ресурс] / Б. Рапопорт // Lenta.ru. – 2014. – 22 ноября. – URL: <https://lenta.ru/columns/2014/11/22/rapoport/>
  7. Сеничкина Е.П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс: уч. пособие. 3-е изд., стер. / Е. П. Сеничкина. – М.: Флинта, 2017. – 121 с.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**
8. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – М.: Русский язык, 1984. – 942 с.
  9. Сеничкина Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка 2-е изд., стер. / Е. П. Сеничкина. – М.: Флинта: Наука, 2016. – 461 с.

#### **ASPECTS OF EUPHEMISM USAGE IN THE ENGLISH FEMALE MEDIA TODAY**

*(based on the American women magazine Elle)*

К.М. Kotikova, M.V. Laskova

Southern Federal University, Rostov-on-Don

This paper covers various aspects of the euphemism usage in modern English language providing the research material. We also study the frequency of euphemism usage and draw conclusions about the euphemistic picture of the world at the current stage of the English-speaking society development.

**Key words:** *euphemisms, the use of euphemisms, euphemia, political correctness.*

*Об авторах:*

КОТИКОВА Ксения Михайловна – магистрант кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Южного федерального университета, *e-mail:* lea842004@mail.ru

ЛАСКОВА Марина Васильевна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой перевода и информационных технологий в лингвистике Южного федерального университета, *e-mail:* mvlaskova@sfedu.ru

УДК 811

## **ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СОВРЕМЕННОГО ДИСКУРСА МАСС-МЕДИА КНР**

А.П. Мутасова

Сибирский федеральный университет, Красноярск

В статье освещаются основные подходы к изучению медиадискурса, а также особенности критического дискурса анализа массмедийного дискурса КНР.

**Ключевые слова:** *критический дискурс анализ, медиадискурс, медиатекст, критическая лингвистика.*

В рамках теории дискурса одним из популярных направлений в последнее время является изучение дискурса масс-медиа. В связи с тем, что именно массовые источники информации, составляющие основу медиального пространства, зачастую используются властью и отдельными ее представителями для достижения определенных целей, дискурс масс-медиа как объект исследования является важным звеном на пути деконструкции социального доминирования посредством дискурса. С другой стороны, представляя собой массовый поток информации разного рода, дискурсивное пространство масс-медиа отражает тенденции развития современного общества.

В лингвистических трудах последних лет дискурс масс-медиа обычно рассматривается в рамках теории медиадискурса, которая основывается на трех подходах – структурном, функциональном и тематическом. Концепция

медиадискурса включает в себя «вербальное сообщение, медиаканал ... экстралингвистические факторы, связанные с особенностями создания медиа-сообщения, его получателя, обратной связи, культурообусловленных способов кодирования и декодирования, социально-исторического и политико-идеологического контекста» [Добросклонская 2014].

М.Р. Желтухина определяет медиадискурс как «связный, вербальный или невербальный, устный или письменный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженный средствами массовой коммуникации, взятый в событийном аспекте, представляющий собой действие, участвующий в социокультурном взаимодействии и отражающий механизм сознания коммуникантов» [Желтухина 2016].

Распространенным методом изучения дискурса масс-медиа является критический дискурс анализ, так как «неоспоримая власть масс-медиа являлась и является привлекательным объектом критического изучения» [Ван Дейк 2013]. Согласно Р. Водак «критический анализ дискурса нацелен на критическое изучение социального неравенства, выраженного (сигнализируемого, конституируемого, законодательно закрепленного и т.д.) в языке или дискурсе» [Водак 2011]. Под социальным неравенством в данном случае мы понимаем неравный доступ к управлению массовыми источниками информации – более властные социальные группы имеют большее влияние на выбор информации для массового распространения, соответственно они имеют большее влияние на сознание и поступки менее властных социальных групп. В случае если государство осуществляет контроль над подавляющим большинством источников масс-медиа, все пространство медиадискурса становится полем социального доминирования государственной власти. С этой позиции одним из наиболее интересных объектов для изучения в рамках критического дискурс анализа является дискурс масс-медиа КНР, так как «почти все китайские СМИ так или иначе зависимы от политического руководства страны» [Калинин 2016].

Единицей данного критического исследования является медиатекст, который, согласно Т. Ван Дейку, должен рассматриваться в связи с контекстом его создания. Исследователь определяет контекст как «ментально репрезентированную структуру характеристик социальной ситуации, которые релевантны производству и пониманию дискурса» [Ван Дейк 2013]. В понятие контекста входит общее представление о ситуации, пространственно-временные характеристики, а также участники с их целями, знаниями, мнениями и установками. Наряду с собственно лингвистическими характеристиками медиатекста выявление его связей с контекстом является ключевым для критического дискурс анализа, так как именно контекст позволяет выявить социальные действия, осуществляемые посредством дискурса.

В рамках данного исследования мы рассматриваем медиатекст, посвященный книге «Си Цзиньпин о государственном управлении», с целью вы-

явить те лингвистические средства, которые влияют на создание позитивного образа как вокруг книги, так и вокруг личности ее автора. Рассматриваемая статья вышла 29 января 2018 года в международном издании газеты «Женьминь жибао», автором является Ху Цзэхуа – штатный журналист и редактор. Интересно, что статья не связана с каким-либо конкретным событием, так как первый том вышел еще в 2014 году, а второй – в ноябре 2017 года. Статья названа «习近平谈治国理政》:这本书 全世界都在学习 (Си Цзиньпин о государственном управлении): эту книгу изучает весь мир). Адресатом данного медиатекста являются китайские читатели всех социальных слоев. Основной целью статьи является показать значимость произведения председателя КНР не только для китайского народа, но и для всего мира, а также создать благоприятный образ личности Си Цзиньпина. Для этого используются различные способы аргументации как на прагматическом, так и на лексическом и грамматическом уровнях.

Автор статьи активно использует интертекстуальные ссылки. В тексте неоднократно упоминаются представители политической и интеллектуальной элиты различных государств:

有一本书, 被秘鲁总统库琴斯基、印度共产党(马)总书记西塔拉姆·亚秋里等政要摆在案头, 也被脸书首席执行官扎克伯格视为必读书目 (Есть одна книга, которую хранят на своем столе президент Перу Пабло Кучински, главный секретарь Коммунистической партии Индии Ситарам Йечури, а председатель совета директоров «Фэйсбука» считает ее обязательной к прочтению).

Также автор использует прямое цитирование известных личностей:

美国前国务卿基辛格一语道破天机: “它了解一位领袖、一个国家和一个几千年的文明打开了一扇清晰而深刻的窗口” (Бывший государственный секретарь США Генри Киссинджер очень точно отметил: «Она (книга) широко распахнула окно, сквозь которое можно понять правителя, государство и цивилизацию с историей в несколько тысяч лет»).

Кроме того, привлекаются идеологические термины, такие как 中国特色社会主义 (*китайский особый коммунизм*), 人类命运共同体 (*сообщество с единой судьбой*), 中国智慧 (*китайская мудрость*), 中国方案 (*проекты Китая*), 逆全球化 (*антиглобализация*).

На лексическом уровне для создания положительного образа используются единицы с положительной коннотацией, имеющей семантику восхваления: “现象级”著作 (*феноменальное» произведение*), 伟大实践 (*великая практика*), 崇高事业贡献 (*высокий вклад в задачу*), 一口气读完 (*прочитать на одном дыхании*), 最具影响力的领导人著作之一 (*одно из самых влиятельных сочинений*

главы государства). В последнем примере эффект усиливается также при помощи превосходной степени прилагательного *最具影响力 (самый влиятельный)*.

Для того, чтобы подчеркнуть мировую популярность произведения, используются лексические единицы *在全球范围内“圈粉”无数 (несчетное количество фанатов по всему миру)* и *热销 (популярный товар)*, а на стилистическом уровне применяется прием градации *从政要、学者, 到普通民众 (от политиков и ученых до обычных людей)*.

С целью усиления прагматического эффекта автор приводит историю о том, как обычный человек из Таиланда, одним из первых купивший книгу, сообщил об этом в соцсетях, и в тот же момент отозвались четыре покупателя:

(一位泰国民众在抢先购得一本《习近平谈治国理政》泰文版后, 通过社交网络发布了一条信息, 结果立即收到4位朋友请她代购此书).

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что одной из задач данного медиатекста является создание образа Си Цзиньпина как влиятельного политика мирового уровня, мнением и взглядами которого интересуется весь мир. Далее для критического анализа весьма показательным является последний параграф статьи, названный «连接“中国梦”和“世界梦”» (соединение «китайской мечты» и «мечты мира»). Начало и завершение данного параграфа обрамляются прямыми цитатами, посвященными тому, какой вклад вносит Китай в построение порядка в мире:

中国人民追求睦邻友好和世界大同的理想 (*китайский народ стремится к идеалу добрососедских отношений и мирового согласия*), 它代表了一整套的可以用于建立持久秩序的思想体系。世界需要思想体系, 以灵活应对各国和世界面临的挑战 (*она (книга) выразила систему идей о построении и поддержании мирового порядка. Миру нужна система идей, чтобы вдохновить каждую страну и весь мир на испытания*).

В данный контекст встраивается мысль о том, что именно Си Цзиньпин в своей книге выразил подобные идеи:

习近平谈治国理政》抓住了当前人类社会主要矛盾的“牛鼻子”, 提出“构建人类命运共同体”等重要理念 («Си Цзиньпин о государстве» ухватила главную причину конфликтов всего человечества и выдвинула такие идеи, как «построение единой системы судьбы человечества»).

На лексическом уровне здесь мы можем наблюдать создание образа Китая как мирового лидера, для чего используется противопоставление единиц с отрицательной – *低迷 (смута)*, *冲突 (конфликт)*, *迷惘 (растерянный)*, *矛盾 (противоречия)* и единиц с положительной коннотацией – *光芒的指引 (бле-*

*стящее, великолепное руководство), 强大感召 (мощное вдохновение), 深刻启示 (значительное открытие).*

Кроме того, автор использует прием драматизации, строящийся на гра-  
дации:

*«经济持续低迷, 局部冲突此起彼伏, “逆全球化”思潮开始抬头»*

*(экономика продолжает оставаться туманной, постоянно  
вспыхивают локальные конфликты, веяние «антиглобализации»  
начинает поднимать голову)*

и метафорах

*«“逆全球化”思潮开始抬头» (веяние «антиглобализации» подни-  
мает голову),*

*«迷惘的世界把目光投向东方» (растерянный мир устремляет  
взгляд на Восток).*

Также усилению драматизма служат синтаксические средства: многоточие

*«“逆全球化”思潮开始抬头……大变局的时代需要思想光芒的指  
引» (веяние «антиглобализации» поднимает голову... Во времена  
больших перемен нужно светлое руководство)*

и вводное слово

*«正是在这一背景下» (на этом фоне).*

Анализ данного параграфа показал, что наряду с созданием положитель-  
ного образа книги самого Председателя КНР, в тексте имплицитно выстраи-  
вается образ великого Китая, который ведет за собой весь мир к светлому  
будущему. Подтверждение этому мы можем увидеть во введении в текст  
двух тезисов

*世界把目光投向东方 (мир устремляет взгляд на Восток) и*

*中共执政理念对全世界的深刻启示和强大感召 (идеи правления Ки-  
тайской Коммунистической партии – это значительное откры-  
тие и огромное вдохновение для всего мира),*

которые выражены с помощью вышперечисленных лингвистических  
средств.

Таким образом, критический дискурс анализ текстов китайских СМИ  
способствует выявлению имплицитно выраженных смыслов и целей созда-  
ния того или иного дискурса, что в дальнейшем при анализе большего коли-  
чества медиатекстов поможет выявить основные тенденции социальных  
практик, осуществляемых посредством дискурса массмедийного простран-  
ства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Дейк Т. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и комму-  
никации / Т. Ван Дейк. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 344 с.
2. Водак Р. Критическая лингвистика и критический анализ дискурса / Р. Водак // *Политическая лингвистика*. – Екатеринбург, 2011. – Вып. 4 (38). – С. 286-291.

3. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания / Т.Г. Добросклонская // Научные ведомости. Гуманитарные науки. – Белгород, 2014. – № 13 (184). – Вып. 22. – С. 181-187.
4. Желтухина М.Р. Медиадискурс / М.Р. Желтухина // Дискурс-Пи. Ин-т философии и права УрО РАН. – Екатеринбург, 2016. – Т. 13. – Вып. 3-4. – С. 292-296.
5. Калинин О.И. Опыт проведения контент-анализа политических медиатекстов (на примере китайского языка) / О.И. Калинин // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2016. – № 2 (56). – С. 65-73.

### **FEATURES OF THE CHINESE MASS-MEDIA CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS**

A.P. Mutasova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

This article concerns basic methods of media discourse research, and features of the critical discourse analysis of Chinese media.

**Key words:** *critical discourse analysis, media discourse, media text, critical linguistics.*

*Об авторе:*

МУТАСОВА Александра Петровна – Институт филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, *e-mail:* alexvorotneva@mail.ru  
УДК 811.111'373:32

### **ИДИОМЫ ТЕМАТИЧЕСКИХ ОБЛАСТЕЙ «БОКС» И «КОННЫЙ СПОРТ» В ПОЛИТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ**

С.Ю. Павлина

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

В статье рассматриваются английские идиомы, источниками которых являются бокс и конный спорт. Выявляются семантические характеристики данных единиц, а также особенности их функционирования в англоязычном политическом медиадискурсе. Определяются сферы политической жизни, получающие образную номинацию при помощи каждой из рассматриваемых тематических групп идиом.

**Ключевые слова:** *идиома, образ, политический медиадискурс, метафора, бокс, конный спорт.*

Идиомы занимают особое место среди лингвистических средств, используемых в процессе политической коммуникации. Как выступления политиков, так и медиатексты политической направленности будут эффективными, если вызовут отклик у получателей информации. Как отмечает Дж.

Чартерис-Блэк, успеха добиваются те политики, которые объясняют собственную позицию с помощью образов, хорошо известных адресатам [Charteris-Blake 2005:13]. Тем самым вызываются нужные ассоциации, формируется определенная оценка. Идиомы метафоричны по своей природе, они в сжатой, концентрированной форме передают информацию о происходящем в мире. В них заключены стереотипные представления, трансляция которых позволяет воздействовать на получателя информации, изменять в заданном направлении его картину мира. В современной политической коммуникации получает широкое распространение использование метафорических выражений, которые относятся к понятийной сфере «СПОРТ». Спорт является областью, хорошо известной людям, вызывающей интерес у разных слоев общества. Именно поэтому образы, связанные со спортом, применяются в политическом контексте. Не случайно для американского политического дискурса характерно использование идиом, источником которых служит бейсбол. В британской политической коммуникации получают распространение идиомы, этимологически восходящие к боксу и конному спорту.

Целью исследования является установление семантических характеристик идиом тематических областей «боксы» и «скачки, конный спорт» и анализ функционирования данных языковых единиц в политическом медиадискурсе. Материалом послужили идиомы, выделенные методом сплошной выборки из публикаций политического характера британских изданий *The BBC* и *The Guardian*.

Мир спорта и мир политики объединяет то, что в их основе лежит состязательность. Борьба за власть имеет общие черты с индивидуальными видами спорта, поскольку конечной целью является победа над соперником. Достаточно часто политические оппоненты уподобляются боксерам, проводящим жесткий поединок. Анализ материала показал, что идиомы, тематически соотносимые с боксерскими боями, используются в англоязычном политическом медиадискурсе для описания конфронтации, столкновения политиков, прежде всего во время предвыборной кампании. Таким образом, исходной понятийной областью является «боксы», в качестве новой понятийной области выступает «политика». Исследование семантики рассматриваемых английских идиом позволяет выделить следующие подгруппы:

- Стадии состязания

К этому разряду относятся такие идиомы как *to throw one's hat into the ring*, *to square up*, *to throw in the towel*. Ср.:

*After months of gearing up, today Mitt Romney officially **throws his hat into the ring** for the 2012 Republican presidential nomination, with an announcement at 12 noon (5pm BST) in the crucial first primary state of New Hampshire.*

«Бросить шляпу на ринг» означает «заявить о своем участии в состязании, принять вызов». Подобно боксеру, решившему вступить в поединок, Митт Ромни принимает вызов и заявляет о

своем участии в предвыборной кампании.

Выражение *to square up* описывает боевую стойку, принимаемую боксерами перед поединком. Метафорическое значение ‘быть готовым к поединку’ актуализируется при описании публичных выступлений политических оппонентов. Ср.:

*How Trump, Clinton square up to Pope's political agenda.*

Выражение *to come out fighting* применяется как по отношению к боксерам, начинающим поединок с атаки, так и при описании активной деятельности политиков.

Сигналом к окончанию боя является полотенце, выбрасываемое сторонниками боксера, который готов признать свое поражение. Идиома *to throw in the towel* используется, когда речь идет о политике, выходящем из борьбы. Ср.:

*Could a Trump Party make it so difficult for her to govern that she simply throws in the towel?*

- Характер борьбы

Жесткое противостояние политических оппонентов уподобляется кулачному бою, когда боксеры снимают перчатки: *bare-nuckle fight, the gloves are coming off*. Ср.:

*The White House, too, is prepared for a bare-knuckle fight and has brought in political strategist Stephanie Cutter to help plot its confirmation strategy.*

Боксерский термин *one-two punch* (‘серия быстрых ударов’) в политическом контексте обозначает ловкую комбинацию политических ходов. Ситуации, когда политические противники уходят от прямой конфронтации или дают уклончивые ответы в ходе теледебатов, описываются при помощи идиом, прямое значение которых связано с уклонением от ударов противника во время поединка: *to bob and weave, to roll with punches*. Ср.:

*The BBC's Jon Sopel sees presidential hopeful Donald Trump roll with the punches in the second Republican debate in California - until a new competitor entered.*

- Исход состязания

Идиома *to be on the ropes* (букв. ‘находиться на канатах, ограничивающих ринг’) означает ‘критическое положение, близкое к поражению’. Когда противник послан в нокаунт, применяется выражение *down for the count*. Полное поражение описывается как *down and out* (‘быть в нокауте’). Ср.:

*Amid this tumult, Najib appeared to be down for the count, but not out, and some now believe his opponents may regret a missed opportunity.*

Использование терминов, принятых в боксе, помогает образно описать политическую ситуацию в Малайзии, когда премьер-министр Наджиб был близок к поражению, однако сумел избежать отставки и не был «отправлен в нокаут» политическими противниками.

- Квалификация участников состязания

Номинации, принятые в боксе, помогают ёмко охарактеризовать участников политической коммуникации. Влиятельный политик именуется *heavy hitter* (букв. 'боксер, наносящий мощные удары'), противоположное значение имеет *light weight* (букв. 'боксер, выступающий в легком весе'). Идиома *to have a glass jaw* (букв. 'иметь стеклянную челюсть') означает 'не держать удар, обнаружить слабую сторону'. Ср.:

*Scott Morrison accused of 'glass jaw' over Ray Hadley interview he skipped.*

Предвыборная кампания традиционно сравнивается с забегом, со скачками: *presidential race*, «предвыборная гонка». Среди английских идиом, этимологически восходящих к скачкам, выделяются следующие подгруппы:

- Стадии состязания

Про лошадь, которая готова к состязаниям, говорят что она «кусает удила». Выражение *to chomp/champ one's bit* (букв. 'кусать удила') применяется и в отношении политика, который с нетерпением ожидает схватку с политическим оппонентом. Идиома *to hit one's stride* употребляется, если лошадь начинает набирать скорость после заминки на старте. При описании предвыборной кампании этот фразеологизм помогает передать накал борьбы, когда популярность какого-либо политика начинает стремительно расти. Ср.:

*Hillary Clinton may have hit her stride – but don't write sanders off just yet.*

Заключительный этап предвыборной кампании в английском политическом дискурсе характеризуется с помощью таких языковых единиц как *dead heat* ('одновременный финиш'), *neck and neck* (букв. 'идти голова в голову'), *stretch runner* (букв. 'лошадь, вырывающаяся вперед на последнем отрезке дистанции'), *down to the wire* (букв. 'бороться до последнего, достичь финиша'). Ср.:

*Poll shows Trump and Clinton neck and neck in unpopularity contest.*

- Квалификация участников состязания

В английском языке все участники скачек именуется собирательным существительным *field*. Применительно к сфере политики выражение *to be in the field* имеет значение 'участвовать в предвыборной кампании'. Термин *front runner* используется по отношению к политику, имеющему наибольшие шансы на победу. Неудачников гонки помещают в категорию *also ran* по аналогии с лошадьми, не попавшими в число призеров. Ср.:

*But the rally was also a triumphant celebration of the former World Bank technocrat's unlikely journey from embarrassed also-ran in the 2009 election to one of three serious contenders to lead the country when President Hamid Karzai steps down this year.*

Анализ функционирования идиом, этимологически соотносимых с такими видами спорта как бокс и конный спорт, в политическом медиадискурсе выявляет следующие особенности.

Номинации, употребляемые для описания тактики ведения боксерского поединка, получают метафорическое переосмысление и достаточно часто используются для характеристики политиков во время проведения дебатов. Жесткие, резкие удары боксеров сравниваются с агрессивным ведением дискуссии политическими оппонентами. Применение маневра боксером, уклонение от ударов уподобляется умению политика уйти от прямого ответа. Выражения, связанные с боксом, являются эффективным образным средством номинации ситуаций, когда политик терпит полное поражение или «нокаут», когда он близок к поражению, но сохраняет шанс удержать свои позиции. Политический «вес», авторитетность политика также характеризуются с использованием терминов из сферы бокса.

Идиомы тематической области «скачки, конный спорт» чаще всего применяются для описания предвыборной кампании. Как скачки, так и предвыборная гонка имеют определенные стадии, своего рода отрезки дистанции. Каждый участник состязаний стремится опередить соперника на определенном этапе и прийти к финишу первым. Для политика подобным финишем является победа на выборах. В ходе предвыборной кампании кто-то из кандидатов отрывается от соперников, кто-то выбывает из гонки. Для описания динамики данного процесса используются номинации из области конного спорта, что повышает экспрессивность сообщения и позволяет отразить политическую ситуацию при помощи узнаваемых, закрепившихся в лингвокультурном сообществе языковых средств.

Анализ функционирования идиом выборки в политических медиатекстах показывает, что они являются весьма пластичным материалом, который может использоваться в трансформированном виде для того чтобы более точно описать определенные политические реалии. Ср.:

*If anyone can roll with the political punches, it's UKIP.*

Степень гибкости, пластичности, способности к трансформациям зависит от того, насколько прозрачной является внутренняя форма идиом. Подавляющее большинство единиц выборки, относящихся к тематической области «бокс», являются мотивированными. У ряда идиом тематической области «скачки, конный спорт» структура является застывшей. Примером тому могут служить *dead heat, across the board*. Данные единицы в анализируемых контекстах используются в неизменном, нетрансформированном виде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Charteris-Black J. Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor / J. Charteris-Black. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. – 235 p.

#### **HORSE RACING AND BOXING IDIOMS IN POLITICAL CONTEXT**

S.Yu. Pavlina

N.A. Dobrolyubov State Linguistic University of Nizhny Novgorod,

Nizhny Novgorod

The article deals with English horse racing and boxing idioms. The research establishes some semantic properties of these linguistic units and investigates the way they function in the British political media discourse. The research reveals target domains of each of the thematic groups of metaphoric expressions.

**Key words:** *idiom, image, political media discourse, metaphor, boxing, horse racing.*

*Об авторе:*

ПАВЛИНА Светлана Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, *e-mail:* Pavlina.Svetlana@mail.ru

## **ХАРАКТЕР АДРЕСОВАННОСТИ В ПИСЬМАХ ФРАНЦА КАФКИ К ВОЗЛЮБЛЕННЫМ**

О.Ю. Подъяпольская

Челябинский государственный университет, Челябинск

Настоящая статья посвящена описанию особенностей реализации категории адресованности в любовных письмах австрийского писателя Ф. Кафки. Рассматриваются факторы, определяющие структурно-композиционное построение и языковое оформление данного типа эпистолярного текста.

***Ключевые слова:** адресованность, любовное письмо, эпистолярный этикет, атрибуция коммуникативного статуса, сигналы адресованности.*

Эпистолярный жанр в традиционном бумажном воплощении постепенно становится историей, особенно в частной неформальной сфере. Современные технические средства фактически нивелируют временную дистанцию между участниками эпистолярной коммуникации. Однако, большинство факторов, которые определяют текстовые характеристики письма, остаются неизменными. В рамках настоящей статьи на материале писем австрийского писателя Франца Кафки к возлюбленным – Хедвиге Вейлер, Фелице Бауэр и Милене Есенской [Kafka 1999, 1997] – мы постараемся рассмотреть основные из них.

Под *адресованностью* мы понимаем имманентное свойство текста отражать представление о предполагаемом адресате и связанной с этим специфике программы производства и интерпретации текста [Подъяпольская 2004]. Характер реализации рассматриваемой категории в рамках переписки обусловлен в первую очередь экстралингвистическими факторами: в частности близостью либо дистанцированностью отношений корреспондентов при различном соотношении их статусов. Последний момент может быть охарактеризован с точки зрения симметричности (равноправия) / асимметричности (неравноправия). Первый вид отношений отражает *эгалитарную* атрибуцию [Рамазанова 2002: 130-131] коммуникативных статусов корреспондентов. Второе соотношение может означать присвоение партнеру либо более низкого коммуникативного статуса (низводящая атрибуция), либо более высокого статуса (возводящая атрибуция) [там же].

С точки зрения общественного положения все партнеры по вышеупомянутой переписке обладали равным коммуникативным статусом, т.к. занимали высокое положение в обществе и принадлежали к господствующему классу. Поскольку мы имеем дело с любовной перепиской, то одним из определяющих выступает также гендерный фактор, который в некоторых слу-

чаях может влиять на формирование как низводящей, так и возводящей атрибуции адресата. В первом случае адресант демонстрирует отношение мужчины к женщине как более сильного к более слабому, либо подчеркивает разницу в возрасте. Во втором – обожествляет возлюбленную.

На уровне текста атрибуция коммуникативного статуса корреспондентов осуществляется с помощью разнообразных средств. Это и различные сигналы адресованности (обращения, средства номинации адресата), и структурно-композиционное построение, и тематическое наполнение эпистолярного текста, его стилистическое и языковое оформление, которые с точки зрения принятого в эпистолярной коммуникации речевого этикета могут быть, как строго регламентированы, так и достаточно неформальны. Привнесение в переписку личного фактора обуславливает в некоторых случаях полный отказ от этикетности, используемые же средства атрибуции коммуникативного статуса корреспондентов отличаются разнообразием и оригинальностью.

Следует отметить, что начало переписки Ф. Кафки с вышеперечисленными корреспондентами характеризуется достаточно строгим следованием правилам эпистолярного этикета, поскольку на начальном этапе личные отношения и связи корреспондентов еще не сформировались, т.е. присутствует некоторая дистанцированность в общении. Данный факт требует от адресанта соблюдения традиционной для эпистолярной коммуникации этикетности, принятой в неофициальной сфере. Так, первое письмо к Ф. Бауэр начинается вполне стандартно (с этикетного обращения, после которого следует небольшое вступление): «Sehr geehrtes Fräulein!

Für den leicht möglichen Fall, daß Sie sich meiner auch im geringsten nicht mehr erinnern könnten, stelle ich mich noch einmal vor: Ich heiße Franz Kafka und bin der Mensch, der sich zum erstenmal am Abend beim Herrn Direktor Brod in Prag begrüßte» (Kafka 1999: 170).

Вполне традиционна и заключительная часть письма, где содержится косвенно выраженная просьба о продолжении переписки, этикетная формула прощания, подпись адресанта, дата написания письма, адрес адресанта:

«Aber trotzdem <...>, wenn es sich auch dagegen Bedenken geben sollte, praktische Bedenken <...> mich auf Reise als Reisebegleiter <...> mitzunehmen, gegen mich als Korrespondenten <...> dürfte nichts Entscheidendes von vornherein einzuwenden sein und Sie könnten es wohl mit mir versuchen.

Prag, am 20. September 1912

Ihr herzlich ergebener  
Dr. Franz Kafka

Prag, Poric 7» (Kafka 1999: 171)

Развитие же отношений корреспондентов в сторону доверительности, присвоение адресату статуса возлюбленной освобождает адресанта от необходимости строго соблюдения правил эпистолярного этикета. Так эпистолярная рамка в письме к М. Есенской от 8 июля 1920 г. содержит только

подпись Ф. Кафки, которая представляет собой сокращение до одной буквы его имени («F»). Далее в письме отсутствуют как традиционный зачин, так и традиционная концовка:

начало письма:

«Die Straße ist lärmend, auch wird schräg gegenüber gebaut, das Gegenüber ist nicht die russische Kirche sondern Wohnungen voll Menschen» (Kafka 1997: 97);

концовка письма:

«Die Wohnung gehört mir ja nicht, oft wird auch während des Sommers der Schwager hier wohnen» (Kafka 1999: 98).

Содержание же письма затрагивает описание квартиры сестры Ф. Кафки, за которой он присматривал в период ее отсутствия, а также ироничные размышления по поводу счастья, которое испытывает человек, живущий один в квартире (как известно, данная тема была достаточно болезненной для Кафки, который ввиду своей финансовой несостоятельности был вынужден большую часть жизни жить с родителями).

На уровне категории персональности об изменении отношений корреспондентов сигнализирует переход от обозначения адресата с помощью вежливой формы личного местоимения «Sie» (формы «Ihnen», «Ihren» в цитате) на доверительное «Du» (также форму «Dir» в цитате):

«Ich antworte z.B. auf Ihren Brief und liege dann scheinbar still im Bett, aber ein Herzklopfen geht mir durch den Leib und weiß von nichts als von Ihnen. Wie ich Dir angehöre, es gibt wirklich keine andere Möglichkeit es auszudrücken und die ist zu schwach. Aber eben deshalb will ich nicht wissen, wie Du angezogen bist» (к Ф. Бауэр от 11 ноября 1912 г.) (Kafka 1999: 227).

Кроме того, из обращений исключаются клише «Sehr geehrtes Fräulein», «Geehrtes Fräulein». Ф. Кафка либо называет адресата по имени, либо обращается к ней с помощью существительного «Liebe» / «Дорогая». Все вышеперечисленные средства сигнализируют об *эгалитарной* атрибуции статуса адресата.

Семантическое наполнение концовок также свидетельствует о нарастании и углублении душевной привязанности адресанта к подруге. В качестве примера приведем цитаты из переписки с Ф. Бауэр:

«Aber nun mögen Sie schon wirklich Ruhe von mir haben und nur noch herzlichst begrüßt sein.

Ihr Franz K.» (от 27 октября 1912 г.) (Kafka 1999: 198);

«Leben Sie wohl und lassen sie mich diesen Wunsch durch einen langen Handkuß noch besiegeln.

Ihr Franz K» (от 1 ноября 1912 г.) (там же: 205);

«Liebste, meine Liebste, ich bin ganz unmusikalisch, aber wenn dazu nicht Musik gehört!

Dein Franz» (от 14 ноября 1912 г.) (там же: 233);

«Und nun umarme ich Dich zum Abschied.

Franz» (от 24 ноября 1912 г.) (там же: 263);

«Gute Nacht Liebste, auch traurige Küsse tun wohl und vor Trauer bleibt der Mund endlos lange auf dem anderen und will sich gar nicht losreißen

Franz» (от 29/30 декабря 1912 г.) (там же: 374).

Однако в единичных случаях, как отмечалось ранее, в письмах к возлюбленным наблюдается *низводящая* ролевая атрибуция статуса адресата, которая выражается при помощи обращений типа «*Мое дорогое дитя*», «*Моя дорогая далекая девочка*», «*любимейшая ученица*»:

«Mein liebstes Kind» (к Ф. Бауэр от 28/29 декабря 1912 г.) (Kafka 1999: 367);

«mein liebstes fernes Mädchen» (к Ф. Бауэр от 29/30 декабря 1912 г.) (Kafka 1999: 373);

«also, liebste Schülerin, antworte dem Lehrer» (к Ф. Бауэр от 31 декабря 1912/ 1 января 1913 г.) (Kafka 1999: 378);

«Du bist für mich keine Frau, bist ein Mädchen» (к М. Есенской от 12 июня 1920 г.) (Kafka 1997: 59).

В переписке с М. Есенской при помощи подобного рода обозначений партнера Ф. Кафка кроме прочего подчеркивает разницу в возрасте с целью убедить Милену в том, что он более опытен и что его мнению можно доверять. Письмо зрелого мужчины к молодой девушке (к моменту начала переписки Кафке было 34 года, Милене – 23) отличается еще и эксплицитно выраженным желанием что-то объяснить, чему-то научить. Возможно, именно поэтому Кафка, в деталях разбирая почти каждое письмо Милены, мог указать на недостаточную зрелость некоторых ее суждений:

«Wie ist es, Milena, mit Ihrer Menschenkenntnis? Manchmal schon zweifle ich an ihr» (Kafka 1997: 24).

В письмах же к Ф. Бауэр и Х. Вейлер обращения, сигнализирующие о низводящей ролевой атрибуции адресата, демонстрируют в большей мере отношение мужчины к женщине как более сильного к более слабому, поскольку обе девушки были ровесницами Ф. Кафки.

В некоторых случаях вербальные обозначения адресата-возлюбленной могут отражать *возводящую* атрибуцию ее статуса. С помощью таких обозначений партнера, как «*мой добрый дух*», «*добрый ангел*», адресант возвышает, обожествляет адресата:

«Und nun berichte ich das noch schnell meinem guten Geist» (к М. Есенской от 21 июля 1920 г.) (Kafka 1997: 136);

«Hier warst Du gewiß ein guter Engel wie für mich überall» (к Ф. Бауэр от 22 ноября 1912 г.) (Kafka 1999: 255).

Охлаждение отношений корреспондентов, нарастающая дистанцированность также находит выражение на синтагматическом уровне. Адресант не только возвращается к традиционной композиции и структуре письма, но и переходит к использованию достаточно клишированных этикетных формул, образующих эпистолярную рамку. Например, в следующем письме к Х. Вейлер от 7 января 1909 г. речь идет о разрыве отношений корреспондентов.

Об изменении статуса адресата свидетельствует формальное обращение «Geehrtes Fräulein» /«Уважаемая фройлайн» (по сравнению с доверительными «Liebes Mädchen», «Liebe» в предыдущих письмах), обозначение адресата при помощи вежливой формы «Sie» (форма «Ihnen» в цитате):

«Geehrtes Fräulein,  
hier sind die Briefe, ich lege auch die heutige Karte bei und habe keine Zeile mehr von Ihnen» (Kafka 1999: 95).

Отличительным качеством любовного письма, без сомнения, является высокий уровень эмоциональной окрашенности текста (эмоции, чувства выступают почти в каждой строчке), а также образность языка текста, придающие любовному письму лирическую окраску. Данный факт обусловлен в том числе и тем, что в любовных письмах, по справедливому замечанию Л. Маккензена, адресант «старается известные чувства высказать новыми словами. Поэтому влюбленные вынуждены подстегивать свою фантазию, чтобы суметь перевести свои чувства в предметную плоскость, выразить их на языке, которому поверит влюбленный человек» [Маккензен 1998: 400].

Приведем отрывок из письма к М. Есенской от 5 июля 1920 г.:

«Früh bekam ich den Brief von Freitag, später den Freitag-Nachtbrief. Der erste so traurig, trauriges Bahnhofsgesicht, traurig nicht so sehr wegen seines Inhalts, als weil er veraltet ist, alles das schon vorüber ist, der gemeinsame Wald, die gemeinsame Vorstadt, die gemeinsame Fahrt. Es geht ja nicht vorüber, niemals, diese schnurgerade gemeinsame Fahrt, hinauf durch die steinerne Gasse, zurück durch die Allee in der Abendsonne, es hört nicht auf und es ist doch ein dummer Scherz zu sagen, daß es nicht aufhört. Akten liegen hier herum, paar Briefe die ich jetzt gelesen habe, Begrüßungen beim Direktor (nicht entlassen) und sonst noch da und dort, und zu allem läutet eine kleine Glocke im Ohr: «sie ist nicht mehr bei dir», allerdings gibt es auch noch eine gewaltige Glocke irgendwo am Himmel und die läutet: «sie wird dich nicht verlassen», aber die kleine Glocke ist eben im Ohr. Und dann ist wieder der Nachtbrief da, unverständlich, wie sich die Brust genug weiten und zusammenziehen kann, um diese Luft zu atmen, unverständlich, wie man fern von Dir sein kann.

Und trotzdem, ich klage nicht, das alles ist keine Klage und ich habe Dein Wort» (Kafka 1997: 85).

В данном письме ярчайшим образом отразились чувства Ф. Кафки к возлюбленной. Весь текст пропитан тоской писателя от разлуки с любимым человеком. Адресант погружен в воспоминания, его терзает чувство неуверенности, ревность, он жаждет новой встречи. Даже замечания бытового характера, касающиеся работы в бюро, вплетены в общий сентиментальный контекст: рабочая обстановка не может отвлечь писателя от лирических мыслей. Язык письма изобилует образами: письмо «с печальным перронным лицом» – отражение тоски влюбленного; «общая дорога», которая «не кончается, не уходит в небытие, это прямая, как стрела, общая дорога вверх по каменистому переулку, назад по аллее к вечернему солнцу» – символ еди-

нения двух судеб; «*маленький колокольчик, звенящий в ушах*» – сомнения влюбленного человека, «*исполинский колокол в небесах*» – глас судьбы. Особую выразительность тексту придают также разнообразные виды повтора и перечисления. Следует заметить, что подобные пассажи являются достаточно типичными для любовных писем Ф. Кафки и выявляют существенное отличие от стиля его литературных произведений, который многими исследователями охарактеризован, как «сухой», «канцелярский».

В следующем примере при помощи образного сравнения – «как два человека, разделенных морем, топчутся на берегу» – Ф. Кафка емко и наглядно демонстрирует, насколько бедно общение двух людей, разделенных временем и пространством, как мало общение в письмах дает этим людям:

«Wie wenig nützt die Begegnung im Brief, es ist wie ein Plätschern am Ufer zweier durch einer See getrennter» (к Х. Вейлер от 29 августа 1907 г.) (Kafka 1999: 57).

Яркий пример перечисления представляет выдержка из письма к Ф. Бауэр от 21 ноября 1912 г. Не открыто, не явно, через отрывочные детали повседневной жизни, через ощущения, очень выразительно и глубоко описывается душевное состояние, которые испытывает адресант, ожидая писем от возлюбленной:

«Aber begreife nur meine Sorge um Dich, die schreckliche Ungeduld, das Brennen des einen Gedanken in meinem Kopf, die Unfähigkeit, auch nur das Geringste damit nicht zusammenhängende auszuführen, dieses Leben im Bureau, die Blicke immerfort auf die Tür gerichtet, hinter den geschlossenen Augen im Bett die unerträglichsten Vorstellungen, das Schlafwandeln und gleichgültige Stolpern auf den Gassen, das Herz, das nicht mehr klopft, sondern nur eine zerrende Muskel ist, das halbzerstörte Schreiben – begreife das alles und sei nicht böse» (Kafka 1999: 248).

Экспрессивность данного отрезка текста создается и другими выразительными средствами. Это, например, метафоры («*мысль, пылающая в голове*», «*сердце, которое больше не стучит, а стало лишь рвущимся мускулом*»), эмоционально окрашенные эпитеты («*страшное нетерпение*», «*невыносимые фантазии*», «*безразличное спотыкание*»), структурный параллелизм, создающий рамку всему отрезку текста («*Только пойми мою заботу <...> пойми все это*»), а также ритмика самого перечисления.

Образность характерна и для средств вербального обозначения партнера. Например, в следующем отрывке из письма к М. Есенской от 2 июня 1920 г. Ф. Кафка сравнивает возлюбленную с морем, «в ней та же сила, что и в море с его водной громадой»:

«Gut und nun ruft Dich Milena mit einer Stimme, die Dir in gleicher Stärke eindringt in Verstand und Herz <...> sie ist wie das Meer, stark wie das Meer mit seinen Wassermassen» (Kafka 1997: 37).

С содержательной точки зрения в центре внимания любовных писем Ф. Кафки, как видно из приведенных примеров, находятся преимущественно

отношения с возлюбленными, чувства корреспондентов.

Подводя итог, отметим еще раз, что определяющими факторами, влияющими на достаточно свободное структурно-композиционное построение, а также оригинальное языковое оформление любовного письма выступают, главным образом, равенство коммуникативных статусов корреспондентов, а также близкие отношения между ними. Насыщенность текста письма живыми чувствами и эмоциями, а также писательский талант адресанта во многом определяют образность и экспрессивность языка, придающие любовному письму яркую лирическую окраску.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маккензен Л. Немецкий язык: Универсальный справочник / Перевод с немецкого Е. Захарова / Л. Маккензен. – М.: Аквариум: АСТ, 1998. – 592 с.
2. Подъяпольская О.Ю. Типология адресованности в текстах эпистолярного жанра (на материале писем Ф. Кафки): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.Ю. Подъяпольская; Челябинский государственный университет. – Челябинск [б.и.], 2004. – 195 с. – На правах рукоп.
3. Рамазанова Н.А. Вербальное обозначение партнёра в диалоге: средства и функции: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.А. Рамазанова; Военный университет. – М. [б.и.], 2002. – 200 с. – На правах рукоп.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Kafka F. Briefe an Milena. Erweiterte und neu geordnete Ausgabe. Hrsg. von J. Born, M. Müller./ F. Kafka; – Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1997 – 424 s.  
Kafka F. Briefe 1900-1912. Hrsg. von H.-G. Koch. / F. Kafka. – Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag GmbH, 1999. – 688 s.

#### CHARACTER OF ADDRESSING IN FRANZ KAFKA'S LOVE LETTERS

O. Y. Podyapolskaya

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

This article is devoted to the description of the implementation of the addressing category in the love letters of the Austrian writer F. Kafka. The factors determining the compositional structure and the linguistic features of this type of epistolary text are considered.

**Key words:** *addressing, love letter, epistolary etiquette, attribution of communicative status, signals of addressing.*

*Об авторе:*

ПОДЪЯПОЛЬСКАЯ Ольга Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации Челябинского государственного университета, *e-mail*: oljapod@mail.ru

УДК 811.133.1'367+821.133.1

**ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНСТВА С ПОВТОРОМ  
ВО ФРАНЦУЗСКОЙ КЛАССИЦИСТИЧЕСКОЙ ДРАМЕ**

Л.П. Полянская

Новосибирский государственный педагогический университет  
Новосибирск

В статье описываются особенности построения диалогических единств с повтором во французской классицистической драме и проводится сравнительно-сопоставительный анализ семантико-стилистических особенностей безглагольных реплик-повторов в трагедии и комедии XVII века.

*Ключевые слова:* французский язык, классицизм, реплики-повторы, предложения без глагола в личной форме.

Повторение тех или иных слов из реплики собеседника – одна из характерных черт спонтанной разговорной речи. Повтор позволяет лучше осмыслить услышанное, уточнить интересующие детали, выразить эмоциональное отношение к сказанному. Именно в повторе чаще всего употребляются различные типы эллиптических предложений и более всего – неполносоставные безглагольные конструкции [Полянская 2012: 48-54].

Сопоставительный анализ функционирования таких предложений во французской классицистической трагедии и комедии предоставляет уникальную возможность проследить особенности их употребления в различных стилистических условиях и выявить признаки реплик-повторов, характерные именно для разговорной речи. Как известно, поэтика классицизма XVII в. предполагала обязательное разграничение «высокого» и «низкого» стилей, соответствие каждому стилю особых жанров с их строгой иерархией. Каждый жанр имел свои формальные законы и правила, смешение жанров не допускалось. Правила и законы классицизма предписывали авторам французской драмы вполне определенный набор лексических и синтаксических средств, которые надлежало употреблять в том или ином жанре. Произведения «высоких» жанров писались возвышенным патетическим слогом, их целью было поразить, воодушевить или растрогать читателя. Для произведений «низких» жанров был характерен простой, обыденный, «фамильярный» слог; их назначением было развлечь, позабавить или насмешить читателя [Bray 1953; Desjardins 1904; Fournier 1923; Haase 1935; Mornet 1940; Peyré 1942; Scherer 1964].

Наиболее четко и рельефно такое разграничение стилей прослеживается в трагедиях и комедиях корифеев французского классицизма Расина, Корнеля и Мольера [Бордонов 1983; Butler 1959; Cretin 1927; Lintilhac 1947; Saulnier 1970]. Изучение особенностей употребления безглагольных реплик-повторов в произведениях этих драматургов позволило выявить ряд значи-

тельных различий в количественном и стилистическом отношении, а также в особенностях построения диалогических единств с повтором.

Первое отличие состоит в том, что неполносоставные реплики-повторы употребляются в «низком» стиле классицистической драмы в три раза чаще, чем в «высоком» стиле. Второе важное отличие заключается в том, что в трагедийном диалоге употребляется практически равное количество вопросительных и восклицательных реплик-повторов, в то время как в комедии количество вопросительных реплик почти в пять раз превосходит количество восклицательных реплик. Семантико-стилистический анализ той и другой группы реплик позволяет в очередной раз выявить, с одной стороны, особую сценическую окраску трагедийных диалогов и, с другой стороны, максимальную приближенность к разговорной речи диалогов в комедии.

Так, преобладание в трагедии XVII века восклицательных реплик-повторов свидетельствует о крайней эмоциональной насыщенности трагедийного диалога. Главная стилистическая задача таких реплик – выражение эмоциональной реакции героев трагедии на сказанное собеседником. В большинстве случаев это активное неприятие услышанного: опасение, тревога, возмущение, негодование и т.п.:

Roxane: ... *il me doit épouser.*

Atalide: *Vous épouser!*

(Racine “Bajazet”)

Agésilas: *Mais de mon ennemi rechercher l’alliance!*

Spiritrate: *De votre ennemi!*

(Corneille “Agésilas”)

Atalide: ... *je vais mourir digne et content de lui.*

Zaire: *Mourir! Quoi!*

(Racine “Bajazet”)

Во всех приведенных примерах мы видим, что герои трагедии повторяют слова собеседника, наиболее поразившие их, и вкладывают в повтор всю силу своих чувств и эмоций.

В то же время немногочисленные восклицательные повторы, встретившиеся в комедийных диалогах, имеют совершенно иную смысловую и стилистическую нагрузку. Это, скорее всего, положительная реакция на услышанное: восхищение, одобрение, сочувствие:

Covielle: ... *j’ai voyagé par tout le monde.*

M. Jourdain: *Par tout le monde!*

(Molière “Le Bourgeois gentilhomme”)

Philiste: ... *Ma maîtresse perdue, un ami me querelle.*

Alcidon: *Ta maîtresse perdue!*

(Corneille “La veuve”)

В отдельных случаях восклицательные реплики в комедии отражают негативное отношение к сказанному, что, как правило, передается через какие-то добавленные к повтору слова либо благодаря ближайшему контексту:

Maître Jacques: *Oui, si vous me donner bien de l’argent.*

Harpagon: *Que diable! Toujours de l'argent!*  
(Molière "L'Avare")

Основное назначение вопросительных повторов, столь характерных для комедийного жанра, – выражение удивления по поводу услышанного. В некоторых случаях повторы предназначены для уточнения сказанного; очень часто персонажи комедий повторяют какое-либо слово или выражение собеседника, собираясь с мыслями, подыскивая ответ, пытаясь выразить свое отношение к тому, что было сказано.

Следует отметить, что в семантическом плане вопросительные повторы, встретившиеся в трагедиях, во многом идентичны комедийным репликамповторам. Они в целом близки и структурно: чаще всего это повторение с вопросительной интонацией одного-двух (иногда больше) слов из предшествующей реплики. Однако построение самих диалогических единств в «высоком» и «низком» стилях существенно различается. В классицистической трагедии это в большинстве своем двучленные диалогические единства, то есть диалогическая пара с одним лексическим повтором, например:

Arsace: ... *votre hymen lui devient nécessaire.*  
Antiochus: *Nécessaire?*

(Racine "Athalie")

В комедийных же текстах встречается множество трехчленных диалогических единств, где повтор встречается по два-три раза (таких диалогических единств примерно четверть от общего числа повторов):

Mâtre de Sotenville: *Allons, mettez-vous à genoux.*

Georges Dandin: *A genoux?*

Mâtre de Sotenville: *Oui, à genoux, et sans tarder.*

(Molière "Georges Dandin")

Sganarelle: ... *je suis son mari.*

Lélie: *Son mari?*

Sganarelle: *Oui, son mari, vous dis-je, et mari très marri.*

(Molière "Sganarelle ou le Cocu imaginaire")

Более того, в комедиях Мольера имеется немало диалогических единств, где многократный повтор играет важную стилистическую роль, например:

Le Marquis: *Y a-t-il assez de pommes en Normandie pour tarte à la crème? Tarte à la crème, morbleu! Tarte à la crème!*

Dorante: *Et bien! Que veux-tu dire, tarte à la crème?*

Le Marquis: *Parbleu! Tarte à la crème, Chevalier.*

Dorante: *Mais encore?*

Le Marquis: *Tarte à la crème!*

Dorante: *Dis-nous un peu tes raisons.*

Le Marquis: *Tarte à la crème.*

(Molière "Critique de l'Ecole des femmes")

В этом многочисленном диалогическом единстве многократное повторение сочетания *tarte à la crème*, которое диссонирует с контекстом разговора, вызывая недоумение собеседника, приводит к комическому эффекту.

В других комедийных многочленных диалогических единствах повтор выступает в качестве своеобразного стержня, на который «нанализуются» развернутые реплики:

Arnolphe: ... *est un péché mortel des plus gros qu'il se fasse.*

Agnès: *Un péché, dites-vous? Et la raison, de grâce?*

Arnolphe: *La raison? La raison est l'arrêt prononcé*

*Que par ces actions le Ciel est courroucé.*

Agnès: *Courroucé!*

(Molière "L'école des femmes")

Некоторые многочленные диалогические единства с повтором, не играя специальной стилистической роли, помогают понять характер персонажей комедии, например:

Sosie: *Je suis son valet.*

Mercure: *Toi?*

Sosie: *Moi.*

Mercure: *Son valet?*

Sosie: *Sans doute.*

Mercure: *Valet d'Amphitryon?*

Sosie: *D'Amphitryon, de lui.*

Mercure: *Ton nom est?..*

Sosie: *Sosie.*

Mercure: *Heu? Comment?*

Sosie: *Sosie.*

(Molière "Amphitryon")

В данном диалоге многократный повтор-переспрос говорит, скорее всего, либо об ограниченности говорящего, либо о его чрезмерной дотошности. Но в любом случае он достигает своей стилистической цели – рассмешить слушателя.

Все вышесказанное, с одной стороны, в очередной раз подтверждает наличие объективных различий в построении диалога в «высоком» и «низком» стилях французской классицистической драмы. И, с другой стороны, позволяет выявить семантико-стилистические особенности реплик-повторов, характерных для сценической и для разговорной речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бордонов Ж. Мольер / Ж. Бордонов. – М.: Искусство, 1983. – 412 с.
2. Полянская Л.П. Структура предложения во французской классицистической драме / Л.П. Полянская. – Новосибирск, Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2012. – 207 с.
3. Bray R. La formation de la doctrine classique en France / R. Bray. – P.: Librairie Nizet, 1953. – 389 p.
4. Butler P. Classicisme et baroque dans l'oeuvre de Racine / P. Butler. – P.: Librairie Nizet, 1959. – 216 p.
5. Desjardins P. La méthode des classiques français / P. Desjardins. – P.: Colin, 1904. – 275 p.
6. Cretin R. Les images dans l'oeuvre de Corneille / R. Cretin. – P.: Librairie Edouard Champion, 1927. – 192 p.

7. Fournier E. Le théâtre français au 16 et au 17 siècle / E. Fournier. – Vol. 2. – P.: Laplace, 1923. – 273 p.
8. Haase A. Syntaxe française du 17 siècle / A. Haase. – P.: Librairie Lelagrove, 1935. – 448 p.
9. Lintilhac E. Histoire générale du théâtre en France. T. 3: La comédie. Dix-septième siècle / E. Lintilhac. – P.: Flammarion, 1947. – 450 p.
10. Mornet D. Histoire de la littérature française classique (1660-1700). Ses caractères véritables. Ses aspects inconnus / D. Mornet. – P.: Colin, 1940. – 427 p.
11. Peyré H. Le classicisme français / H. Peyré. – N.Y.: Edition de la Maison française, 1942. – 311 p.
12. Scherer J. La dramaturgie classique en France / J. Scherer. – P.: Librairie Nizet, 1964. – 488 p.
13. Saulnier V.L. La littérature française du siècle classique. “Que sais-je?” / V.L. Saulnier. – P.: Presses Universitaires, 1970. – 117 p.

### **DIALOGICAL REPETITIVE UTTERANCES IN THE FRENCH CLASSICISTIC DRAMA**

L.P. Polyanskaya

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The paper discusses structural peculiarities of the repetitive utterances in the French classicistic drama. The author compares semantic and stylistic aspects of the non-verb dialogical utterances in the tragedy and comedy of the 17<sup>th</sup> century.

**Key words:** *French, classicism, the repetitive utterance, non-verb sentences.*

*Об авторе:*

ПОЛЯНСКАЯ Людмила Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Новосибирского государственного педагогического университета; *e-mail:* ludmilapl50@mail.ru

УДК 81

### **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИДИОСТИЛЯ ЭДГАРА АЛАНА ПО**

Л.Д. Рогинская, И.В. Самарина

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются некоторые особенности идиостиля одного из важнейших американских писателей XIX века Эдгара Алана По. Анализ различных стилистических средств помогает лучше понять стиль писателя и способы, к которым он прибегает для воздействия на читателя.

**Ключевые слова:** *идиостиль, Э. По, готический рассказ, английский*

*язык, стилистические приемы.*

Эдгар Алан По один из самых сложных и своеобразных представителей романтизма в США. Его заслуженно считают создателем жанра современного детектива и автором, оказавшим значительное влияние на формирование научной фантастики. В России писатель стал популярен еще в 40-х годах XIX века, однако его произведения считались бульварной литературой, которая интересовала своими криминальными сюжетами и провоцировала «скандалы». Затем в 50-60 годы того же века благодаря переводам его работ, выполненным Ф.М. Достоевским и Н.В. Шелгуновым, Эдгара По начали воспринимать как серьезного литератора. Переводчикам удалось передать не только интересные сюжеты, но и глубокий психологизм. К особенностям идиостиля автора можно отнести частое появление в его работах темы смерти, однако смерть не является чем-то пугающим и неизвестным, а наоборот выступает в качестве высшей силы, неизбежной, но позволяющей выйти за грань этого мира. В произведениях Э. По смерть становится отправной точкой для персонажей, помогает им понять или показать свой внутренний мир. Однако смерть всегда разделяет реальный мир и потусторонний. Она является неотъемлемой частью творчества писателя и отображена во многих его произведениях. Этому способствовали события жизни автора, который пережил не одну смерть близких людей. В особом стиле автора прослеживается его языковая личность. Идиостиль автора реализуется за счет использования различных приемов, лексики, метафор и других средств.

Сам же Э. По прибегал к различным стилистическим приемам, чтобы произвести на читателя необходимое впечатление. В большинстве романов Э. По ведет повествование от первого лица, что помогает установить контакт с читателем, будто бы сделать его свидетелем происходящих событий на самом деле.

«The thousand injuries of Fortunato I had borne as I best could; but when he ventured upon insult, I vowed revenge. You, who so well know the nature of my soul, will not suppose, however, that I gave utterance to a threat»

«Тысячу обид я безропотно вытерпел от Фортунато, но, когда он нанес мне оскорбление, я поклялся отомстить. Вы, так хорошо знающий природу моей души, не думаете, конечно, что я вслух произнес угрозу.»(Пер. О.Холмской)

В этом отрывке из рассказа «Бочонок Амонтильядо» мы видим не только повествование от первого лица, но и прямое обращение к читателю, которое помогает установить с ним связь, сделать его свидетелем описываемых событий. Также писатель часто изображал в своих произведениях смерть молодых, красивых женщин. Этот прием помогал создать не только атмосферу страха, но и добавлял чувство безысходности. Как, например, в этом отрывке из рассказа «Черная кошка», где показан сам момент убийства:

«But this blow was arrested by the hand of my wife. Goaded, by

the interference, into a rage more than demoniacal, I withdrew my arm from her grasp and buried the axe in her brain. She fell dead upon the spot, without a groan.»

«...но удар был остановлен рукою жены. Ее вмешательство привело меня в бешенство, я высвободил руку и раскроил топором ей череп. Бедная упала мертвою, ни разу не вскрикнув.» (пер. Н Шелгунова)

А вот в этом фрагменте рассказа «Преждевременное погребение» описывается уже труп молодой девушки:

«After much suffering she died, or was supposed to die. No one suspected, indeed, or had reason to suspect, that she was not actually dead. She presented all the ordinary appearances of death. The face assumed the usual pinched and sunken outline. The lips were of the usual marble pallor. The eyes were lustreless. There was no warmth. Pulsation had ceased. For three days the body was preserved unburied, during which it had acquired a stony rigidity.»

«После тяжких страданий она умерла, или была сочтена умершей. Никому в голову не пришло – да и не могло прийти – что она жива. Все признаки трупа были налицо. Черты лица обострились и ввалились. Губы побелели. Глаза угасти. Пульс прекратился. Тело охладилось, и, в течение трех дней, пока лежало непогребенным, успело окоченеть, как камень» (Пер. М Энгельгардта).

Следует отметить, что Э. По использовал стилистические приемы различных уровней. На фонетическом уровне можно отметить звуковой повтор. Этот прием применялся для интенсификации, углубления образов в произведениях. Р. Якобсон отмечал примеры разновидности звукового повтора – аллитерации в стихотворении «Ворон»:

«And the Raven, never flitting, still is sitting - still is sitting  
On the pallid bust of Pallas just above my chamber door;  
And his eyes have all the seeming of a Demon that is dreaming,  
And the lamp-light o'er him streaming throws his shadow on the floor;  
And my soul from out that shadow that lies floating on the floor  
Shall be lifted - nevermore!»

«И сидит, сидит зловещий Ворон черный, Ворон вещий,  
С бюста бледного Паллады не умчится никуда.  
Он глядит, уединенный, точно Демон полусонный,  
Свет струится, тень ложится, - на полу дрожит всегда.  
И душа моя из тени, что волнуется всегда.

Не восстанет - никогда!» (Пер. К Бальмонта)

«аллитерации... образуют парономастическую цепочку: /sti.../ — /sit.../ — /sti.../ — /sit.../.» А также звуки /fl.../ — /fr.../.

Однако аллитерацию можно обнаружить не только в стихотворных произведениях автора. Так, в романе «Падение дома Ашеров» можно найти большое количество стилистических приемов характерных для всего творчества автора.

«During the whole of a dull, dark, and soundless day in the autumn of

the year, when the clouds hung oppressively low in the heavens, I had been passing alone, on horseback, through a singularly dreary tract of country; and at length found myself, as the shades of the evening drew on, within view of the melancholy House of Usher»

«Весь этот нескончаемый пасмурный день, в глухой осенней тишине, под низко нависшим хмурым небом, я одиноко ехал верхом по безотрадным, неприветливым местам - и наконец, когда уже смеркалось, передо мною предстал сумрачный дом Ашеров.» (Пер. Н.Галь)

В данном фрагменте мы видим не только аллитерацию, образованную звуком [d], но и использование однородных членов предложения, выраженных словами со значением мрачный.

На лексическом уровне Л.П. Макрушевская указывает на чрезвычайную важность повторов в текстах Э. По. Следует отметить, что данный прием Э. По использует не только на лексическом уровне (использование разнообразных эпитетов, чаще всего относящихся к семантическому полю мрачный), но и на синтаксическом (использование схожих синтаксических конструкций), а также на сюжетно-композиционном уровне (воспроизведение похожих образов, для создания атмосферы) [Макруш 2011: 133] Нужно отметить, что образы, которые повторяются в произведениях чаще остальных не только важны для повествования, но и становятся ключевыми и помогают выразить основную идею.

Например, в стихотворении Э. По «Улялюм» мы видим использование анафоры – единоначатия, одной из разновидностей лексического повтора:

«And I said – «She is warmer than Dian;  
She rolls through an ether of sighs –  
She revels in a region of sighs.  
She has seen that the tears are not dry on  
These cheeks where the worm never dies.»  
«Я промолвил: "Астарта нежнее  
И теплей, чем Диана, она –  
В царстве вздохов, и вздохов полна:  
Увидав, что, в тоске не слабея,  
Здесь душа затомилась одна...» (Пер. К.Бальмонта)

Большое количество произведений Эдгара По можно отнести к готическому роману, характерной чертой которого является замкнутость действия, то есть события разворачиваются в определенном месте и не выходят за его пределы. В описании таких мест Э. По использует лексику связанную с лексико-семантическим полем «страх» [Маркушевская 1980]. Например, в рассказе «Падение дома Ашеров» действия разворачиваются только в доме Ашеров, сам дом описывается как мрачное, ветхое, пугающее место, где происходят мистические и порой необъяснимые вещи. Благодаря такой замкнутости действия и выбору соответствующего лексико-семантического поля, автору удается передать психологическое состояние персонажей, их переживания, чувство безвыходности.

Также мы можем отметить использование различных метафор, связанных со смертью. Например, в рассказе «Ангел Необъяснимого. Экстраваганца»:

«With these words he let fall a heavy bottle of Kirschenwasser which, dropping precisely upon the crown of my head, caused me to imagine that my brains were entirely knocked out. Impressed with this idea, I was about to relinquish my hold and *give up the ghost* with a good grace, when I was arrested by the cry of the Angel, who bade me hold on.»

«С этими словами он выпустил из рук тяжелую бутылку с вишневой настойкой и попал ею мне прямо по темени, так что у меня создалось впечатление, будто она вышибла мне все мозги. Под этим впечатлением я уже готов был разжать руки и с миром *отдать богу душу*, но меня остановил окрик Ангела, который велел мне держаться.» (Пер. И.Бернштейн).

Или в рассказе «Падение дома Ашеров»:

«I could not help thinking of the wild ritual of this work, and of its probable influence upon the hypochondriac, when, one evening, having informed me abruptly that the lady Madeline *was no more*, he stated his intention of preserving her corpse for a fortnight <...> in one of the numerous vaults within the main walls of the building.»

«Должно быть, неистовый дух этой книги, описания странных и мрачных обрядов немало повлияли на моего болезненно впечатлительного друга, невольно подумал я, когда однажды вечером он отрывисто сказал мне, что леди Мэдилен *больше нет* и что до погребения он намерен две недели хранить ее тело в стенах замка, в одном из подземелий.» (Пер. Н.Галь)

Такие изобразительные средства как метафоры помогают автору сделать речь героев произведений более образной и живой, что заставляет читателя почувствовать себя участником происходящего.

В заключении следует отметить, что идиостиль Эдгара По весьма своеобразен, его отличают различные яркие стилистические приемы, которые помогают передать замысел автора. Его работы отличаются особым психологизмом, аналитичностью и мистификациями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аллен Г. Эдгар По / Г. Аллен. – М.: Молодая гвардия, 1984. – С. 52-168.
2. Маркушевская Л.П. Психолого-фанглогические новеллы Э. По / Л.П. Маркушевская // Индивидуально-художественный стиль и его исследование. Под общ. ред. В.А. Кухаренко. – Киев: Вища школа, 1980. – С. 129-139.
3. Нестерова Е.К. Эдгар По в России / Е.К. Нестерова // Э.А. По. Стихотворения. – М.: Радуга, 1988. – С. 371-391.
4. Петрова Е.Е. Ассоциативно-смысловое слово «страх» в организации лексики англоязычного романа / Е.Е. Петрова // Вестник СПбГУ. Сер. 2. – Вып.1 (№2). – С. 110-113.
5. Якобсон Р.О. Избранные работы / Р.О. Якобсон. – М.: Прогресс, 1985. – С. 30-31.
6. McKay K. E. Poe as Magazinst: PhD. University of South Florida, Tampa, 2011.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

7. Poe E.A. Berenice [Электронный ресурс] / Е.А. Пое. – URL: [https:// poestories.com/read/berenice](https://poestories.com/read/berenice)
8. Poe E.A. The Black Cat [Электронный ресурс] / Е.А. Пое. – URL: <https://poestories.com/read/blackcat>
9. Poe E.A. The Cask of Amontillado [Электронный ресурс] / Е.А. Пое. – URL: [https:// poestories.com/read/amontillado](https://poestories.com/read/amontillado)
10. Poe E.A. The Fall of the House of Usher [Электронный ресурс] / Е.А. Пое. – URL: [https:// poestories.com/read/houseofusher](https://poestories.com/read/houseofusher)
11. Poe E.A. The Premature Burial [Электронный ресурс] / Е.А. Пое. – URL: [https:// poestories.com/read/premature](https://poestories.com/read/premature)
12. Poe E.A. The Angel of the Odd [Электронный ресурс] / Е.А. Пое. – URL: [https:// poestories.com/read/angeloftheodd](https://poestories.com/read/angeloftheodd)

**TO THE ISSUE OF IDIOSTYLE OF EDGAR ALLAN POE**

L.D. Roginskaya, I.V. Samarina

Southern Federal University, Rostov-on-Don

The article is devoted to some peculiarities of idiostyle of the one of most important American writers of XIX century Edgar Allan Poe. Analysis of different stylistic means helps to understand writing style and the way that the author uses to effect the reader.

**Key words:** *idiostyle, E. Poe, gothic fiction, English, stylistic devices and expressive means.*

*Об авторах:*

РОГИНСКАЯ Лиляна Дмитриевна – магистрант кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Южного федерального университета, *e-mail:* [lilyana.roginskaya@yandex.ru](mailto:lilyana.roginskaya@yandex.ru)

САМАРИНА Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике, Южного федерального университета, *e-mail:* [samaririna@yandex.ru](mailto:samaririna@yandex.ru)

УДК 81

**К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНЫХ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ  
ОСОБЕННОСТЯХ ГАЗЕТНЫХ РЕЦЕНЗИЙ**

И.В. Самарина, Л.В. Ташкинова

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Статья посвящена рассмотрению основных структурных особенностей газетных рецензий, а также описанию основных лингвистических стратегий газетных рецензий на примере статей из онлайн-версий британ-

ских и американских газет. Основной целью рецензии является формирование у читателя определенного отношения к художественному произведению.

**Ключевые слова:** рецензия, оценочность, речевое воздействие, лингвистические стратегии.

В современном научном познании нет единого определения понятия «рецензия», хотя в каждом отдельно взятом определении существуют схожие черты. Так, под рецензией может пониматься «критический отзыв о произведении, исследование его социальной и или социолого-эстетической сущности» [Крикунов 1976: 3] или «рецензия – это более или менее целостный анализ произведения с оценочной направленностью, где рецензент стремится не только обосновать свою позицию, но и привлечь внимание читателя к рецензируемому произведению» [Смелкова [http](#)]. Рецензия рассматривает определенное произведение искусства, которое только что появилось на сцене, в кинотеатрах, вышло в печать и задача рецензента заключается не только в представлении, но, в первую очередь, в оценке целого явления. Критик должен анализировать и описывать отдельное произведение всесторонним образом, в совокупных частях и в целом [там же].

Необходимо также отметить, что ученые расходятся во взглядах на соотношение объемов таких компонентов рецензии, как анализ и оценка. Следует учитывать, что оценка произведения должна быть подтверждена аргументацией и анализом, а компоненты анализа должны иметь ярко выраженный оценочный характер. Только в этом случае коммуникативные ожидания адресатов будут оправданы, и диалог будет результативным [там же].

Основной отличительной особенностью рецензии, которой не обладают многие другие газетные жанры, является тот факт, что она представляет собой полиадресатный жанр. Адресатом является и читатель, и создатель произведения искусства. Поэтому рецензенту необходимо учитывать различные интересы адресатов. Читатель знакомится с рецензией для того, чтобы сориентироваться среди новых произведений искусства, сравнить своё мнение с взглядами рецензента. Тогда как автор произведения заинтересован в профессиональном отзыве на свою работу, ищет советы для последующего развития и улучшения своего мастерства. Соответственно, критик выполняет направляющую, рекомендательную функцию по отношению к читателю, а по отношению к автору – дидактическую, оценивающую [Смелкова [http](#)]. Стоит также отметить, что написанию рецензии всегда предшествует появление произведения искусства, поэтому рецензию можно назвать реактивным жанром, т.е. реакцией на другие жанры.

Хотелось бы обратить внимание на характеристики газетной рецензии, приведенные Е.А. Корниловым [Корнилов 1971: 65]:

1. Цель рецензии – дать охарактеризовать и оценить рассматриваемое произведение. Характеристика представляет собой описание произведения,

раскрытие его идейного содержания, тематики и художественной формы. Оценка – это выделение достоинств и недостатков у произведения

2. Предметом рецензии является исследованный и отражённый в произведениях искусства материал.

3. Рецензия является своего рода локальным жанром, она обычно не имеет более широких задач, чем рассмотрение, анализ и оценка одного конкретного произведения.

4. Рецензия имеет признаки аналитических жанров, ибо она имеет элементы оценки и анализа, а также она обладает признаками информационных жанров, т.к. посвящена обычно конкретной теме и отвечает на вопросы «когда, где, что и зачем?»

5. К структурным элементам рецензии относятся:

- сообщение о произведении искусства, его создателях, месте и времени его создания;
- анализ содержания, а также идей произведения;
- анализ художественной формы рецензии;
- определение места произведения среди прочих работ автора, а также в совокупности других произведений данной тематики;
- привлечение внимания аудитории к произведению.

Перейдем к рассмотрению классификации газетных рецензий. Существует множество классификаций газетных рецензий. Согласно содержанию и типологическим особенностям рецензий, выделяют рецензию-статью, рецензию-очерк, рецензию-интервью, и рецензию-репортаж [Молитвина 2016: 231]. В зависимости от характера рецензируемого произведения рецензию принято делить на литературную (рецензии на книги) и художественную (рецензии на спектакли, выставки, фильмы, музыкальные произведения и т.д.)

По объему различают гранд-рецензию и мини-рецензию; по количеству анализируемых произведений – монорецензию и полирецензию; по цели создания различают рецензию-аннотацию, рецензию-рассуждение, рецензию-полемику [там же]. Также рецензии могут быть условно «положительными» и «отрицательными».

Наконец, по объекту рецензирования выделяют такие виды газетных рецензий, как:

- на кинофильм;
- на театральную постановку;
- на литературное произведение;
- на произведение изобразительного искусства;
- на музыкальное произведение.

Рассмотрим языковые особенности газетных рецензий. Так как рецензия, в первую очередь, ориентирована на массового читателя, ее характеристикой, с одной стороны, является простота и доступность синтаксиса и лексики, а с другой стороны, интеллектуализация повествования. Массовая

аудитория не заинтересована в подробном описании произведений искусства. Рецензии часто обладают высокой эмоциональностью, а заключенная в них интрига, стилистическое разнообразие создают эффект обманутого ожидания, что превращает произведение искусства из простого объекта исследования в рекламируемый продукт и даже бестселлер. Уникальность, новизна произведения особо подчеркивается на уровне лексики [Молитвина 2016: 233]. Например:

«The most exciting filmmaker working at his level today,  
“Blade Runner 2049 review: the most spectacular, profound blockbuster of our time» ([The Guardian http)

Отрицательные рецензии обладают своими отличительными языковыми особенностями. В них часто используется ирония, и даже сарказм:

«Old legends are laid to rest with all the grace of a drunk ewok»  
(The Guardian http).

Для того чтобы выразить осуждение художественного явления, рецензенты часто прибегают к помощи различных экспрессивных средств: эпитетов – «something close to a former-profession-worst performance» (The Guardian http), метафоричности – «as the movie progresses, so cohesion further loosens and we descend into soap» (The Guardian http), гиперболичности – «the film makes you cringe so hard your teeth come loose» (The Telegraph http), сравнениям – «Anastasia seems almost as unhinged as her boyfriend» (The Guardian http). Экспрессивность сложных синтаксических лексических единиц может быть достигнута при использовании сочетания положительных и отрицательных коннотаций, контрастирующих эксплицитных и имплицитных смыслов [Молитвина 2016: 234].

В современной рецензии часто используются элементы разговорной лексики или даже сленга:

«Marc Webb’s superhero sequel is savvy, punchy and dashing enough to stir the blood of even the most jaded adult» (The Guardian http);

Жаргона:

«Buy a violent geezer caper – Jason “international action hero” Statham giving it some as a bovver boy in blue» (The Guardian http),

стилистически маркированной лексики:

«the CIA and the Walt Disney corporation have been brainwashing child stars» (The Guardian http).

На лексическом, синтаксическом и семантическом уровнях в коротких рецензиях также может проявляться языковая компрессия, подчеркивающая живость восприятия [там же].

Газетная рецензия представляет собой один из наиболее сильных источников воздействия на массовую аудиторию. Рецензент формирует у читателя отношение к художественному произведению, дает ему рекомендацию о том, стоит ли тратить время на ознакомление с ним [Бициган 2011: 16]. Необходимо отметить, что для достижения поставленных перед рецен-

зентом целей, последний обычно прибегает к использованию определенных лингвистических стратегий. Данные стратегии – это способы формирования, восприятия и организации знаний о новых произведениях, используемые критиками. В состав лингвистических стратегий входят стилистические, семантические, риторические и диалоговые стратегии [Мошникова 2006: 7]. Рассмотрим их подробнее.

1) **Стилистические стратегии**. К ним относятся:

– Стратегия ссылки. Здесь может применяться ссылка на авторитет (писателя, режиссера, постановщика и т.п.) или апелляция к предыдущим событиям). Например:

«The new Harry Potter film is all about sex, drugs and rock n' roll, according to director David Yates» (The Telegraph [http](#)).

– Стратегия сниженного стиля (разговорная и неформальная, стилистически окрашенная лексика, фразеологизмы). Например:

«Gilbert must be spinning in his grave at the way that the laughs come from witten surtitles rather than from what comes out of the mouths of the performers» (The Telegraph [http](#)).

– Стратегия оценочности:

«There are some truly amazing images in this spectacular feature documentary about mountains» (The Guardian [http](#)).

Данная стратегия является одной из наиболее актуальных, т.к. она помогает реализовать оценочную функцию данного жанра, часто посредством использования эпитетов.

2) **Семантические стратегии** основаны на употреблении семантически яркой и выразительной лексики. К ним относят:

– Стратегии активации образов в сознании читателя. Так, например, в попытке сформировать в представлении у читателя образ персонажа спектакля, рецензент пишет

«Pinocchio is played by a jerky-limbed flesh-and-blood actor» (The Telegraph [http](#)).

– Стратегия моделирования ситуации восприятия:

«The stage is like an iceberg, lit by spreading tentacles of white light» (The Telegraph [http](#)).

3) **Риторические стратегии** затрагивают структуру построения текста и методы анализа материала. К ним относятся:

– Стратегия ввода темы.

Данная стратегия используется в первом предложении для того, чтобы произвести вызвать интерес к теме у читателя. Например, рецензия на новый фильм определенного режиссера начинается со слов:

«You don't just watch Luca Guadagnino's movies, you swoon into them» (The New York Times [http](#)).

– Стратегия вывода и подведения итогов (вывод может быть как в конце рецензии, так и в начале ее). Например:

«It is rare to come across a work of history that so obviously

- wants to be a literary masterpiece» (The Guardian [http](#)).
- Стратегия предположения:  
«It would be good to report that in 8000m, Suspect Culture had managed to encapsulate something of this on stage» (The Guardian [http](#)).
- Стратегия выделения общего:  
«The piece has much in common with a really first rate TV soap or drama series» (The Telegraph [http](#)).

При реализации данной стратегии часто используются сравнительные обороты, когда, автор сопоставляет разные работы одного и того же писателя, режиссера и т.д.

- Стратегия выделения частей:  
«I'm not sure I've seen anything more bone-chilling in the theatre as the moment she ascends upwards at the end of the first act in a crack of thunder, and then whooshes back down at great speed, out of sight» (The Telegraph [http](#)).
- Стратегия приведения примеров:  
«Here, for example, Scheherazade spins her tales for the feared Sultan, not to prevent her execution, but in an effort to free her storyteller mother from the malicious monarch's prison» (The Telegraph [http](#)).
- Стратегия объяснения. Например:  
«Not because she is especially reckless or troubled - "Lady Bird" is the farthest thing from a melodrama of youth gone wild - but because she insists on asserting her own individuality, even when she's not quite sure what that means» (The New York Times [http](#)).
- Стратегия приведения определений и характеристик:  
«Every one of them is just an alter ego for the shape-shifting Pennywise, an insatiable, inter-dimensional predator whose practically motiveless evil remains every bit as unnerving as it was when Curry played him» (The Telegraph [http](#)).

4) **Диалоговые стратегии** содержат различные виды вопросительных конструкций. В одних случаях, критики используют вопросительные конструкции, чтобы привлечь внимание читателей к обсуждаемой теме, в других – это просто мысли вслух. Например:

«In the closing, almost Shakespearean scene of rejection, Garai brilliantly combines ebbing poise, suppressed panic and steely defiance. Next stop, a deserved transfer to film?» (The Telegraph [http](#))

Таким образом, в данной статье нами были рассмотрены основные структурные и языковые особенности газетной рецензии, отличающие ее от других газетных жанров, к которым относятся: полиадресатность, оценочная направленность, использование определенных лингвистических стратегий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бициган Д.Д. Лингвистические стратегии в дискурсе англоязычной кинокритики / Д.Д. Бициган // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Серия: Лингвистика.

- 2011. – № 5. – С. 15-22.
2. Корнилов Е.А. Становление публицистической критики и структурное формирование жанра рецензии / Е.А. Корнилов // Филол. этюды. – Сер. Журналистика. – Ростов н/Д, 1971. – Вып. 1. – С. 58-72.
  3. Крикунов Ю.А. Рецензия в газете: учеб. пособие для студентов. фак. журналистики гос. ун-тов / Ю.А. Крикунов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 40 с.
  4. Молитвина Н.Н. Лингвостилистические особенности современной литературной рецензии / Н.Н. Молитвина // Сибирский филологический журнал. – 2016. – № 3. – С. 230-237.
  5. Мошникова Н.Н. Лингвокогнитивный аспект исследования дискурса театральной рецензии: на материале современных англоязычных печатных СМИ : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.Н. Мошникова; Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М. [б.и.], 2006. – 23 с. – На правах рукоп.
  6. Смелкова З.С. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты: Учеб. пособие [Электронный ресурс] / З.С. Смелкова, Л.В. Ассуирова, М.Р. Савава, О.А. Сальникова. – М., 2003. – URL: <http://evartist.narod.ru/text3/84.htm>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

The New York Times [Электронный ресурс] – URL: <http://www.nytimes.com>

The Telegraph [Электронный ресурс] – URL: <http://www.telegraph.co.uk>

The Guardian [Электронный ресурс] – URL: <http://www.theguardian.com>

**ON THE QUESTION OF STRUCTURAL AND LINGUISTIC  
PECULIARITIES OF NEWSPAPER REVIEWS**

I.V. Samarina, L.V. Tashkinova

Southern Federal University, Rostov-on-Don.

The article is devoted to the main structural features of newspaper reviews, as well as the description of the main linguistic strategies of newspaper reviews based on articles from online versions of British and American newspapers. The main purpose of the newspaper review is to form a certain attitude of the reader to the work of art.

**Key words:** *review, evaluation, speech influence, linguistic strategies.*

*Об авторах:*

САМАРИНА Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail*: samaririna@yandex.ru

ТАШКИНОВА Лада Владимировна – магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail* : lada.tashkinova@yandex.ru

**КОНТАМИНАЦИЯ  
КАК АКТИВНЫЙ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТРЕНД  
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Н. И. Токко

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

В статье рассматриваются проблемы, связанные со словообразовательной моделью контаминации, которая долгое время оставалась за пределами внимания лингвистов. Автор иллюстрирует разноречивость трактовки и терминологии рассматриваемой модели, анализирует виды контаминатов и их функции, рассматривает основные причины роста популярности контаминатов и сферы их употребления.

***Ключевые слова:** словообразование, словообразовательная модель, контаминация, контаминат, виды контаминатов, функции контаминатов.*

Словообразование, как известно, является одним из наиболее продуктивных путей обогащения лексического состава любого языка, в том числе и немецкого. Оно реализует номинативную и экспрессивную функции языка и следует таким его законам как закон языковой экономии, закон аналогии и закон универбации (стремление называть одно понятие одним словом).

В каждом языке имеется конечный список базовых стандартных словообразовательных моделей и словообразовательных формантов, на основе которых строятся новые слова. Их совокупность образует общую словообразовательную модель языка [Словарь словообразовательных элементов немецкого языка 1979: 532].

Контаминация, а в иных терминах словослияние, словоскрещение, блендинг, телескопия, амальгама, гаплогогическое словосложение, слово-сэндвич, порт-манто и т.д. [Wußmann 1990: 416], как самостоятельный словообразовательный способ, долгое время оставалась за рамками общей словообразовательной модели немецкого языка, поскольку большинство лингвистов считали ее результатом окказиональных оговорок, нарушением нормы или же реализацией стремления отдельных авторов или же всех носителей языка к игре слов. Однако в последнее время в немецком языке, как и во многих других языках мира, наблюдается бурный рост контаминатов: так, в словаре «DUDEN. Das neue Wörterbuch der Szenensprachen» [DUDEN 2009] более 10% зафиксированных в нем неологизмов являются результатом процесса контаминации. Такой активный рост контаминатов заставляет многих языковедов обратить более пристальное внимание на данное явление.

Следует отметить, что само понятие контаминации в современной лингвистике трактуется весьма разноречиво: контаминацию понимают как

смешение двух или нескольких событий при их описании; как один из приемов индивидуально-авторского преобразования; как видоизменение слова на основе устойчивой ассоциации с другим словом; или же как образование нового слова или выражения путем скрещивания, объединения частей двух слов или выражений, связанных между собой какими-либо ассоциациями и т.д. [ЛЭС 1990: 238]. Разноречивость в трактовке рассматриваемого явления демонстрируется и разноречием в терминологии. Большинство авторов, как уже говорилось, рассматривают контаминацию как окказионализмы, возникающие на почве насмешливых, иногда даже циничных, а в большинстве своем безобидных попыток иронического обозначения неких содержаний, которые надолго не задержатся в языке и в принципе своим возникновением обязаны стремлением говорящих к языковой игре.

Контаминация возникает в результате взаимодействия «языковых единиц, соприкасающихся либо в ассоциативном, либо в синтагматическом ряду, приводящего к их семантическому или формальному изменению или к образованию новой (третьей) языковой единицы [Ахманова, 1969: 206]. Контаминат как результат словообразовательного процесса контаминации в данной работе рассматривается как слово, которое возникает в ходе соприкосновения и слияния сегментов-осколков двух базовых слов, при этом чаще всего деление слов на сегменты не обязательно связано с их делением на морфемы – например: Smombie, Hacktivist, Phablet; или же объединяются два полных слова с обязательным наложением одной общей части *Obamania, Romadrid, Twitterterrorist*. Для обозначения усеченных осколков морфем Ю. С. Степанов предлагает использовать термин «квазиморфема». «Квазиморфема может быть определена как любой сегмент лексической единицы, который является в плане выражения полным или частичным омофоном другого такого же сегмента другой лексической единицы, а в плане содержания частично совпадает с этим другим сегментом» [Степанов, 2002:53].

Контаминаты могут быть составлены из произвольно усеченных слов, для их образования достаточно любого отрезка основы и даже одной буквы, которые напоминали бы об исходном слове: *brinken* (*Bier + trinken*), *Mopfer* (*Mobbing + Opfer*). Усечение и наложение исходных слов происходит без соблюдения морфемных границ, деление слова на морфемы нарушается. Этим контаминаты отличаются от композитов, образованных в процессе сложения четко выраженных корневых морфем. В результате процесса контаминации появляется новое слово с новым значением, которое довольно часто (хотя далеко не всегда) включает имплицитно выраженную критику или иронию.

#### ***Виды контаминатов***

Все контаминаты с точки зрения их структуры можно разделить на несколько групп в зависимости от того, представлены в них оба исходных слова полностью или с усечением, с наложением квазиморфем или без не-

го:

1) усечение конечного отрезка первой и начального отрезка второй из образующих контаминат морфем- Smombie, Phablet, Schlepptop;

2) усечение одного из базовых слов – Twitteratur, Demokrat, Casperholiker, Mopfer;

3) морфемы накладываются друг на друга, не подвергаясь деформации- Romadrid, Obamania, Gentleman, Twitterterrorist;

4) усечение конечного отрезка первой и (или) начального отрезка второй из морфем без наложения – Hacktivist, Ökopath, Demoblikaner ;

5) образование слова из двух морфем, у которых усечена конечная часть, без наложения – Blogorrhoe, Prekariat, Burgerizza, Multividuum. В некоторых случаях составляющие контаминат квазиморфемы подвергаются фонетической или орфографической деформации: bosshaft, Ohrgasmus, geniESSEN, Komasutra, Aralsex.

#### **Функции контаминатов**

а) *номинативная* – особая словообразовательная функция контаминации заключается в объединении в новом слове не только двух форм, но и двух исходных смыслов, что особенно важно для образования новых терминов, в которых удваивание смыслов способствует обеспечению семантической наполненности термина, при этом указанная семантическая наполненность должна быть прозрачной. В контаминатах информация выражается сконцентрировано и точно, они позволяют максимально сократить контекст, что отвечает стремлению к языковой экономии: Digimatik (наука о цифровой обработке информации; digital + Informatik), Infothek (инфотека; Information + Kartothek), Mechatronik (межотраслевая область технических дисциплин, представляющая собой сочетание машиностроения, электротехники и информатики; mechanisch + Elektronik), Moletronik (молекулярная электроника; molekular + Elektronik), Ökolonomie (техника охраны окружающей среды, рассчитанная на минимальный расход энергии; Ökologie + Ökonomie).

б) *экспрессивная* – выполняет экспрессивную, игровую или же парониматическую функцию, которая заключается в конструировании новой, оригинальной, нарушающей обычную норму номинативной единицы (нового производного слова), сопровождаемом эффектом стилистического выделения на основе сближения с двумя исходными словами-паронимами: Ostalgie, Teuro, bosshaft, Ohrgasmus, Komasutra, Hacktivist, Chikolo, Windoof (часть dows заменяется на слово doof ; аналогично: McDoof (McDonalds), Outdoof (outdoors), Adoof Flash (Adobe Flash), Doofware (Software), doofloaden (downloaden)

в) *эстетически-креативная* - заключается чаще всего в неожиданном орфографическом оформлении, ассоциативно связанном с похоже звучащим словом bosshaft, Ohrgasmus, Chikolo, PorNO, abscheusslich, Abenteuro, beerenstark, Bahntoffelheld;

г) *кумулятивная* – способствует «сгущению» информации, компрес-

сии смыслов, эта функция, так же, как и номинативная присуща всем контаминатам.

#### **Сферы распространения контаминатов**

Как показал анализ, контаминаты используются в различных сферах коммуникации и в различных функциях. Так, в сфере науки и техники они выполняют чисто номинативную функцию и носят характер терминов, не связанных с экспрессивностью (Webinar, Prekariat, Biopharming, Bionomie, Inflation, Blogser, Blogosphaere, etc.).

В языке молодежи, склонной к экзотике, языковой игре и экспрессивности, контаминаты часто носят оценочный ироничный характер (Smombie, Blogsumment, Blogorrhoe, wikifizieren, Romantasy, Problemiker, Mopfer, Komplexikon, hipsteriös, Flexitarier, Spermienator, bosshaft etc.).

В языке журналистов большинство контаминатов носят критический характер (Trumpokalipsis, Trumphorie, Schäublexit, merkiavellisch, Trumputin, linksevangikal, Blurker, Demagokrat, Technomade, Demoblikaner, Ostalgie etc.).

В торговле и рекламе контаминаты призваны привлечь внимание неожиданным эффектом, выполняя креативно-эстетическую функцию, например, парикмахерская может иметь название Haarlem или Haarphonie, реклама призывает наслаждаться, пользуясь расхваливаемым ею продуктом: geniESSEN, guten Happpetit!, Bestaurant, aktifit, AbiTour, Landschaft! (марка сливочного масла), Buro(t)räume, Wanderbares Deutschland etc.

Таким образом, контаминаты возникают по прагматическим причинам, когда возникает коммуникативная необходимость в них. На фоне бурных культурных, социальных, политических, экономических изменений и научно-технического прогресса возрастает потребность в новых обозначениях, а контаминаты обладают способностью к компрессии, сгущению, уплотнению информации, благодаря чему могут комплексно в рамках одного слова отражать весьма сложные комплексные явления, выполняя при этом не только номинативную функцию, но и экспрессивную, кумулятивную и эстетически-креативную. В перспективе представляется важным проанализировать контаминаты с точки зрения внутренней семантической связи между составляющими их квазиморфемами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики / Ю.С. Степанов. – М., 2002. – 312 с.  
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
2. Ахманова О.И. Словарь лингвистических терминов / О.И. Ахманова. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1969. – 607 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 685 с.
4. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / А.Н.Зуев, И.Д.Молчанова, Р.З. Мурашов и др.; Под рук. М.Д. Степановой / – М.: Рус. яз., 1979. – 536 с.

5. Bußmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft / H. Bußmann. – Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990. – 904 S.
6. DUDEN. Das neue Wörterbuch der Szenensprachen. – Berlin: Bibliographisches Institut GmbH, 2009. – 202 S.

### **BLENDING AS AN ACTIVE WORD-FORMATION TREND IN MODERN GERMAN**

N.I. Tokko

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

The article deals with the issues associated with the blending word-formation model, which for a long time remained outside the framework of the linguistic study. The author illustrates the contradictory nature of the interpretation and terminology of the model under discussion, analyzes the types of blend words (portmanteaus) and their functions, and examines the main reasons for the growth of the popularity of blend words (portmanteaus) and the scope of their use.

*Key words:* word formation, word-formation model, blending, blend word (portmanteau), types of blend words and their functions.

*Об авторе:*

ТОККО Наталия Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета; *e-mail:* nitokko@gmail.com

УДК 81'42

### **ЦЕНТРАЛЬНО-ПЕРИФЕРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ МЕТАФОРЫ В СОЗДАНИИ МЕДИЙНОГО ОБРАЗА КАЗАХСТАНА**

Н.Н. Шандецкая, Н.В. Монгилева

Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова,  
Костанай, Казахстан

В статье рассматривается роль образа схемы «центр-периферия» в создании образа Казахстана в местной и зарубежной прессе. Выявляются ключевые дискурсивные метафоры и описываются способы метафорического моделирования образа страны.

*Ключевые слова:* пространственная метафора, медиадискурс, метафорический образ, центр, периферия.

#### **Introduction**

The aim of the current work is to compare the metaphor usage in presentation of Kazakhstan by the foreign and Kazakhstani mass media. This article sets up a

framework for discourse analysis through the prism of orientation conceptual metaphor. We will see how the country is portrayed through centre-periphery model which is “a common spatial metaphor used to describe and explain the unequal distribution of power in economy, society, and polity” (Sari Pietikäinen & Helen Kelly-Holmes). Concerning countries, centre is often referred to advanced states while periphery to less developed ones.

### **The Theoretical Framework**

This paper examines the media metaphoric image of Kazakhstan in the light of the Lakoff-Johnson-Turner theory of metaphor. Lakoff and Johnson (1980) take spatial metaphors as one of their main classifications. They use a good number of linguistic expressions in English to analyze the extension of spatial terms used in other concepts. Some linguists argue that certain aspects of linguistic meaning can only be captured by spatial “image schema” representations [Langacker 1987; Talmy 1983]. Such spatial elements could be part of the metaphoric understanding that underlies much of our language, and is rooted in embodied experiences and cultural influences [Gibbs 1996; Lakoff 1987].

The CENTER-PERIPHERY schema is crucial to our most basic preconceptual understanding of our world, and it concerns the way in which our world grows up around us as an arena of our meaningful action.

Given the CENTER-PERIPHERY structuring of our perception, in addition to the tremendous importance of perception as a basis for our knowledge, it should be no surprise that the CENTER-PERIPHERY schema is also epistemically central to our understanding of more abstract domains of experience, such as the social, political, moral, and logical dimensions .

The CENTER-PERIPHERY schema provides a framework for the instantiation of a large number of secondary structures. Because we see ourselves as lying at the center of our experiential horizon, we can map a number of relational pairs onto the CENTER-PERIPHERY orientation, as follows: center – periphery, self – other, here – there, near – far, toward - away from, important – unimportant; and, in conjunction with the container schema: inner – outer, mine – not mine, core – periphery.

Kinesthetic image schemas have an inherent evaluative component that is also present in linguistic expressions that arise from them by means of metaphorical mappings. In CENTRE – PERIPHERY schema, the first part of the schema has a positive, and the second part a negative value motivated by our primary physical experience [Krzyszowski 1997:112-123]. This results in the evaluative conceptual metaphors, such as IMPORTANT IS CENTRAL, UNIMPORTANT IS PERIPHERAL.

### **Data Collection**

The main sources for the centre-periphery orientation metaphor analyses in our paper were press materials from five British and American newspapers and magazines and five Kazakhstani newspapers and information and analytical media portals: *The Washington Post*, *The New York Times*, *The Telegraph*, *The Guar-*

*dian, Forbes, The Kazakhstanskaya Pravda, 365info.kz, informburo.kz, dknews.kz and Centre 1.* We searched the articles that included any kind of relation to the words: *Kazakhstan, Astana or Nazarbayev*, in the internet versions of each newspaper. The time-frame for the selection was limited to the period from 2015 till present time.

### **Results and Discussion**

As we see the central point as the most important thing around which others revolve or pivot, the unimportant or less important elements are peripheral, marginal, or fringe. The perception of a certain country is highly dependent on the perspective of the person looking at the things. Therefore, we assume that the image of the country will vary in «inside» and «outside» sources.

#### **The Domestic Vision**

The dominant metaphor in the domestic angle of representing the country under consideration is that of central one. This could be justified by the geographical location of Kazakhstan as in the example where body metaphor is used:

*Закон о государственной независимости Республики Казахстан закрепил появление в самом сердце Евразийского континента, на бескрайних степных просторах нового суверенного государства (Kazakhstanskaya Pravda, 2017)*

The emphasis in local press is, however, on the significant role of the country on the international level rather than geography:

*Так, на выставочной территории планируется разместить образовательный центр, технопарк IT-стартапов, центр по развитию «зеленых» технологий и инвестиционных проектов «Энергия будущего», что станет важным шагом на пути создания мегаполиса всемирного значения (dknews.kz, 2017).*

Besides, the centre metaphor is realised through the semantics of attractiveness in the following examples:

*Пирметов также сказал, что выставка стала настоящим магнитом, который привлек беспрецедентные потоки туристов в Астану (Centre 1, 2017).*

*«Столица Казахстана оказалась в эпицентре глобального внимания и пристального интереса всего мира», сказал Назарбаев (Centre 1, 2017).*

*Прежде всего это Международный финансовый центр «Астана», который должен стать финансовым хабом, центром притяжения инвестиций (The Kazakhstanskaya Pravda, 2017).*

Within the country, the «core» element is the president with the people being close to him, which portrays the system of power with no superiority: \

*<...>в Казахстане народ еще больше сплавивается, еще больше консолидируется вокруг Главы государства (The Kazakhstanskaya Pravda, 2016).*

The key role of Kazakhstan as a peace-making nation is revealed in the metaphor «the belt of peace and cooperation» where the word «belt could refer to

an encircling area that is different from its surroundings. Moreover, the use of the preposition «around» adds to the idea of focality:

*Такая позиция позволила республике **сформировать вокруг себя «пояс мира и сотрудничества»** (The Kazakhstanskaya Pravda, 2016).*

*Почему важно, чтобы сознание было открытым? Во-первых, по словам Президента, это даёт понимание того, что творится в большом мире, **что происходит вокруг твоей страны**, что происходит в твоей части планеты (informburo.kz, 2017).*

In a very few cases we encounter the use of periphery metaphor that does not necessarily have negative associations. On the contrary, the image of the country that steers clear of conflicts and disasters owing to the lack of attention is created:

***Наши юрты с краю** – мы не страдаем (365info.kz, 2017).*

Another example of the peripheral position of Kazakhstan is the body metaphor **underbelly** that shows the underside location. Although it is not the centre, it is very close to it and in this context Kazakhstan's significant role for the core is quite evident:

*Но мы все-таки являемся **ближайшим подбрюшьем России**, которое она не должна отпускать из виду (365info.kz, 2018).*

### **The Outside Vision**

The dominant metaphor for Kazakhstan in the foreign media discourse is the peripheral one. Despite the fact that in some cases the idea of the country being in the middle is given, it is the two other countries that are perceived as more important ones, as a result, the position of Kazakhstan is interjacent rather than central:

*...stark challenges face **this nation trapped between two huge neighbors, Russia and China** (The Washington Post, 2015).*

***Kazakhstan lies sandwiched between Russia** to the north **and China** to the east (The Financial Times, 2016).*

Alternatively, Kazakhstan is depicted as a place that is far away from other areas:

*Many see Central Asia as **the ultimate middle of nowhere** (The Guardian, 2017)*

Concerning the relationships of China and Kazakhstan and Russia and Kazakhstan, the former is characterised as the country that functions as safety zone next to the core:

*Russia also views its neighbor (**Kazakhstan**) as a **buffer** against an increasingly active China (The Washington Post, 2015).*

The semantics of the word **satellite** in the next example also reveals peripheral location of Kazakhstan in reference with more powerful China:

*Kazakh nationalists complain that their country, having gained independence from Moscow, now risks becoming **a satellite of Beijing** (The New York Times, 2018).*

The semantic component of **centricity** is leveled in the following example as

the other country is seen as the central one. However, Kazakhstan is not placed on the edge either:

*“This place is **not the end of the world**,” said Erik Aitbekov, the deputy head of operations at the dry port. “**Because of China, it is the center**.” (The New York Times, 2018).*

The component **around** in the next example points out the closeness of Kazakhstan to three powerful countries, but still leaves it on the periphery:

*In his 26 years as Kazakhstan's first and only president, Nursultan A. Nazarbayev has managed to keep a resurgent Russia at bay and **navigate the treacherous geopolitical waters around Moscow, Beijing and Washington**, keeping on good terms with all three capitals (The New York Times, 2018).*

Another way of showing that Kazakhstan has a peripheral position is by placing it outside the centre, which is presented by the **radar** and **table**:

*The region is **off the radar of most westerners** not in the oil business (The Guardian, 2017).*

*The country is looking for **a seat at the table** more than it has in years, which will likely put it on corporate and investors' radar too (Forbes, 2017).*

The marginal position of Kazakhstan is also described through the use of **frontier** – a region that forms the margin of settled or developed territory (Merriam-Webster dictionary):

*This is Kazakhstan, **a frontier market** on the oil and gas-rich Caspian Sea, led by a 77-year-old man named Nursultan Nazarbayev (Forbes, 2018).*

*Kazakhstan's 76 year old president, Nursultan Nazarbayev, sees himself as leading **a new, young Central Asian frontier nation** into the 21st Century (Forbes, 2017).*

Nonetheless, there is a different view that reflects a little step forward for Kazakhstan in the search for inclusion, so Kazakhstan is not pictured as a remote place. On the contrary, the concept of closeness to the centre is revealed through the use of the house metaphor where Kazakhstan is an inside part, even though the one that is before the outer door. Thus, Kazakhstan is still viewed as a periphery:

*The announcement that two major global hotel chains are setting up shop in the city – ahead of the imminent Expo 2017 world fair – suddenly make the central Asian city **feel a little closer** (The Telegraph, 2017).*

*There is one (Kazakhstan) **(almost) on our doorstep** (The Telegraph, 2017).*

### **Conclusion**

All in all, the image of Kazakhstan is created differently in foreign and local media. When it is viewed from inside, centre metaphor outweighs periphery. Among all the meanings of «centricity», the prevailing ones are “importance” and «the leading role» On the contrary, foreign newspapers rarely make use of a «core» metaphor and highlight the peripheral position of Kazakhstan on the world

arena. However, periphery does not necessarily render the meaning of «unimportance» as it is rather being adjacent to the centre.

ЛИТЕРАТУРА

1. Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh: Edinburgh Uni. Press, 2006. – 830 p.
2. Lakoff G. Metaphors we live by [Электронный ресурс] / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago, L.: University of Chicago Press, 2003. – URL: <http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf>
3. Podhorodecka J. Evaluative Metaphor. Extended meanings of English motion verbs / J. Podhorodecka. – Kraków; Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007. – 142 p.

**CENTRE-PERIPHERY MODEL OF SPATIAL METAPHOR  
IN THE MEDIA IMAGE OF KAZAKHSTAN**

N.N. Shandetskaya, N.V. Mongileva

A. Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

This article examines the role of the image of the «center-periphery» schema in creating the image of Kazakhstan in the local and foreign press. Key discursive metaphors are revealed and the ways of metaphorical modeling of the image of the country are described.

*Key words:* spatial metaphor, media discourse, metaphorical image, center, periphery.

*Об авторах:*

ШАНДЕЦКАЯ Нина Николаевна – магистрант Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, *e-mail:* [ninashandetskaya@gmail.com](mailto:ninashandetskaya@gmail.com)

МОНГИЛЕВА Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, *e-mail:* [natmong@rambler.ru](mailto:natmong@rambler.ru)

УДК 81'276

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВ УСИЛИТЕЛИТЕЛЕЙ В  
УСТНОМ МОЛОДЁЖНОМ ДИСКУРСЕ**

*(на материале английских, американских и русских видеоблогов)*

Ю.Н. Шандецкая

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова,  
Костанай, Казахстан

Статья рассматривает особенности употребления слов усилителей в уст-

ной речи молодых людей из Англии, США и России, приводятся примеры и описываются основные тенденции их использования.

**Ключевые слова:** молодёжный, устная речь, интенсификаторы, наречия, видеоблог.

Одной из особенностей речи молодых людей, как выделяют исследователи языка молодёжи, является частое употребление усилителей (*intensifiers*) (например, *so, just, really* стоящие перед определяемым словом) и в более общем плане, выразительных элементов [Androutsopoulos 2008:462]. Интенсификаторы – это семантически неполнозначные слова, для которых характерно преобладание эмоционального, усилительного значения над семантическим [Шипунова 1990:156].

Для выявления особенностей употребления слов усилителей в устной речи молодых людей из России, Англии и США мы обратились к видеоблогам. Мы проанализировали 360 видеосюжетов восемнадцати молодых людей из трёх стран на канале Youtube. В статье будут рассмотрены примеры слов интенсификаторов, которые используют в своей речи молодые люди.

Наряду с традиционными наречиями *very, really, so*, в речи молодых американцев распространены такие наречия, как

#### **EXTREMELY**

✓ *I am extremely sick.*

Чаще молодые люди прибегают к неформальным, разговорным вариантам:

#### **SUPER**

В словаре Cambridge English Dictionary мы находим следующую информацию: **super** – adv, (*informal*) especially; very.

Super один из самых распространенных наречий-усилителей в американском молодёжном дискурсе. Приведём небольшие отрывки из речи видеоблогеров Claudia Sulewski и Bethany Mota:

✓ *All that stuff was **super unhealthy** for me, it was like McDonald's, everything like that, for now I am going to take a 30-minute nap and then I am gonna head to SAT, <...>also apology this vlog is gonna be **super short**...*

В речи молодых американцев мы также встречаем образованные путём дубликации производные от наречия **super** – *super-duper, super-zuper, super-nuper*.

✓ *My sister lives **super-zuper** close.*

✓ *I am **super-duper** excited.*

✓ *You are so perfectional today, **super-nuper**.*

#### **FREAKING**

adj, adv (prepositional) (*slang*) (intensifier) Word Origin – euphemism for fucking [Cambridge English Dictionary http]

Отличительной особенностью интенсификатора **freaking** является его многофункциональность – он используется для усиления не только прилагательных

тельных и наречий, но и глаголов. Это можно проследить в таких примерах:

- ✓ *It is a **freaking** gorgeous night out!*
- ✓ *Also Drew **freaking** forgot his phone in Uber home last night.*
- ✓ *I love it so **freaking** much.*

Самыми распространёнными комбинациями с **freaking** являются - **(so) freaking good, (so) freaking weird**. Это своего рода клишированные обороты, которые часто употребляются в речи молодых людей (и в США, и в Англии).

Рассмотрим небольшой отрывок из речи Connor, где употребляются разные наречия-интенсификаторы:

- ✓ *.. I am vlogging, this is **so freaking** weird, yeh, but what's up, you, guys, welcome to my second channel if you didn't know it existed, you are just **really** dirty right now.. I am **super** blurry.* (об объективе видеокамеры).

Нередко в речи появляются конструкции с несколькими интенсификаторами подряд:

- ✓ *You can order your bag right at the booth, **super freaking** cool.*

В британском английском речь молодёжи маркирована гораздо большим количеством разнообразных интенсификаторов. Они представлены такими наречиями, как:

#### **ABSOLUTELY**

- ✓ *It's **absolutely** gorgeous.*

**FREAKING** функционирует так же, как и в американском варианте.

- ✓ *It **freaking** looks pink on camera.*
- ✓ *It's **freaking** delicious!*

#### **BLOOMING**

adverb, adjective, (British, informal) (intensifier) Word Origin - euphemistic for bloody. [Collins English Dictionary http]

- ✓ *I **blooming** got a bed.*
- ✓ *It's a **blooming** good chocolate cake.*
- ✓ *I've been writing so **blooming** much.*

#### **BLOODY**

adverb, adjective (slang, mainly British) (intensifier) [Collins English Dictionary http]

- ✓ *You are **bloody** cooking a **freaking** chicken.*
- ✓ *It is too **bloody** big.*
- ✓ *I **bloody** love "Matilda".*

#### **SUPER**

Хотя интенсификатор **super** употребляется в речи молодых англичан не так часто, как в речи американцев, всё же его присутствие в речи некоторых молодых людей достаточно значимо.

- ✓ *It's been a **super** productive morning.*
- ✓ *....wash it or use heats on it or anything so it gets **super-duper** healthy.*

В русском молодёжном дискурсе наряду с традиционными наречиями-усилителями очень, совсем и так, употребляются следующие интенсификаторы:

#### **НЕВЕРОЯТНО**

✓ *Сегодня как назло на улице стало **невероятно** холодно, то есть утром было солнышко, я вышла в футболке, а сейчас я напялила на себя всё, что было у нас в гардеробе, **безумно** холодно.....*

#### **БЕЗУМНО**

✓ *Когда я была маленькая, а я была в первом или втором классе, я **безумно** обожала Наталью Орейро.*

#### **РЕАЛЬНО/НЕРЕАЛЬНО**

✓ *Я **реально** загадала встретить её, когда я буду взрослая.....*  
✓ *В эту пятницу будет распродажа просто **нереально** крутая.*

#### **ПРОСТО**

✓ *.....когда я её **безумно** обожала, **просто** бредила.....*  
✓ ***просто** собрались, **просто** встали, **просто** сделали селфи и **просто** попали в книгу рекордов .*

#### **ОФИГЕННО (офигеть как)**

Словарь молодёжного сленга даёт такую информацию о слове **офигенно** - нареч., значение: очень хорошо, превосходно. [Словарь молодёжного сленга <http>]

✓ *Здесь **офигенно** снежно, круто.*

Слово **офигенно** (офигеть как) чаще всего употребляется в комбинации с наречием **круто** или прилагательным **крутое**.

✓ *И я сейчас буду красная **очень**, потому что это **безумно** страшно аааааа.... Это было **офигенно** круто.... .*

✓ *Зато Линкольн на меня произвёл впечатление **офигеть как круто**...*

#### **СУПЕР**

Используется так же, как и в английском молодёжном дискурсе:

✓ *Вот мы тут с Катей сидим и едим как обычно, по-моему, это **супер** стрёмно.*

✓ *я очень переживаю, если вам кажется, что я **супер** позитивная, на самом деле, я **супер** нервная.*

✓ *В итоге всё сошлось на том, что у меня был такой **супер** обыкновенный костюм..... .*

Слово супер, так же, как и **офигенно**, в речи молодых людей чаще всего употребляется с наречием **круто** или прилагательным **крутой** (крутая).

✓ *У меня сегодня **супер крутое** настроение.*

✓ *...дело в том, что сначала я отдыхала, там гуляла, снимала вам квартиру и всё было **супер круто**, но после этого.....*

Таким образом, мы можем сделать вывод, что речь молодых людей насыщена различными словами-усилителями (intensifiers), особенно речь английской и русской молодёжи. Интенсификаторы придают высказыванию

определённый эмоциональный оттенок. Молодёжному дискурсу присущи клишированные фразы и языковые формулы, а также дублированные формы интенсификаторов. Речь молодых людей изобилует конструкциями усиления, которые основаны на использовании сленговых выражений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шипунова Н.Б. К проблеме семантического значения интенсификаторов: статья / Н.Б. Шипунова // Логико-семантическая структура текста: межвуз. сб. науч. тр. – М., 1990. – С. 151-157.
2. Androutsopoulos J. Youth, discourse, and interpersonal management / J. Androutsopoulos, A. Georgakopoulou // Handbook of Interpersonal Communication. ed. by G. Antos & E. Ventola, 2008. – 623 p.
3. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
3. Словарь молодёжного сленга [Электронный ресурс] – URL: <http://www.teenslang.su/>
4. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <https://dictionary.cambridge.org>
5. Collins English Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- AlishaMarieVlogs. – URL: <https://www.youtube.com/user/vlogby11>  
BethanysLife. – URL: <https://www.youtube.com/user/BethanysLife>  
Claudia Sulewski. – URL: <https://www.youtube.com/user/BeyondBeautyStarTV>  
Edward Ateva (Ateva). – URL: <https://www.youtube.com/user/EdwardAteva>  
Gabriella. – URL: <https://www.youtube.com/user/PlanetGabb>  
<https://www.youtube.com/user/ThatcherJoeVlogs>  
Karina Kaspariyants. – URL: <https://www.youtube.com/user/kaspariyants>  
Livinlikelindsey. – URL: <https://www.youtube.com/user/livinlikelindsey>  
Maria Way. – URL: <https://www.youtube.com/user/MWaytv>  
More Connor. – URL: <https://www.youtube.com/user/ConnorFranta2>  
MoreCaspar. – URL: <https://www.youtube.com/user/morecaspar>  
MoreZoella. – URL: <https://www.youtube.com/user/MoreZoella>  
Nikita Morozov. – URL: <https://www.youtube.com/user/MorozovQ>  
Niomi Smart. – URL: <https://www.youtube.com/user/niomismart>  
PointlessBlogVlogs. – URL: <https://www.youtube.com/user/PointlessBlogTv>  
RickyD Vlogs. (Ricky Dillon 2) – URL: <https://www.youtube.com/user/RicklePickleTime>  
Sasha Shilberg. – URL: <https://www.youtube.com/user/SaySasha>  
ThatcherJoeVlogs. – URL: <https://www.youtube.com/user/ThatcherJoeVlogs>  
TheKateClapp. – URL: <https://www.youtube.com/user/TheKateClapp>

#### **SOME PECULIARITIES OF INTENSIFIERS IN ORAL YOUTH DISCOURSE** *(based on English, American and Russian videoblogs)*

Yu.N. Shandetskaya

A. Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

The article deals with the peculiarities of using intensifiers in oral speech of young people from England, the USA and Russia, examples of the main tendencies in their usage are provided.

**Key words:** *youth discourse, oral speech, intensifiers, adverbs.*

*Об авторе:*

ШАНДЕЦКАЯ Юлия Николаевна – магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А.Байтурсынова, *e-mail*: utu\_3@mail.ru

УДК 81'26

## **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГАЗЕТНОГО СТИЛЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

Р. А. Шашков

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Статья посвящена изучению основных особенностей газетного стиля Великобритании, также рассматриваются лексико-стилистические и грамматико-синтаксические особенности английских заголовков и их функционирование.

**Ключевые слова:** *публицистический стиль, англоязычная пресса, заголовок, аллитерация, эллипсис, межъязыковая коммуникация.*

Зарождение английской газеты датируется XVII веком. Самым первым периодическим изданием в Англии стала газета «The News of the Present Week», которая впервые была издана в мае 1622 г. [Гальперин 1958]. Первые английские газеты служили в первую очередь для передачи информации, и различные виды рубрик появились значительно позже. Тем не менее, уже в середине XVIII в. британская газета была очень похожа на современные газеты: в неё входили иностранные и отечественные новости, рекламные объявления, а также объявления и статьи, содержащие комментарии.

Газетный стиль – это один из подстилей публицистического стиля, который применяется для информирования, просвещения и развлечения читателей. Информация, сообщаемая в газете, предназначена не для узкого круга специалистов, а для широких слоёв общества, причём воздействие направлено не только на разум, но и на чувства адресата. Однако не все печатные материалы, найденные в газетах, подпадают под определение газетного стиля. Только материалы, выполняющие функцию информирования читателя и дающие оценку опубликованной информации можно отнести к газетному стилю. Стиль английской газеты можно определить как систему взаимосвязанных лексических, фразеологических и грамматических средств [Наер

1981], которые воспринимаются сообществом как отдельное лингвистическое единство, которое служит цели информирования и инструктирования читателя. Основной особенностью газетного стиля является совмещение логической аргументации и эмоциональной оценки. Информация в английской газете передаётся с помощью кратких новостей, докладов для прессы, чисто информативных статей, объявлений и рекламы.

Выделяется три вида газет. Первый вид называется широкоформатной газетой. Примерами такого вида газеты могут послужить такие издания, как *the Telegraph, the Independent, the Times* и *the Guardian*.

Второй вид газет называется *middle-range tabloid* и его примерами могут послужить *the Express* и *the Daily Mail*.

Последний вид газет – это жёлтая пресса (малоформатная газета, печатающая в основном сенсационный материал и уделяющая очень мало места текущим политическим событиям), примерами которой могут послужить *the Sun, the Mirror, the Star*.

Следует отметить, что новости также подразделяют на два вида: *hard news* (серьёзные новости) и *soft news* (новости развлекательного содержания). Стиль *hard news* предполагает сухое и отстранённое изложение фактов, деталей, цифр, сообщений. Личное отношение автора не допускается, в то время как стиль *soft news* апеллирует к эмоциональному, а не фактографическому восприятию информации. С точки зрения подачи фактуры формат *soft news* более свободен в плане композиции. «Художественное» донесение материала выходит на первый план, иногда даже заслоняя (при плохом исполнении) информационную суть [Мирошниченко 2012].

В течение многих лет газеты были одним из основных источников информации, и благодаря их доступности в Интернете они остаются востребованными и в наше время. Язык, который мы видим на страницах газет, довольно своеобразен, и далее мы перечислим некоторые из присущих ему особенностей.

К морфологическим особенностям газетного стиля относят частое использование неличных глагольных форм (*'Bullish Brexitism' taken by the horns*), а также опущение артиклей (*Passengers saying it was like something out of Titanic*), вспомогательных глаголов (*Delight by a Welsh wonder*) и местоимений (*Nothing better than going for a walk on the beach*).

Среди синтаксических особенностей выделяют использование безличных предложений (*Looks like thunder*), эллиптических конструкций (*Delighted!*), вопросительных предложений (*What's keeping you chubby?*), инфинитивных конструкций (*What's the one change that's worked for you to tackle sleep problems?*) и атрибутивных групп (*Catharine's Inquisition*).

К лексическим особенностям относят использование специальных политических и экономических терминов (*apartheid, by-election*), использование газетных клише (*vital issue, well-informed sources*), клише (*captains of industry, pillars of society*), аббревиатур (*PM, NATO*), неологизмов (*glasnost, Gorbyma-*

nia).

Можно также говорить и об определенных языковых особенностях функционирования заголовков. К стилистическим особенностям функционирования газетных заголовков относится использование таких средств, как:

1. Аллитерация – повторение согласных в художественном тексте, имеющее текстообразующее значение [Жеребило 2010].

*Welsh Win World.*

*US Cuts Find Few Friends.*

2. Рифма – созвучие в окончании двух или нескольких слов.

*Back in the Outback.*

*Dirty Dealing in Cleaning.*

3. Аллюзия – стилистическая фигура, выражение, намёк посредством сходнозвучающего слова или упоминания общеизвестного факта [Розенталь 1976].

*From Russia Without Love.*

4. Эпитеты – определение при слове, влияющее на его выразительность, красоту произношения. Выражается преимущественно именем прилагательным, но также наречием («горячо любить»), именем существительным («веселья шум»), числительным («вторая жизнь») [Жеребило 2010].

*I'm Dead Angry With My Ban.*

*No More Nagasaki's' Call.*

5. Метафоры – перенос названия с одного предмета (явления, действия, признака) на другой на основе их сходства [там же].

*Hope Fades with Every Hour.*

6. Метонимия – замена слова другим на основе связи их значений по смежности [там же].

*Greenham Goes to Moscow (British women peace fighters from Greenham Common have returned from the recent world congress in Moscow with some positive images of Russia).*

К грамматическим особенностям функционирования газетных заголовков относят:

1. Использование настоящего времени для передачи событий, произошедших в прошлом;

*Columbus Discovers New Route to India.*

2. Использование «to» для передачи будущего времени;

*Sun to Burn Out In 6 Billion Years.*

3. Опущение артиклей;

*Cow Jumps over Moon;*

*Dog Watches, Laughs*

4. Использование запятой вместо союза «and»;

*Jack, Jill Fall from Hill.*

5. Для передачи чьих-либо слов используется двоеточие;

*Galileo: - I Confess Earth Stays Still.*

6. Числа всегда передаются цифрами.

*Virgil Guides Dante Past 9 Levels of Hell.*

Далее мы рассмотрим основные лексические особенности функционирования англоязычных газетных заголовков, к которым относят:

1. Использование коротких синонимичных слов, когда это возможно (Axe вместо *cancel, dismiss, cut; ban* вместо *prohibit, prevent; bid* вместо *attempt*);

*Lego to axe 1,400 jobs.*  
*Trump's latest travel ban.*

2. Использование сокращений (*Ad* вместо *advertisement, Tech* вместо *technology, Info* вместо *information*);

*Paddington does not get sworn at in Christmas ad for M&S.*  
*The Tech Continent: Africa's digital renaissance.*

3. Использование эвфемизмов (*Explicit* вместо *obscene; Regional* вместо *provincial; Senior citizen* вместо *old-age pensioner; Under-achievers* вместо *children who do badly; Disadvantaged, unwaged* вместо *poor*).

*10 years of Skins: the show that revealed the explicit truth about teenage life.*  
*Disadvantaged children face worse outcomes in some rich areas – report.*

Таким образом, анализ основных особенностей газетного стиля и функционирования газетных заголовков свидетельствует о том, что газетному стилю присущи экономия языковых средств, лаконичность изложения при информативной насыщенности, использование общественно-политической лексики и фразеологии, переосмысление лексики других стилей (в частности, терминологической лексики) для целей публицистики, использование характерных для данного стиля речевых стереотипов, клише, а также использование изобразительно-выразительных средств языка, в частности стилистических (аллитерация, аллюзия, рифмы, эпитеты, метафоры и т.д.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Изд-во литературы на иностр. языках, 1958. – 459 с.
  2. Мирошниченко А. Работа в пресс-службе. Журналистика для пресс-секретарей. ООО «ИД МедиаЛайн», Альпина Паблишер, 2012. – 192 с.
  3. Наер В.Л. Функциональные стили английского языка: (Анализ) / Сост. В. Л. Наер. – М.: МГПИИЯ, 1981. – 122 с.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
  5. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976. – 399 с.

**THE NEWSPAPER STYLE PECULIARITIES OF GREAT BRITAIN**

R. A. Shashkov

Southern Federal University, Rostov-on-Don

This article is devoted to the study of the British newspaper style; it examines its main features, as well as the lexical, grammatical and syntactical features of English newspaper headings and their functioning.

**Key words:** *journalistic style, language of the English press, headline, alliteration, ellipsis, interlingual communication.*

*Об авторе:*

ШАШКОВ Родион Алексеевич – магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail*: shashkov@sfedu.ru.

821.112.2

**АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СИМВОЛОВ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПОДТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В РОМАНЕ Б.ШЛИНКА «ЧТЕЦ»**

Д.Т. Аймуханова

Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова,  
Костанай, Казахстан

В статье рассматривается символистская интерпретация смыслов романа Б. Шлинка «Чтец», как реализация содержательно-подтекстовой информации. Информативность произведения Б. Шлинка формируется из системообразующих категорий постмодернизма, среди которых есть и символизм.

*Ключевые слова:* символ, содержательно-подтекстовая информация, интерпретация, постмодернизм.

Постмодернистское течение в литературе представляет собой многозначный и динамически подвижный комплекс философских, научно-теоретических и эмоционально-эстетических представлений, понимание которого зависит от исторического, социального и национального контекста [Словарь терминов постмодернизма <http>]. Установка на множественность интерпретаций одного и того же знака в философии приводит к тому, что современные критики называют «революцией знака» [Кучумова 2010]. Поэтому незамкнутая многозначность символа может считаться одним из основных приемов в литературе постмодернизма и определяет способ интерпретации содержательно-подтекстовой информации (СПИ) в постмодернистском произведении.

Символ - это знак (от греч. *symbolon* - знак), но от всех других видов знаков символ отличается ценностным характером своего значения. Если знак, функционируя в своем прямом значении, несет понятийную, смысловую информацию, то в случае выражения информации ценностного характера этот знак приобретает символическое значение [Басин 1973].

Многоуровневая структура содержания произведения Б.Шлинка «Чтец» обуславливает различную глубину его понимания: роман можно прочесть как любовную историю, как историческое свидетельство о судьбах нацистов и их жертв. Если глубже вникнуть в содержание романа «Чтец», то можно обнаружить ряд символов, помогающих понять подтекст. Героиня произведения это, прежде всего представитель старшего поколения немцев, а Михаэль - представитель молодого поколения. Взаимоотношения героев интерпретируются как конфликт старшего (времен второй мировой войны) и молодого (нынешнего) поколения немцев.

В самом начале произведения Михаэль болеет желтухой:

«Als ich fünfzehn war, hatte ich Gelbsucht. Die Krankheit begann im Herbst und endete im Frühjahr» (Schlink 1995: 5).

Ссылка на гепатит символизирует желтый цвет, который в свою очередь реализует ассоциативный ряд, включающий желтую звезду евреев. Другое ее название «Лата». Это был знак позора, особый отличительный знак, который по приказу нацистов должны были носить евреи на подконтрольной властям Германии территории в период Холокоста. Они служили для того, чтобы отличать евреев в общественных местах. Лата делалась из куска ткани желтого цвета, в основном в виде шестиконечной звезды – звезды Давида. Латы нужно было носить спереди и сзади на верхней одежде.

В сюжете «Чтеца» Михаэля тошнит, он встречает Ханну, которая помогает ему и смывает рвоту с тротуара. «Sie holte weit aus, das Wasser platschte auf den Gehweg und schwemmte das Erbrochene in den Rinnstein. Sie nahm mir den Eimer aus der Hand und schickte einen weiteren Wasserschwall über den Gehweg» [Schlink 1995: 6]. В сцене романа гепатит символизирует моральное гниение и разрушение, которое происходило в фашистской Германии. В произведении Ханна приносит ведро с водой и смывает рвоту с асфальта. Это действие Ханны интерпретируется как возможность очищения. Кроме того, соблазнение Михаэля Ханной, это символистическое отображение обольщения Германии фашизмом.

Тема воды, как символа очищения прослеживается на протяжении всего романа. У Ханны был ритуал купания, еще до ее встречи с Михаэлем. Каждая встреча Ханны и Михаэля начиналась с купания в ванной. Решив порвать с Михаэлем, Ханна смотрит на него в последний раз в бассейне. Поняв, что Ханна исчезла навсегда, Михаэль плавает в холодной воде, не чувствуя холода. В конце сюжета Ханна не дожидается ни слова от Михаэля, он не понял ее и не простил, и Ханна перестает мыться. В романе вода имплицитно передает идею изначальной невозможности абсолютного разграничения добра и зла:

«Sie war von peinlicher Sauberkeit, hatte morgens geduscht...» (Schlink 1995: 33).

Годы спустя Михаэлю часто снится дом Ханны. Он сравнивает его с теперешним домом, в котором видна большая разница:

«Immer wieder habe ich in späteren Jahren von dem Haus geträumt» (Schlink 1995: 9).

«Die Straße ist im Traum stets leer. Es gibt keine Bäume. Der Tag ist ganz hell, die Sonne scheint, die Luft flimmert, und die Straße glänzt vor Hitze. Die Brandmauern lassen das Haus abgeschnitten, unzulänglich aussehen. Es könnten die Brandmauern irgendeines Hauses sein. Das Haus ist nicht düsterer als in der Bahnhofstraße. Aber die Fenster sind ganz staubig und lassen in den Räumen nichts erkennen, nicht einmal Vorhänge. Das Haus ist blind. Die Welt ist tot» (Schlink 1995: 10).

Того дома уже нет. На его месте построен новый дом.

Если образно сопоставить эти два дома, то можно ассоциировать старый как Третий Рейх, а новый – как Новую Федеративную Республику. В универсальной символике дом можно назвать первомиром человека. Возврат к дому в современном мире «без границ» жизненно необходим. Дом, это что-то сокровенное. В пространстве дома – как универсальной структуры человеческого бытия – человек может определить границы своего «Я»:

«Aber da das Haus von den Jahren und vom Rauch der Züge dunkel geworden war, stellte ich mir auch die herrschaftlichen Bewohner düster vor, wunderbarlich geworden, vielleicht taub oder stumm, bucklig oder hinkend» (Schlink 1995: 9).

Этот дом – Третий Рейх, а его жильцы – фашисты, морально и душевно глухие и немые. Они – моральные инвалиды.

«Schon als kleiner junge hatte ich das Haus wahrgenommen. Es dominierte die Häuserzeile. Ich dachte, wenn es sich noch schwerer und breiter machen würde, müssten die angrenzenden Häuser zur Seite rücken und Platz machen. Ich erwartete, dass in dem herrschaftlichen Haus auch herrschaftliche Menschen wohnten» (Schlink 1995: 9).

В доме Ханны Михаэль заметил, что в кухне не было окон, и из-за этого она была темной. Кухня слегка освещалась только при открытой двери:

«Die Küche hatte kein Fenster. Licht fiel durch die Scheiben der Tür, die auf den Balkon führte. Nicht viel Licht – hell war die Küche nur, wenn die Tür offenstand» (Schlink 1995:13).

С темнотой ассоциируется зло. Это зло – Третий Рейх, символом которого является дом.

Михаэль вспоминает, что «es war immer gleich schäbig und gleich sauber» (Schlink 1995: 12). Здесь присутствует какая-то навязчивая чистота, сравнимая с чистотой арийцев, каковыми себя считали фашисты. Такая же навязчивая чистота свойственна и Ханне: «Sie war von peinlicher Sauberkeit, hatte morgens geduscht...» (Schlink 1995: 33). Но за этой чистотой они не видели своего убожества. Они были слепы, так же как был слеп и дом. Слепа была и Ханна. Ее неграмотность – это символ ее слепоты, символ ее душевной неграмотности.

Примечательна деталь: в мирной жизни Ханна – кондуктор трамвая. Маршрут, траектория движения этого транспорта всегда однозначны, вариантов здесь быть не может, и кондуктор лишь исполняет предписанную ему социальную роль. С той же предопределенностью ведет себя Ханна и в качестве надзирательницы концлагеря. Тот факт, что героиня не умеет читать, оказывается важным для понимания авторской позиции метафорой: из «неумения читать» вырастает неумение понимать зло, противиться ему.

В романе Ханна просит Михаэля помочь принести ей уголь из подвала. Гора угля падает на него, он марается. Это словно передача заразы вины, ведь и Михаэль может заразиться прошлым Ханны и прошлым первого поколения. Но это неизбежно, так как он представитель второго поколения, на которое легла вина его отцов и дедов. Факт того, что Михаэль и Ханна ста-

новятся любовниками, подтверждает эту неизбежность:

«Von oben hüpfen kleine Brocken in großen und große in kleinen Sprüngen herab, weiter unten war's ein Rutschen und am Boden ein Rollen und Schieben. Schwarzer Staub wolkte auf. Ich blieb erschrocken stehen, bekam den einen und anderen Brocken ab und stand bald bis zu den Knöcheln im Koks» (Schlink 1995: 25).

Фамилия Ханны – Шмитц (Schmitz). Schmitzo означает удар (плетью), а также пятно. Немецкий глагол schmitzen переводится как *хлестать* и *пачкать*. Ведь Ханна ударила Михаэля своим кожаным поясом. Ханна была запятнана, так же, как и все первое поколение. На них лежало «пятно позора». За всю историю романа Ханна ни разу не называет Михаэля по имени. Она говорит только Jungchen, что означает *Парнишка*.

«Jungchen» hatte mich Hanna genannt» (Schlink 1995:150).

Точно такая же ситуация у двух поколений. Первое поколение – это отцы второго, они близки, но все же далеки друг от друга. Между ними огромное пространство непонимания, ведь представители второго поколения пытаются понять, что подвигло их родителей на ужасные преступления, что двигало ими в этот момент. Они хотят разобраться. На второе поколение легла тень вины первого, это клеймо, по которому еще многие десятки лет их будут узнавать. В этом и близость двух поколений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Басин Е.Я. Семантическая философия искусства (критический анализ). М.: Мысль, 1973. – 216 с.
2. Кучумова Г.В. Роман в системе культурных парадигм: на материале немецкоязычного романа 1980-2000 гг.: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.08 / Г.В. Кучумова; Самарский гос. ун-т. – Самара [б.и.], 2010. – 47 с. – На правах рукоп.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Словарь терминов постмодернизма [Электронный ресурс] – URL: <http://www.pandia.ru/129051/>

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Schlink B. Der Vorleser / B. Schlink. – Diogenes Verlag AG Zürich, 1995. – 207 S.

### **ANALYSIS AND INTERPRETATION OF SYMBOLS AS A METHOD OF REALIZATION OF CONTENT-SUBTEXT INFORMATION IN THE NOVEL OF B. SHLINK «THE READER»**

D.T. Aimukhanova

A. Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

The article deals with the symbolist interpretation of the meaning of the novel of B. Schlink «The Reader» as the realization of content-subtextual information. The informativeness of the work of B. Schlink is formed from the system-forming categories of postmodernism, among which there is also symbolism.

**Key words:** *symbols, content-subtext information, interpretation, postmodernism.*

*Об авторе:*

АЙМУХАНОВА Дарина Темировна – магистр гуманитарных наук, преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А.Байтурсынова, *e-mail*: darina\_with\_you32@mail.ru

УДК 811.112.2

### **О КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ В ДИАЛОГЕ: СИНТАКСИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕМЕНТАРНЫХ СТРУКТУР**

С.А. Александрова

Иркутский государственный университет, Иркутск

Комплементарные структуры показывают, что в процессе коммуникации говорящие часто строят не просто диалогическое единство, а совместно создают цельное синтаксически оформленное предложение, возникающее как результат перебива. Синтаксическая реализация данных структур имеет строгую организацию.

*Ключевые слова:* *комплементарные структуры, внутрисинтагматическая связь, межсинтагматическая связь, сочинительная комплементация, подчинительная комплементация, интерпозитивная подчинённость.*

Среди реальных высказываний в коммуникации занимают место так называемые комплементарные предложения, т.е. предложения, структура которых создается обоими говорящими посредством перебива речи коммуниканта его партнером по диалогу, обладающего статусом слушающего, другими словами, посредством спонтанного вступления слушающего в роль говорящего (в диалог).

При этом говорящие часто строят не просто диалогическое единство, а общими усилиями создают цельное синтаксически оформленное предложение, возникающее как результат перебива реагирующим говорящим иницирующего говорящего с целью закончить его мысль, либо выразить свою, либо оперативным путем выяснить недостающую информацию или внести уточнение, добавление с целью успешного ведения коммуникации.

Основанием для перебива служит предвосхищение реагирующим говорящим возможного тематического и смыслового развития предложения, которое, с его точки зрения, намерен построить иницирующий говорящий. Семантика полученного таким путем предложения представляет собой син-

тез интенциональных смыслов обоих коммуникантов. Соответственно, субъектно-предикатная структура, посредством которой реализуется смысл такого предложения, формируется также обоими участниками речевой интеракции.

Комплементарные структуры многочисленны и многообразны по своим интенциям и синтаксическому обрамлению. Данные структуры, синтезирующие интенции говорящих в одно структурно-смысловое единство, строятся также на базе структурных моделей.

Под моделью предложения понимается структурно-семантический минимум, достаточный для выстраивания реального высказывания, т.е. «отвлечённый образец, по которому может быть построено минимальное самостоятельное и независимое сообщение» [Шведова 1970: 546].

Структурная схема комплементации синтаксических конструкций предполагает ряд критериев, на основе которых она вычленяется. В традиционном синтаксисе под структурной схемой предложения понимается его буквенная аннотация или семантическое представление его структуры. В любом случае под структурой предложения понимается его актантно-валентностная запись, позволяющая в адекватной форме выразить тот или иной смысл.

Применительно к комплементарным конструкциям речь идёт о тех структурно-зафиксированных критериях, которые позволяют однозначно интерпретировать тот или иной перебив как комплементацию. В данном случае возможна любая семантическая запись структурной схемы комплементации. Нами предложена такая буквенная аннотация, которая, на наш взгляд, наиболее точно отражает синтаксическую структуру названного явления. (Приводим сокращённый перечень буквенной аннотации в рамках данной статьи.)

**Sub** – подлежащее, выраженное любой именной частью речи (Subjekt)

**Pr** – любой вид сказуемого (Prädikat)

**Präd** – предикатив (именная часть) сложного именного сказуемого (Prädikativ)

**NG** – любые второстепенные члены предложения (Nebenglieder)

**O** – дополнение (Objekt)

**AB** – обстоятельство (Adverbialbestimmung)

**Inf Gr** – инфинитивный оборот (Infinitivgruppe)

**AT** – определение (Attribut)

**Konj** – союз или союзное слово (Konjunktion)

**Präp** – предлог (Präposition)

**S** – любой вид простого предложения (Satz)

**HS** – главное предложение в составе сложноподчинённого (Hauptsatz)

**NS** – придаточное предложение в составе сложноподчинённого (Nebensatz)

**:** – перебив слушающим говорящего, вступление слушающего в разго-

вор

Целесообразным является объединение моделей (или комплементарных конструкций) в блоки по типу синтаксической связи. На основе структурного анализа данных конструкций выделены следующие типы синтаксической связи:

1. **Внутрисинтагматическая связь** имеет место в том случае, когда перебив и комплементация осуществляются в рамках простого предложения. Например:

**Sub : Pr NG**

- „Dein Vater...“

- „Mein Vater ist ein deutscher Mann.“ (Wolf 1975:18)

- „Töchtling, eine junge Dame kurz vor dem Abitur...“

- „Jaja, darf zwar alles essen, aber nicht alles wissen“.

(Nachbar 1976:10)

**Sub Pr : NG**

- „... es geht...“

- „es geht um Großes“. (Brezan 1964:161)

**NG : Pr Sub NG**

- „Und in dieser...“

- „Und in dieser wird er freigesprochen und im Triumph nach Hause getragen.“ (Fontane 1991:343)

2. **Межсинтагматическая связь**, предопределяющая объединение моделей в том случае, когда комплементация осуществляется либо на стыке составляющих паратаксис предложений, либо на стыке главного и придаточного предложений в рамках гипотаксиса.

Межсинтагматическая комплементация накладывается на способ синтаксической связи предложения. На основе этого выделены такие комплементации как:

- a) сочинительные,
- b) подчинительные,
- c) интерпозитивные.

О **сочинительной** комплементации речь идет в том случае, если она имеет место внутри паратаксиса, или имеют место отношения паратаксиса в тексте. В качестве примера приводим некоторые структурные схемы:

**S Konj : S**

- „Wir machen eine Versammlung und reden vernünftig mit den Leuten und...“

- „und dann werden sie alle weinen und das Korn zentnerweise anschleppen...“ (Brezan 1964:147)

**S, S Konj : S**

- „Ich habe gut geredet, also steht es gut, dann...“

- „Dann hast du dich zugunsten des Guten erzählt“ (Brezan

1964: 166)

Второй блок по типу межсинтагматической связи манифестируют модели, комплементация которых осуществляется в рамках сложно-подчиненного предложения и репрезентирована подчинительными союзами или иными морфологическими средствами, которые выражают отношения гипотаксиса. Поэтому данный блок моделей выделен как блок с **подчинительной комплементацией**. Например:

**HS : NS**

- „Aber du weißt...“
  - „Ja, ich weiß, wieviel du im Kopf hast“. (Baumann 1982: 61)
  - „Das ist zum Beispiel dieser Cortejo...“
  - „... der jetzt um die Gunst des Panthers des Südens buhlt?“
- (May 1952: 230)

**HS Konj : NS**

**NS**

**NS**

- „Es liegt in der Natur der Sache, daß...“
- „Es liegt in der Natur der Sache, daß Sie endlich begreifen, daß jedes Wort, das hier an Sie gerichtet wird, nur Ihrer Sicherheit, Ihrem Überleben gilt“ (Konsalik 1980:164)

**NS : HS**

- „Wenn er nur aktiver am Unterricht teilnehmen würde...“
- „Legen Sie ihm das man ja nicht als Faulheit aus.“ (Noack 1990:125)

Выделено незначительное число моделей, относящихся по типу синтаксической связи к сложноподчиненному предложению, придаточное которого занимает позицию внутри главного предложения. Что касается комплементации, то она происходит в рамках главного предложения, обрамляющего придаточное. Подобные структуры выделены в блок моделей, характеризующихся **интерпозитивной подчиненностью**. Например:

**HS**

**Sub : |Pr Präd|**

**NS**

- „Dieser Junge, um den es hier geht...“
- „Ist ziemlich widersetzlich, doppelzünglerisch trotz seiner guten Leistungen, im Charakter sehr egozentrisch, verwöhnt und von sich eingenommen“. (Richter 1970: 92)

В межсинтагматической комплементации по сути дела осуществляется диалогизация синтаксических отношений.

Несмотря на тематическую, ролевую (в плане говорящего лица), композиционную и интенциональную цельность, высказывание в процессе комму-

никации может прерываться слушающим, будучи еще незавершенным в содержательном и (соответственно) формальном плане. Это свидетельствует о том, что процесс коммуникации действительно представляет собой интеракцию и кооперацию. Слушающий также как и говорящий ориентирован на смысл, и аспекты его реализации непосредственно касаются слушающего. Таким образом, подтверждается тот факт, что не только процесс понимания, но и процесс воспроизведения высказывания имеют диалогический характер. Синтаксическая организация комплементарных конструкций вполне доказывает данное обстоятельство. Это дает основание утверждать, что синтаксическая организация имеет системный характер и поддается строгой верификации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шведова Н.Ю. Грамматика современного русского литературного языка. / Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1970. – 767 с.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Baumann H. Flügel für Ikaros / H. Baumann. – München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1982. – 157 S.
- Brezan Ju. Mannesjahre. Roman / Ju. Brezan. – Berlin: Verlag Neues Leben, 1964. – 392 S.
- Fontane Th. Der Stechlin. Roman / Th. Fontane. – Frankfurt/M, Berlin: das Carl-Hanser-Verlag, 1991. – 542 S.
- Konsalik H.G. Sie waren zehn. Roman / H.G. Konsalik. – München: Bertelsmann Verlag GmbH, 1980. – 558 S.
- May K. Benito Juarez. Roman / K. May. – Bamberg: Karl-May-Verlag, 1952. – 512 S.
- Nachbar H. Der Weg nach Samoa. Eine Sommergeschichte / H. Nachbar. – Berlin: Aufbauverlag Berlin und Weimar, 1976. – 153 S.
- Noack B. Drei sind einer zu viel. Heiterer Roman / B. Noack. – Frankfurt/M, Berlin: ein Ullsteinbuch GMBH, 1990. – 318 S.
- Richter E. Zeugnis zu dritt. Roman / E. Richter. – Rostock: VEB Hinstoff Verlag, 1970. – 288 S.
- Wolf CH. Der geteilte Himmel / CH. Wolf. – Berlin und Weimar: Aufbau Verlag, 1975. – 231 S.

#### ABOUT COMPLEMENTARITY IN THE DIALOG: SYNTACTIC REALISATION OF COMPLEMENTARY STRUCTURES

S. A. Alexandrova

Irkutsk State University, Irkutsk

Complementary structures represent, that while communicating speakers often create not just dialog unity, but the whole syntactically sentence, which is appeared as a result of interruption. Syntactic realisation of the given structures has a certain organisation.

**Key words:** *innersyntagmatic connection, intersyntagmatic connection, coordinating complementation, subordinate complementation, interpositive subordination.*

*Об авторе:*

АЛЕКСАНДРОВА Светлана Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры международного права и сравнительного правоведения Иркутского государственного университета, *e-mail*: alexandrova-kiel@mail.ru

УДК 811.111

### **САМОУПРЁК В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Т.А. Давыдова

Байкальский государственный университет, Иркутск

Статья представляет собой анализ способов выражения самоупрёка в английском языке, как одного из оценочных действий, направленных на компенсацию внутреннего конфликта.

*Ключевые слова:* самоупрёк, оценочное речевое действие, конфликтное намерение, диссонанс, причины выражения самоупрека.

Интерес к оценочным речевым действиям и их роли в социально- культурной жизни продолжает представлять интерес на современном этапе развития науки [Кошеварова 2016; Лужная 2016; Токарева 2016; Тинтин 2016]. Речевые действия, выражающие конфликтное намерение, как определенную стратегию поведения, обусловлены, в первую очередь, несовпадением целей участников коммуникации.

Рассматривая упрек, как речевое действие, выражающее конфликтное намерение, отмечаем, что упрекающий выделяет себя из существующей ситуации в обществе только в том случае если это связано с внешним или внутренним конфликтом. В ситуации внешнего конфликта упрекающий имеет цель выразить негативную оценку действиям своего партнера по коммуникации. Внутренний конфликт (самоупрек) порождается несоответствием существующей ситуации с его собственной (субъективной) оценкой или восприятием определенного события, несоответствующего его ожиданиям, представлениям о норме.

По мнению К. Хорни, конфликт несет в себе реализацию эмоциональной разрядки, снятия напряжения, это своего рода психологическое очищение, приносящее облегчение [Хорни 1997]. Интересной с точки зрения разрешения конфликтной ситуации представляется теория «когнитивного диссонанса», предложенная Л.Фестингером. Когнитивный диссонанс имеет место тогда, «когда человек располагает двумя взаимосвязанными элементами (верованиями, отношениями, ценностями), противоречащими друг дру-

гу, порождая в субъекте желание уменьшить, или – в идеале – устранить диссонанс» [Фестингер, 1999: 30]. Диссонанс принимает форму выяснения отношений, на его почве формируются обвинения и оправдания, претензии и упреки.

В случае самоупрека (self-reproach), который относится к оценочным речевым действиям, субъект и объект оценки совпадает. Выражение самоупрека характеризуется необходимостью индивида устранить диссонанс между необходимостью психологической разрядки и невозможностью причинения вреда «своему лицу».

Самоупрек относится к одному из видов интериоризированных речевых действий, которые не требуют непосредственной словесной реакции от адресата и рассчитаны скорее на определенную психологическую отдачу, источником которой должно быть другое лицо. Выражая упрек самому себе, упрекающий наносит ущерб своему позитивному лицу, это объясняется высокой интенсивностью переживаемого состояния. Эмоционально-оценочная информация предстает в самоупреке, по мнению психологов, не только как средство психологической разрядки, но и как средство саморегуляции упрекающего (Гримак 1991: 68).

Самоадресные интериоризированные речевые действия (self-reproach, self-abasement, self-accusation, self-condemnation и т.п.) вызывают распад личности на двух иерархически неравных собеседников, по Фрейду – на рациональное (сознательное Я) и иррациональное начало («Я – идеал», бессознательное Оно). Проявляясь в речи говорящего индивида, «Я – идеал» поучает, дает советы. «Я – идеал» есть совесть, которая впитывает в себя заповеди и запреты, регулирующие жизнь человека как существа общественного, осуществляет моральную цензуру его поступков и устремлений. При анализе речевого поведения человека и при исследовании того смысла, который несут отдельные его высказывания, необходимо применять концепцию множественного подхода к толкованию «Я» человека.

Так в речевом действии «самоупрек» отрицательная оценка исходит как бы от вышестоящей инстанции «Я – идеал», воплощающей разум, мудрость, и адресуется к субъекту внутреннего проговаривания – oneself.

В некоторых случаях в роли высшей инстанции может выступать разум, отвечающий за рациональное поведение, который вступает в противоборство с иррациональным, чувственным – сердцем.

*(1) <...> Men are not to be trusted, her mind reply.*

*Haven't you learned yet? How many more times does it take to teach you something? Parker isn't like the other, her heart insisted.*

*Her mind, however, refused to listen... (Macomber, 95).*

Все многообразие причин, по мнению автора статьи [Давыдова 2003], вызывающих внутренний конфликт, можно свести к следующим:

1) свойства, качества личности: *to be recklessly stupid, to be greedy, not to be more clever, to be so foolish*

(2) *How could he, normally so logical, so calculating have been so recklessly stupid and greedy? (Archer 1, 56);*

2) действия/бездействия личности, повлекшие отрицательную оценку со стороны Я-идеала:

*I should have known, I should have told, I should have warned, never said such a thing:*

(3) *I should never, never have told them about Mona. Oh, I was a fool to tell them all about the family (Rice, 183).*

Самоупрек также не может быть выражен перформативным высказыванием *I reproach myself*. Для этой цели используются средства других речевых действий, например, обвинений, когда упрекающий себя индивид перекладывает ответственность на себя:

(4) *Tis all my doing – all mine! the girl cried, gazing at the spectacle. No excuse for me – none. What will mother and father live on now?... (Hardy, 41).*

Объяснение этому факту видится в том, что, когда человек отрицательно оценивает свое поведение, он хочет, чтобы ему посочувствовали, разделили с ним ответственность. Такое возможно только при доверительных отношениях между коммуникантами.

Необходимость сохранения своего позитивного «лица», необходимость в моральной поддержке или в поиске оправданий своих действий со стороны других лиц приводит к экстерниоризации самоупрека.

(5) *I tried to help him. I should have tried harder. But Adolfo – he knew what he had gotten himself into (Clancy, 206).*

Чувство вины может возникать у упрекающего, несмотря на отсутствие плохого поступка. Упрекающий стремится в подобной ситуации привести причину, которая в той или иной степени служит оправданием случившемуся, в первую очередь для него самого.

(6) *How can I have been so blind and so stupid?*

*Don't blame yourself" said the doctor. There's no way you could have known" (Archer 2, 325).*

Переживание вины в самоупреке, возможно, объясняется тем, что человек не может предусмотреть совершения каких-либо действий, нежелательных последствий.

(7) *It wasn't your fault – you have nothing to reproach yourself with (LDCE).*

Возвращаясь к вопросу о речевых действиях выражающих самооценку, нельзя не согласиться с Е.В. Золотаревой, которая отмечает, что «даже если человек негативно оценивает свое поведение, личностные качества, возможность осуществления того или иного действия, он подсознательно против того, чтобы собеседник его в этом поддержал» [Золотарёва 1998: 59].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гримак Л.П. Общение с собой: Начало психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.

2. Золотарёва Е.В. О прагматике самооценки / Е.В. Золотарёва // Проблемы вербальной коммуникации и представления знаний: Мат-лы Всерос. научн. конф., посвящ. 50-летию Иркутского гос. лингвист. ун-та (Иркутск, 15-17 сент. 1998). – Иркутск: ИГЛУ, 1998. – С. 56-60.
3. Давыдова Т.А. Речевой акт упрека в английском языке: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.А. Давыдова; Иркутский гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.] 2003. – 161 с. – На правах рукоп.
4. Кошеварова Ю.А. Манипулятивная тактика упрекающей уступки [Текст] / Ю.А. Кошеварова // Языковые единицы в свете современных научных парадигм. Мат-лы II Всерос. научно-практ. конф. с международн. участием. – Уфа: Башкирский гос. ун-т, 2016. – С. 22-28.
5. Лужная М.М. Косвенные реализации интенции упрека в обиходном общении / М.М. Лужная, Т.В. Нестерова // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты. Мат-лы международн. научно-практ. конф. «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVII Кирилло-Мефодиевские чтения». – М., Ярославль: Государств. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 134-140.
6. Токарева О.С. Пресуппозиции в семантике английских глаголов обмана: чего нет в словарях, но о чем знает каждый / О.С. Токарева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. –Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2016. – Вып. 34. – С. 224-229.
7. Тинтин Л.У. Упрёк как конфликтное общение и стратегии гармонизации: на материале политического дискурса /Л.У. Тинтин // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – Владикавказ: Северо-Осетин. гос. ун-т им. Хетагурова. – 2016. №3. – С.18-24.
8. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
9. Хорни К. Наши внутренние конфликты: невроз и развитие личности / К. Хорни. – М.: Изд-во «Смысл», 1997. – 696 с.

**ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**

10. Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow: Longman Group UK Limited, 1978. – 1303 p. (LDCE)

**ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА**

- Archer J. Not a Penny More, Not a Penny Less / J. Archer. – L.: Harper Collins Publishers, 1997. – 254 p. (Archer 1).
- Archer J. Kane and Abel / J. Archer. – L.: Harper Collins Publishers, 1997. – 550 с. (Archer 2).
- Clancy T. Balance of Power / T. Clancy, S. Pieczenic. – L.: Harper Collins Publishers, 1998. – 450 p.
- Hardy H. Tess of the d'Urbervilles / T. Hardy. – М.: Foreign Languages Publishing House, 1950. – 416 p.
- Macomber D. My Hero / D. Macomber. – USA: Harlequin Books, 1992. – 190 p.
- Rice A. Taltos / A. Rice. – L.: Arrow Books, LTD, 1995. – 520 p.

**SELF-REPROACH IN THE ENGLISH LANGUAGE**

T.A. Davydova

Baikal State University, Irkutsk

The article deals with the analysis of the means expressing self-reproach as one of the evaluative speech act which is aimed at the compensation of personal inner conflict.

**Key words:** *self-reproach, conflict intention, causes and means of expressing self-reproach.*

*Об авторе:*

ДАВЫДОВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Байкальского государственного университета, e-mail: davtat@inbox.ru

УДК 159.928.23

### **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СПОСОБНОСТЕЙ К ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: КОГНИТИВНЫЙ И ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТЫ**

О.С. Зорькина

Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск

В статье описываются лингвистические способности как системное соотношение высших когнитивных функций и личностных особенностей субъекта, изучающего иностранный язык. Особый акцент делается на лингвистической креативности, языковой интуиции, высокой пластичности и реактивности обучающегося как предпосылках высокой эффективности усвоения языкового материала.

**Ключевые слова:** психолингвистика, иноязычная речевая деятельность, иноязычные способности, когнитивные процессы, лингвистическая креативность, коммуникативные качества личности, свойства темперамента.

Как указывает классик отечественной психолингвистики А.А. Леонтьев, процесс овладения иностранным языком можно рассматривать с двух ракурсов: когнитивного и личностного [Леонтьев 1999]. Когнитивный подход являет собой положение о том, что речевая деятельность – это поэтапный процесс переработки языковой информации, в тесной взаимосвязи выступают высшие психические функции – восприятие, память, внимание, мышление, воображение. Иными словами, когнитивный аспект анализа сущности речевой деятельности дает нам психолингвистическое описание речепорождения и речевосприятия через те познавательные процессы, которые при этом задействованы.

Личностный же аспект процесса изучения иностранного языка более

обширен и разносторонен, так как включает в себя те устойчивые индивидуальные свойства субъекта обучения, которые либо стимулируют, либо, при неблагоприятном варианте, могут тормозить эффективность усвоения учебного материала. К нему относятся свойства темперамента и черты характера, коммуникативные качества личности, эмоциональные переживания и состояния в процессе учебной деятельности, иерархия мотивов изучения иностранного языка и т.п.

В данной статье приводятся результаты краткого теоретического обзора современных научных представлений о том, какие аспекты высших когнитивных функций и какие личностные характеристики в наибольшей мере способствуют легкости и успешности овладения языком и потому правомерно включаются в структуру иноязычных (или, синонимично, лингвистических) способностей. Также представлены итоги эмпирического исследования взаимосвязи отдельных свойств темперамента и индивидуальным стилем работы над усвоением иноязычного материала, приводящим к успеху.

В традициях психологии речи и психолингвистики к наиболее значимым, «ядерным» составляющим лингвистических способностей относят слуховую дифференциальную чувствительность (фонематический и интонационный слух), механическую и логическую память, объем оперативной вербальной памяти, высокий уровень развития механизма вероятностного прогнозирования в речевой деятельности – способность реципиента предугадывать ход мысли говорящего при восприятии устной речи посредством выдвижения смысловых и вербальных гипотез, осуществлять антиципацию в процессе продуцирования собственных речевых высказываний. Также сюда относят особый тип мышления – лингвистическое, одним из основных показателей которого является способность к самостоятельному выведению языковых закономерностей, правил в незнакомом лингвистическом материале на основании нескольких речевых реализаций. Выведение правил в незнакомом языке является проблемной задачей, для успешного решения которой необходима гибкость мышления, позволяющая быстро сориентироваться в новых условиях, отказаться от старых способов решения (использования правил родного языка или какого-либо ранее изученного иностранного) и перейти к поиску новых.

Все вышеперечисленные виды и компоненты когнитивных процессов, задействованных в усвоении иностранного языка (имея в виду высокий или достаточный уровень их функционирования) современная научная мысль уже аксиоматично включает состав лингвистических способностей. Однако на данном этапе развития науки это базовое понятие – «структура способностей к овладению иностранным языком» – уточняется и компонуется «дополнительными» составляющими. Так, в психологический и психолингвистический «обиход» активно внедряется такое понятие, как «лингвистическая креативность». Данный вопрос получает свою интенсивную разработку

в связи с более широкой проблемой лингвистической одаренности школьников и студентов. Удачное определение лингвистической одаренности, на наш взгляд, приводит в своем диссертационном исследовании М.В. Румянцева, трактуя ее как повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка [Румянцева 2006]. Как указывает Т.В. Тюленева, лингвистическая креативность в этой связи – наивысший уровень реализации функции воображения, которая осмысливается как «комплекс способностей к созданию объективно и субъективно новых идеальных продуктов с помощью средств родного и/или иностранного языка, продуцированию устных и письменных высказываний на основе дивергентного мышления, сопряженный со стремлением <...> к творческой речевой деятельности» [Тюленева 2014].

По мнению Т.В. Тюленевой, в основе лингвистической креативности лежат такие индивидуальные особенности когнитивной сферы, как легкость и скорость генерирования идей и их воплощения в речевой форме, нестандартность вербального мышления, способность к переносу знаний, умений для конструирования новых речевых высказываний, к установлению ассоциативных связей между лексическими единицами, к доработке собственного речевого продукта с целью успешной экстерииоризации замысла [Тюленева 2012].

Анализируя иноязычные способности в русле их когнитивных составляющих, отдельно следует остановиться на феноменах интуитивных мыслительных процессов, свидетельствующих о наличии у субъекта специфических, уникальных возможностей изучения языка и наводящих на мысль о наличии одаренности в данной области. К данным феноменам относится то, что традиционно обозначается терминами «чувство языка», «языковая догадка», «языковая интуиция». Чувство языка описывается как феномен интуитивного владения языком, проявляющийся в понимании и использовании идиоматических, лексических, стилистических и прочих конструкций еще до целенаправленного процесса изучения языка. В словаре методических терминов Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют это явление как эмоциональное чувство согласованности/несогласованности, гармонии в языке, понимание системных свойств языка, сопровождающее процесс порождения и восприятия речи. По мнению авторов, чувство языка возникает как результат подсознательного обобщения многочисленных речевых актов [Азимов 1999]. Формируется оно в процессе стихийного овладения речью и базовыми когнитивными операциями. Значимость бессознательного языкового чувства при изучении иностранного языка заключается в том, что оно обеспечивает контроль и оценку правильности, адекватности использования языковых конструкций в заданном контексте.

Под языковой догадкой, или языковой интуицией, традиционно понимается способность раскрыть значение незнакомого слова или словосочетания через контекст. Строится данный когнитивный процесс на использовании уже накопленного языкового опыта в области словообразования, умения понять уже известные полисемантические слова в новых значениях; на знании интернациональных слов родного и изучаемого языков [Азимов 1999]. Иными словами, суть языковой догадки состоит в непосредственном понимании речевых структур и отдельных неизвестных ранее реципиенту слов путем сопоставления встречаемой языковой единицы с некоторым набором эталонов в долговременной памяти и выбора наиболее вероятного из них в соответствии с актуальным речевым контекстом. Таким образом, языковая догадка, языковое чувство как компоненты лингвистических способностей благоприятствуют быстрому и адекватному отбору языковых форм в процессе порождения иноязычного речевого высказывания, адекватному синтезу целого текста.

Переходя к анализу личностного аспекта лингвистических способностей, следует подчеркнуть, что это направление тоже имеет устойчивую традицию своей разработки и описания. Так, в диссертационном исследовании Т.Н. Мазурик [Мазурик 1984] на выборке студентов языкового вуза были выявлены значимые корреляции между уровнем успешности изучения иностранного языка и эмоциональными характеристиками личности испытуемых, такими как экспрессивность, эмоциональная выразительность, впечатлительность, восприимчивость. Эти свойства эмоциональной сферы стимулируют речевую активность говорящего, обуславливают воздейственность и выразительность иноязычной речи. Также автор делает акцент на существовании значимой положительной корреляции между лингвистическими способностями и коммуникативными качествами индивида, которые определяют содержательный аспект общения – независимость и самостоятельность в общении с партнером, умение убедить собеседника и пробудить инициативу у партнера по общению и др. Исходя из полученных результатов, Т.Н. Мазурик предлагает рассматривать коммуникативные и эмоциональные качества как составляющие лингвистических способностей.

Аналогичную точку зрения мы находим в работе О.Н. Игна [Игна 2012], где автор рассматривает коммуникативные способности личности в качестве одной из составляющих лингвистической одаренности. Коммуникативные способности как свойства личности обеспечивают эффективность ее коммуникативной деятельности (прежде всего общения с другими личностями) и психологическую совместимость в деятельности. Поэтому в процессе изучения иностранного языка высококоммуникативная личность будет свободно общаться на изучаемом языке, взаимодействовать с партнерами по учебной группе без страха совершить ошибку.

В рамках личностного подхода к рассмотрению иноязычных способно-

стей можно упомянуть такие свойства личности, как экстраверсию и интроверсию. Можно предположить, что ярко выраженные экстраверты будут более успешны в устных видах речевой деятельности на иностранном языке и уделять больше внимания коммуникативным аспектам речевого взаимодействия, так как экстраверты по своей природе более социально контактны и склонны к риску, поэтому в процессе изучения иностранного языка в учебной группе они не боятся допустить ошибку, говорят более свободно и в более высоком темпе. Обучающиеся же с высоким уровнем интроверсии, напротив, будучи по своей изначальной природе индивидуалистами со склонностью планировать свою деятельность, углубляться в ее различные стороны и аспекты, больший акцент делают на смысловой и содержательной сторонах языка и речи.

Исходя из базового положения отечественной психологии о соотношении природного и приобретенного в способностях, о взаимосвязи внешних и внутренних условий их развития, мы логично предположили, что природными предпосылками способностей усвоения иностранного языка являются свойства нервной системы, которые напрямую связаны со свойствами темперамента, являются основой проявления этих свойств в поведении и деятельности.

С целью выявить, какие же именно свойства темперамента оказывают наибольшее влияние на успешность овладения иноязычной речевой деятельностью, автором статьи совместно со студентами старшего курса факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета было предпринято эмпирическое исследование на базе одной из общеобразовательных школ г. Новосибирска на выборке из 43 учащихся старших классов. Из полученных в этом исследовании статистических данных было выявлено, что высокий уровень лингвистических способностей положительно коррелирует с пластичностью нервных процессов испытуемого. Пластичность как свойство темперамента проявляется в легкости и быстроте переключаемости психической активности с одного объекта на другой, с одного способа решения задачи на другой. Применительно к теме нашего исследования это означает, что при изучении иностранного языка такие учащиеся достаточно быстро переключаются с говорения на слушание или изучение грамматики, легко вступают в коммуникацию с преподавателем и одноклассниками. Упражнения же, связанные с теоретическими аспектами фонетики, грамматики, учащиеся с высокой пластичностью могут выполнять нетрадиционно, с отступлением от заданных шаблонов, глубоко анализировать лингвистические закономерности, посредством языковой догадки легко вычленять любые исключения из правил.

Значимые положительные корреляции высокого уровня иноязычных способностей были выявлены также и с двумя другими свойствами темперамента – с темпом реакций и активностью. Высокая реактивность в ситуа-

ции изучения иностранного языка означает, что такие ученики способны быстро ориентироваться в коммуникативной иноязычной ситуации – своевременно дать ответ на вопрос учителя, без задержки формулировать инициативное высказывание на иностранном языке. Положительные корреляции лингвистических способностей с таким свойством темперамента, как активность, может свидетельствовать о стремлении к инициативности и самостоятельности в осуществлении иноязычной речевой деятельности: так, учащийся самостоятельно читает литературу на иностранном языке, слушает аудиозаписи, смотрит фильмы и видеозаписи, просит у учителя дополнительные задания.

Таким образом, представленное в работе теоретико-эмпирическое исследование дает основание утверждать, что способности к овладению иностранным языком – чрезвычайно многокомпонентное образование со сложной внутренней структурой и с широкими возможностями компенсации и взаимодополняемости одних свойств другими.

Данные, представленные в статье, могут способствовать разработке индивидуальных траекторий учебных задач и действий на занятиях по изучению иностранного языка в школе и вузе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам / О.Н. Игна // Вестник Томск. гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – Томск: Томск. гос. пед. ун-т, 2012. – Вып. 10 (125). – С. 109-113.
2. Леонтьев А.А. Психолингвистика в овладении языком / А.А. Леонтьев // Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – С. 218-228.
3. Мазурик Т.Н. Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка (в ее связи с иноязычными способностями): Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.Н. Мазурик; Московск. гос. пед. ин-т. – М. [б.и.], 1984. – 16 с. – На правах рукоп.
4. Румянцева М.В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Румянцева; Санкт-Петербургск. ун-т. – СПб. [б.и.], 2006. – 188 с. – На правах рукоп.
5. Тюленева Т.В. Методики диагностики сформированности лингвистической креативности студентов / Т.В. Тюленева // Гуманитарные исследования. – Астрахань: Астраханск. гос. ун-т, 2014. – №3 (51). – С.52-57.
6. Тюленева Т.В. Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых специальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Тюленева; Волгоградск. гос. социально-пед. ун-т. – Волгоград [б.и.], 2012. – 14 с. – На правах рукоп.
7. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ  
Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.

**PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE ABILITIES: COGNITIVE AND PERSONALITY ASPECTS**

O.S Zorkina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article describes foreign language abilities as a system of higher cognitive functions and personal characteristics of the subject studying a foreign language. Special emphasis is placed on linguistic creativity, high plasticity of the student as a prerequisite for high efficiency of language learning.

**Key words:** *psycholinguistics, foreign language speech activity, foreign language abilities, cognitive processes, linguistic creativity, communicative properties of personality, temperament properties.*

*Об авторе:*

ЗОРЬКИНА Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: olechka\_zorkina@mail.ru

УДК 81'42

**СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ**

*(на материале академической статьи)*

А. С. Лысова

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматриваются особенности выражения категории модальности в научном дискурсе на примере 12 русскоязычных академических статей. В статье отмечается, что выбор релевантных средств выражения модальности в тексте академической статьи позволяют автору донести до читателя достоверную информацию и убедить его в важности проведенного исследования.

**Ключевые слова:** *модальность, объективная модальность, субъективная модальность, научный дискурс.*

В современном языкознании понятие «модальность» имеет чрезвычайно широкую трактовку, однако в любое определение данного термина входит элемент оценочности. Категория модальности была предметом изучения многих отечественных лингвистов (О.С. Ахманова, М.Я. Блох, Н.Ю. Шведова, Г.П. Немец), однако до сих пор она не получила полного объяснения в связи с ее многоплановостью, специфичностью языкового выражения и функциональными особенностями. Одним из первых, кто поднял вопрос об

определении модальности, был В.В. Виноградов, который считал, что сущность данной категории составляет отношение содержания предложения к действительности, устанавливаемое с точки зрения говорящего [Виноградов 1975].

Если рассматривать деление категории модальности на виды, то необходимо упомянуть классификацию, предложенную О.С. Ахмановой. В своем лингвистическом словаре автор отмечает, что модальность может иметь значение утверждения, приказания, пожелания, допущения, достоверности, ирреальности и др. Здесь же дается деление модальности по видам:

- модальность гипотетическая (*hypothetical modality*), которая предполагает представление содержания высказывания как предположительного;
- модальность глагольная (*verbal modality*). Модальность, выражаемая глаголом;
- модальность ирреальная (*unreal modality*) представление содержания высказывания как невозможного, неосуществимого;
- модальность отрицательная (*negative modality*) – представление содержания высказывания как несоответствующего действительности [Ахманова 1969].

Н.Ю. Шведова выделяет два типа модальных значений в предложении – объективно-модальное и субъективно-модальное. Она считает, что объективно-модальные значения заключают в себе характеристику сообщаемого, в то время как субъективно-модальные значения несут в себе характеристику отношения к сообщаемому, т.е. выражают оценку [Шведова 1960].

В настоящее время особый интерес представляют исследования реализации категории модальности в тексте научных статей в силу возрастания роли самовыражения в научном дискурсе.

Для выявления способов выражения модальности в данном виде дискурса, были рассмотрены 12 академических статей, написанных русскоязычными авторами по проблемам языкознания, фонетики, переводоведения и лексикологии, опубликованных в журналах государственных университетов Томска, Екатеринбурга, Нижнего Новгорода и др.

В ходе исследования было отмечено, что, несмотря на безличность научного дискурса и, соответственно, слабо выраженный характер субъективной модальности, в научном тексте все же прослеживается личное отношение исследователя к тому, что он сообщает. Данный вид модальности носит субъективный характер и может быть связан с выражением оценки. Как правило, авторская позиция и оценка, которую автор дает высказыванию, в научном тексте выражена имплицитно. Так, позитивная оценка теоретического материала может быть выражена с помощью:

- прилагательных:
  - «Особый интерес представляет подход...» (Болсуновская 2015),
  - «Существенной особенностью иностранного языка...»;

«Огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания...» (Матухин 2011),  
«Наибольшую ценность представляет сфера...» (Сладкевич 2013).

- вводных слов и фраз:

«Благодаря использованию единиц...» (Болсуновская 2015).

«Конечно, в основе их лежит авторитарная модель...» (Кириллова 2012),

«Интересно то, что в отличие от других видов игры...» (Цикушева 2009).

- наречий + прилагательных:

«...наиболее эффективную форму воздействия на адресата...» (Бабушкина 2012),

«...в последующей практике антропологических исследований он *весьма широко* варьируется» (Болсуновская 2015),

«Нам кажется именно этот аспект *принципиально важными*» (Кириллова 2012),

«Договоры и контракты по своему назначению и содержанию *необычайно разнообразны*» (Дурнева 2014).

Авторы эксплицируют оценку явлений, исследование которых они проводят. Например:

«В этой же работе, рассматривая признаки *идеальной ЯЛ...*» (Иванцова, 2010),

«...список этих ценностных ориентиров мог бы быть *очень внушительным*» (Кириллова 2012).

«Россия становится *перспективным* партнером для польских предпринимателей» (Сладкевич 2013),

«Авторские окказионализмы, созданные с помощью *остроумного* соединения разных слов...» (Тиханова 2013).

Это объясняется тем, что при описании и подведении итогов своему собственному исследованию автор может более свободно выражать позицию касательно того, что он сообщает. Подобная эксплицитность авторской модальности в научном тексте может быть обусловлена также и его направленностью на адресата, близкого автору, как в социокультурном, так и в профессиональном плане. В данном случае, оценка может содержать также негативную коннотацию:

«Различия между некоторыми пунктами кажутся *малозначительным*» (Болсуновская 2015),

«...он выглядит *натянутым* и *искусственным*, не соответствующим поставленному заданию...» (Сладкевич 2013),

«Остроты в российской рекламе часто приобретают *вульгарный* или *грубый* характер», «*Сальный юмор*, использующийся в данном примере...» (Тиханова 2013).

В ходе исследования стало очевидно, что цель научного текста состоит не только в том, чтобы донести до аудитории некоторое количество информации и дать ей оценку. Как правило, при проведении исследования и фор-

мулировке аргументов автор пытается показать важность проделанной работы и убедить читателя в том, что его позиция верна. В достижении данных целей исследователю также помогают лексические модальные средства со значением необходимости, среди которых наиболее частотными были наречия и прилагательные:

«Эти нормы и правила *обязательны* для людей, живущих в данном речевом сообществе (Бабушкина 2012),  
«...в содержание обучения иностранному языку *необходимо* включать...» (Матухин 2011),  
«Появилась *настоятельная необходимость*...» (Прошина, 2010).

Анализ академических статей на предмет выражения объективной модальности позволил заметить, что данный вид реализуется в основном посредством грамматических средств, а именно модальных глаголов. Наиболее часто в русскоязычном научном тексте встречается модальный глагол «мочь», который позволяет автору выдвинуть предположение о реальности/нереальности высказывания, сделать своего рода прогноз. Например:

«...автор научной статьи *не может* занять отстранённую позицию...» (Болсуновская 2015),  
«Каждый участник коммуникации *может* создавать, использовать и оценивать новый контент...» (Дубина 2013),  
«...умение адекватно понять звучащую живую речь *может быть востребовано*...» (Сладкевич 2013).

Модальный глагол *позволять* отвечает за возможность, а также разрешение выполнить то или иное действие:

«...межъязыковое сопоставление *позволяет* выявить...» (Башарина 2007),  
«Данный подход *позволяет* определить языковую игру...» (Цикушева 2009).

Следующая группа модальных глаголов может быть примером деонтологической модальности, с помощью которых автор выражает необходимость совершения конкретного действия в будущем. Среди них мы выделили глагол *быть* **должным**:

«...учёные и студенты *должны* владеть международными стандартами и правилами написания научных статей» (Болсуновская 2015),  
«Программа и организация такого курса *должны* быть направлены...» (Сладкевич 2013).

За передачу более мягкой формы долженствования в академической статье отвечает глагол *следовать*. В данном случае он выражает скорее совет, чем необходимость. К примеру:

«...в рамках отдельной ситуации ее и *следует* рассмотреть...» (Кириллова 2012),  
«*Следует* при этом *отметить*, что главным является не воспитание с позиции норм...» (Матухин 2011).

Среди грамматических способов выражения модальности мы также выделили сослагательное наклонение, которое выражает значение гипотетичности действия, возможности его выполнения. К примеру:

«...который *позволил бы* судить о речевых характеристиках социума...» (Бабушкина 2012),

«Мы *бы отдали* предпочтение этическим требованиям, сформулированным А.А. Ивиным...», «В общем, *хотелось бы* заметить...» (Кириллова 2012).

Модальный оттенок передают также формы изъявительного наклонения в будущем времени, которые означают готовность совершить действие:

«...приведем их краткую классификацию...» (Бабушкина 2012),

«Начнем с того, что в толковании данных терминов присутствует, по меньшей мере, неоднозначность...» (Кириллова 2012),

«Рассмотрим один из видов рекламы подробнее...» (Тиханова 2013).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в русскоязычных академических статьях субъективная модальность может выражаться с помощью наречий, прилагательных и вводных слов, передавать позицию автора и его позитивную или даже негативную оценку высказыванию. Объективная модальность в основном выражена модальными глаголами, которые показывают возможность или невозможность описываемого явления, его реальность/нереальность, а также готовность автора совершить действие.

В заключение можно сказать, что дискурс современных академических статей нельзя назвать полностью безличным и лишенным авторской индивидуальности. Было отмечено, что отношение автора к тому, что он сообщает, можно проследить на протяжении всего текста академической статьи, проанализировав лексические и грамматические средства выражения модальности, которые он использует.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В.В. Виноградов // Исследования по русской грамматике: избранные труды. – М., 1975. – С. 53-87.
2. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 378 с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Бабушкина Е.А. Речевой портрет личности: фонетические характеристики / Е.А. Бабушкина // Вестник Бурятского гос. ун-та. – 2012. – №11. – С. 7-11.

Башарина А.К. Понятие «семантическое поле» / А.К. Башарина // Вестник Северо-Восточного федеральн. ун-та им. М.К. Аммосова. – 2007. – №1. – С. 93-96.

- Болсуновская Л.М. Лексические средства выражения позиции автора в русском и английском научно-техническом письменном дискурсе (на материале текстов по геологии) / Л.М. Болсуновская // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – №10. – С. 1-22.
- Дубина Л.В. Тенденции развития русского языка в условиях интернет-коммуникации / Л.В. Дубина // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2013. – №2. – С. 177-181.
- Дурнева К.А. Лексико-грамматические особенности перевода договоров и контрактов с английского языка на русский / К.А. Дурнева // Вестник Кемеровск. гос. ун-та. – 2014. – №4. – С. 155-160.
- Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования / Е.В. Иванцова // Вестник Томского гос. ун-та. – 2010. – №4. – С. 24-32.
- Кириллова Н.Н. Коммуникативные стратегии и тактики с позиции нравственных категорий / Н.Н. Кириллова // Вестник Нижегород. гос. техн. ун-та им. Р.Е. Алексеева. – 2012. – №1. – С. 26-33.
- Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей / Д.Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – №2. – С. 121-129.
- Прошина Т.А. Нестандартная лексика английского языка / Т.А. Прошина // Вестник Адыгейского гос. ун-та. – 2010. – №1. – С. 1-4.
- Сладкевич Ж.Р. Обучение разговорной речи на уроках русского как иностранного / Ж.Р. Сладкевич // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2013. – №3. – С. 17-22.
- Тиханова К.Д. Языковые средства создания комического эффекта в американской и российской рекламе / К.Д. Тиханова // Лингвокультурология. – 2013. – №7. – С. 176-200.
- Цикушева И.В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования / И.В. Цикушева // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2009. – №90. – С. 169-171.

**MEANS OF EXPRESSING MODALITY IN A SCIENTIFIC DISCOURSE**  
*(on the base of an academic article)*

A. S. Lysova

Kuban State University, Krasnodar

The article examines how the category of modality is expressed in 12 academic articles in Russian. It is pointed out that the choice of relevant means of expressing modality in the scientific text enables the author to provide the reader with the reliable information and to convince him that the study is worth paying attention.

**Key words:** *modality, objective modality, subjective modality, scientific discourse.*

*Об авторе:*

ЛЫСОВА Анна Сергеевна – студентка Кубанского государственного университета; *e-mail:* anya\_lysova@mail.ru

УДК 811.111: 003.28

## **СЕМАНТИЧЕСКАЯ НЕОЛОГИЗАЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ**

М.Л. Малаховская

Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

В статье рассматривается одна из недавних семантических инноваций. Доказывается, что она возникла в результате многократных переводческих ошибок, и указывается на ту роль, которую играет в создании новых значений межъязыковая интерференция.

*Ключевые слова:* межъязыковая интерференция, семантический неологизм, метонимический перенос, ложный друг переводчика.

Как известно, наблюдающийся в последнее время бум неологизации в русском языке происходит во многом за счет заимствования англоязычной лексики [Морозова 2009: 55-63]. Вопрос о правомерности вхождения англицизмов в русский лексикон интересует как лингвистов, так и равнодушных к судьбе русского языка представителей общественности. Однако это явление обсуждается не только с точки зрения языковой политики. Появляются также исследования, в которых оно рассматривается с общетеоретических позиций, в частности, с целью определения общих причин заимствования англоязычной лексики, а также для выявления механизмов вхождения в наш язык конкретных англицизмов [Крысин 1996: 58, Малаховская 2017: 215]

В данной работе хотелось бы обратить внимание на достаточно необычный случай появления в русском лексиконе семантического неологизма, заимствованного из английского языка вследствие причин, которые, как представляется, нечасто обсуждаются в исследовательской литературе. Речь пойдет о новом лексико-семантическом варианте существительного «активность».

По данным толковых словарей лексическая единица «активность» является отвлеченным существительным, не имеет формы множественного числа [Ушаков <http>] и может выступать в следующих значениях: 1) деятельное участие в чём-л. (противоп.: пассивность); 2) усиленная, энергичная деятельность (о действии природных сил, социальных процессов и т.п.) [Академический ... 2016: 71] Однако последнее время все чаще приходится сталкиваться с абсолютно иным употреблением этого слова. Приведем несколько примеров из недавних публикаций в интернете:

*Учебный план включает обязательные предметы, предметы по выбору, дополнительные занятия и активности: спорт и искусство, клубы по интересам и лекции приглашенных спикеров,*

*исследовательские проекты, подготовку к международным экзаменам, углубленные и уникальные предметные курсы. (сайт лицея №11 г. Челябинска)*

*В рамках фестиваля посетителей ожидают разнообразные активности: гонки дронов ... лекции и семинары от российских ученых, гуру из мира технологий, художников и творцов (новостной сайт университета ИТМО).*

В обоих примерах исследуемая лексическая единица использована во множественном числе, в значении, которое не входит в число кодифицированных ЛСВ лексемы «активность». Это значение легко идентифицируется благодаря «косвенно информирующему контексту» (термин А.И. Дьякова) [Дьяков 2001: 22] ясно, что «активности» – это разного рода учебные и внеучебные занятия и мероприятия.

Сходным образом используется это слово и при описании ситуаций, не имеющих отношения к учебной деятельности:

*Следует отметить, что разнообразные активности по изобретению и развитию бизнес-моделей продолжают, профессиональное сообщество активно обсуждает и применяет различные подходы (статья «Бизнес-модель» в Википедии).*

В данном случае это слово использовано в значении «действие, вид деятельности».

Совершенно очевидно, что в рассмотренных примерах мы имеем дело с употреблением русского слова «активность» в несвойственном ему значении и в несуществующей у него форме. Также очевидно, что именно таким образом в подобных контекстах употребляется английская лексема *activity*, которая, согласно лексикографическим данным, имеет следующие значения: 1) *the state or quality of being active*; 2) *lively action or movement*; 3) *any specific deed, action, pursuit, etc* [Collins [http](http://collinsdictionary.com)]. Словари указывают, что данное существительное является исчисляемым только, когда употребляется в последнем из перечисленных значений. Также уточняется, что в этом значении оно часто употребляется во множественном числе, и что обычно оно называет действия, совершаемые для интереса или удовольствия [Longman [http](http://longman.com)].

Существительное *activity* стало употребляться в значении «*any specific deed, action, pursuit*» только в начале XX века вследствие сужения его первого значения «*the state or quality of being active*», которое вошло в словарный фонд английского языка еще в XVI веке. Как видим, это значение является результатом метонимического семантического сдвига.

Можно было бы предположить, что появление у русской лексемы «активность» ЛСВ, совпадающего по своим семантическим и грамматическим параметрам с одним из ЛСВ английской лексемы *activity*, стало итогом аналогичного семантического процесса. И в самом деле, новое значение слова «активность» тоже связано со значением «деятельность» метонимическими отношениями. Однако, по-видимому, расширение семантической структуры

рассматриваемой русской лексемы не было результатом лишь естественного внутриязыкового процесса. Скорей всего, можно говорить о том, что развитие в этом направлении было вызвано действием некоего «катализатора», и что таким катализатором послужила межъязыковая интерференция.

Поясним нашу мысль. Английская лексема *activity* и русская «активность» частично совпадают не только в семантическом плане, но также и в плане фонетической формы. Именно поэтому это английское слово фигурирует во многих списках ложных друзей переводчика. Однако есть основания полагать, что это не было известно тем носителям русского языка, которые пустили в обиход данную семантическую инновацию, приняв ее, по-видимому, за одну из единиц интернациональной лексики.

Даже беглое знакомство с почерпнутыми из интернета примерами использования лексемы «активность» в значении «занятие, вид деятельности», убеждает в том, что в большинстве случаев этот ЛСВ встречается в тех же контекстах, что и соответствующий ЛСВ английской лексемы *activity*, а именно на сайтах учебных заведений, туристических агентств, досуговых организаций и т.д. По манере употребления языковых средств русские тексты на таких сайтах детально копируют стиль английских текстов сходной тематики, что, по-видимому, и послужило толчком к «перетаскиванию» в наше языковое пространство нового значения уже давно существовавшей в русском языке лексической единицы. То, что переводчики, инициировавшие этот процесс, не «распознали» ложного друга, не кажется удивительным, поскольку качество многих переводов свидетельствует о том, что их создатели плохо владеют не только английским языком, но также и русским. В качестве иллюстрации приведем лишь один пример перевода, размещенный на сайте поисковой системы Reverso:

*Выберись из своей дневной рутины и приобрети новые, незабываемые ощущения, путешествуя в самые красивые и интересные места мира. Поддайся этому соблазну и наслаждайся увлекательными **активностями**, и приобрети уникальный опыт.*

Этот текст, по сути, является плохим переводом с английского языка на русский материала, опубликованного на одном из туристических сайтов Латвии, а английский текст, с которого сделан перевод, в свою очередь, представляет собой неграмотный перевод с латышского на английский. Такого рода неграмотные тексты и послужили катализатором появления нового лексико-семантического варианта лексемы «активность».

Интересно, что на нашей почве этот вариант очень быстро приобрел чрезвычайную популярность. Он начал использоваться не только в текстах, касающихся учебной и рекреационной деятельности, но также и при описании бытовых ситуаций, как, например, в данном случае:

*Один из жителей Твери установил на своем этаже камеру, которая непрерывно записывает все происходящее <...>. На кадрах происходят разнообразные **активности**. Пожилая*

*женщина пыталась сломать камеру с помощью своей трости, затем взяла баллончик с краской и попыталась закрасить объектив. Женщина моложе, предположительно ее дочь, пыталась решить проблему более прямолинейно – она монотонно наносила по камере удары молотком (статья из интернет-издания TJ).*

Кроме того, расширился и грамматический потенциал этого ЛСВ. Если первоначально он употреблялся лишь во множественном числе, то теперь он имеет полноценную грамматическую парадигму. В этом убеждает хотя бы тот факт, что в ответ на поисковый запрос «каждая активность» Гугл выдает более шести тысяч результатов.

Вероятно, употребление этого семантического неологизма многим кажется чем-то весьма привлекательным и престижным, потому что теперь его можно встретить уже в совершенно неприемлемых контекстах, как, например, в следующих примерах:

*Ограничена возможность движения в суставе, каждая **активность** сопровождается болезненностью (сайт «Помощь при травмах»).*

*Во время беременности каждая женщина испытывает очень яркие эмоции. Каждая **активность** плода вызывает немислимый интерес (статья «Почему плод икает» на сайте «Домашняя аптечка»).*

И в том, и в другом случае, интересующее нас слово используется вместо слова «движение», и это говорит о том, что отнюдь не всегда назначение этого ЛСВ состоит в том, чтобы компенсировать ту или иную лексическую лакуну.

Чтобы получить представление о частотности этого неологизма, можно обратиться к данным того же Гугла. Во избежание грамматической омонимии для этого исследования в поисковую строку вводились только формы косвенных падежей множественного числа («активностей», «активностям» и т.д.), в ответ на что было получено более миллиона результатов.

Столь частотную лексическую единицу вряд ли можно считать окказионализмом [Дьяков 2001:16]. Поэтому, как бы ни относиться к причинам, вызвавшим появление данного неологизма, невозможно не признать сам факт его вхождения в русский лексикон. Оценка этого факта выходит за рамки данной работы. Весьма вероятно, что вследствие подобных процессов в русском языке уже не раз появлялись новые слова и значения. Как бы то ни было, история семантического неологизма «активность» свидетельствует о той роли, которую играет в процессах развития и изменения языка переводчик.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяков А.И. Деривационная интеграция англицизмов в русском языке конца XX века в функциональном аспекте: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / А.И. Дьяков; Новосибирск. гос. пед. ун-т. – Новосибирск [б.и.] – 2001. – На правах рукоп. [Электронный ресурс] – URL: <http://newstar.rinet.ru/~minlos/thesis/Dyakov2001>.

- pdf
2. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни / Л.П. Крысин // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М.: «Языки русской культуры», 1996.
  3. Малаховская М.Л. Неологизм «месседж» – модное заимствование или способ компенсации лексической лакуны? / М.Л. Малаховская // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сб. статей Межд. научно-практ. конф. (25 ноября 2017 г., Уфа). Ч. 2. – Уфа: Аэтерна, 2017.
  4. Морозова И.Г. Рост заимствований как результат активного взаимодействия национальных языков в современном мире / И.Г. Морозова // Язык и межкультурная коммуникация: мат-лы Международн. научно-практ. конф., 19-20 ноября 2009 г. – В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2009.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**
5. Академический толковый словарь русского языка / Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова; под ред. Л. П. Крысина. – М.: ЯСК, 2016. Т. 1 / авторы-сост. Л. П. Крысин [и др.]. – 668
  6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс] / Д.Н. Ушаков – URL: <http://ushakov-online.ru/letter/1/2/>
  7. Collins Free Online Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/activity>
  8. Longman Dictionary of Contemporary English Online [Электронный ресурс] – URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/activity>

#### **SEMANTIC NEOLOGY AS A RESULT OF CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE**

M.L. Malakhovskaya

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Saint-Petersburg

The article considers one of the recent semantic innovations in the Russian language, asserts that it arose as a result of multiple translation errors and points out the role of cross-linguistic influence in coining new meanings.

**Key words:** *cross-linguistic influence, semantic neologism, metonymic transfer, false friend of a translator.*

*Об авторе:*

МАЛАХОВСКАЯ Мария Львовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры интенсивного обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, *e-mail*: [lmalakh2001@mail.ru](mailto:lmalakh2001@mail.ru)

УДК 81-114.2

## **ФОРМЫ И ПРИНЦИПЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ АББРЕВИАТУРНОЙ ЛЕКСИКИ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ FACEBOOK**

С. В. Манджиева, Янг Сынвон

Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова, Элиста

Статья посвящена исследованию аббревиатурных единиц в социальной сети Facebook, представляющей собой коммуникативную платформу для пользователей. Выявлено, что прагматические принципы употребления аббревиатур соотносятся с принципом экономии, эмфазы, оценочности, иронии, этичности, регулятивности, табуирования и. т. д. Среди основных функций аббревиатуры выделяют номинативную, текстообразующую, прагматическую, коммуникативную, функцию маркирования разговорного языкового стиля, функцию создания новых единиц номинации.

*Ключевые слова:* аббревиатура, социальная сеть, прагматический эффект.

В статье будут рассмотрены основные механизмы аббревиации, специфические характеристики ее видов, особенности языковых и графических проявлений аббревиатуры в социальной сети Facebook.

Среди основных особенностей интернет-дискурса Е. Н. Галичкина выделяют отличительные признаки, присущие данному жанру. На наш взгляд, их вполне можно соотнести со всемирной социальной сетью Facebook: 1) цифровой канал передачи сигнала, позволяющий пользователям сети общаться, обмениваться мнениями, оставлять комментарии к фотографии или видео; 2) дистантность – разделенность во времени и в пространстве; 3) высокая степень проницаемости – собеседником может оказаться любой пользователь сети, зарегистрировавшийся под настоящим именем; 4) гипертекстуальность и мультимедийность – способность обычного текста в сетевом пространстве превратиться в гипертекст, наделенный мультимедийными технологиями; 5) креолизация – включение в текст не только лингвистических, но и паралингвистических средств, среди которых выделяют рисунки, фото, видео, аудиоматериалы; 6) специфическая этика – так называемый свод правил, фиксирующий принципы поведения людей, общающихся в сети; 7) опосредованность – общение осуществляется с помощью технического средства; 8) виртуальность – знаковый символический характер компьютерно-опосредованного взаимодействия [Галичкина 2001: 8].

Как показал наш эмпирический анализ, для языка социальной сети Facebook свойственно употребление лексических сокращений, общепринятых в английском языке. Данные лексические единицы – стилистически нейтральны и являются универсальными для всех англоязычных текстов. Например, в одном из комментариев находим слова благодарности пользователя сети за

предоставленный материал:

*Ritej Sanaa Thank u for dealing with this topic, that helps me, because I'm teaching my students about animals and how to design an **ID Card** of an animal talking about its name, size, weight, habitat, food and how to protect those who are in danger of extinction, we really have to protect the environment and animals it's a question of generations life. thanks again for the topic (<https://www.facebook.com#!/groups/518646878150067/>).*

В анализируемом контексте инициальная общепринятая аббревиатура (*ID*) в совокупности с фоноидеограммой (*u*) реализуют номинативную функцию, связанную с экономией языковых средств. Согласно данным словаря расшифровки аббревиатуры, *ID Card* – identification card, identity card – официальный документ, подтверждающий личность, в том числе в электронных системах разных уровней и назначений, обычно выполненный в формате пластиковой карты [<http://slovar-vocab.com/english/acronyms-misc-vocab.html>].

В следующем контексте ключевой единицей авторского комментария выступает аббревиатура, которая, в частности, может быть рассмотрена в роли так называемого иллюстративного материала для описания события. Экспрессивность высказываний усиливается за счет употребления восклицательных предложений и выражения эмоций посредством аббревиатурной конструкции *OMG*, в которой проявляется степень выразительности.

*Amy Williams Guess who is among the Top 4 in the Nation and will be going to the **AFC** Championship!!! So proud of you Neko!!!!!!*

*Ed Davis **OMG**... And I don't even have a grandchild Phil...*  
(<https://www.facebook.com#!/phillip.lindale?pnref=story>).

В словаре аббревиатурной лексики находим следующую расшифровку данных единиц:

*AFC Championship* – Азиатская конфедерация футбола, главная футбольная организация в Азиатском регионе. Основана 8 мая 1954 года. Штаб-квартира расположена в столице Малайзии Куала-Лумпуре;

*OMG* – о боже мой! – общеупотребительное сокращение-англицизм при текстовом общении [<http://www.homeenglish.ru/Abbreviation.htm>].

Как правило, общеупотребительные аббревиатурные конструкции, выявленные в социальной сети Facebook, зачастую не требуют расшифровки и обозначают наименования государственных и медицинских учреждений, образовательных заведений, телеканалов, спортивных соревнований и т. п. Например, в общедоступной информации о сообществе находим следующее описание:

*You must be a dedicated fan of the **UFC**, **MMA** and Combat Sports in general....The best group on Facebook for discussion on all things **MMA*** (<https://www.facebook.com/FacebookRussia#!/groups/2241858106/>).

Согласно данным словарей английских сокращений, *UFC* – Ultimate

Fighting Championship (Смешанные боевые искусства) и MMA - Mixed Martial Arts (Бои по смешанным правилам) [<http://slovar-vocab.com/english/acronyms-misc-vocab.html>].

В данном примере сокращенные единицы обозначают наименование турнира боев без правил, что дает возможность опускать длинные наименования в тексте призыва или обращения к пользователю сети. Такое употребление аббревиатуры позволяет акцентировать функцию экономии речевых усилий. Вместе с тем реализуется прагматический потенциал высказывания.

Среди других аббревиатурных образований, зафиксированных в ходе нашего анализа, встречаются единицы, которые широко распространены среди носителей языка и активно представлены в комментариях пользователей Facebook. Как и в предыдущем контексте, в данных примерах доминирующим фактором является компрессия текста и экономия речевых средств. Приведем некоторые из них:

Bill Hollwart *Hey yo- my home away from home NYC*  
(<https://www.facebook.com/#!/JessicaAlba?fref=ts>)

Moses Kabwangu *us you verry well we are happy when i see you and adidas here in all DRC we love's so much.thank you?*  
(<https://www.facebook.com/JessicaEnnisHill?ref=profile>).

Ashton Hanks *You, Guy, the CIA 're searching for you with all your lies*  
(<https://www.facebook.com/#!/pages/Andrew-egan/158510267501227?pnref=lhc>).

Отмечено, что расшифровка анализируемых аббревиатур представлена так:

NYC – New York City – Нью-Йорк;

DRC – Disability Rights Commission – Комиссия по правам инвалидов;

CIA – Central Intelligence Agency – ЦРУ – Центральное разведывательное управление [<http://slovar-vocab.com/english/acronyms-misc-vocab.html>].

Иногда аббревиатурная конструкция представляет собой неологизм, как, например, в нижеприведенном отрывке. На наш взгляд, такие единицы обладают прагматическим потенциалом, так как благодаря своему емкому наименованию, занимают сильные позиции высказывания и в полной мере отражают содержания текста без особой необходимости их расшифровки.

Jessica Delfino *It was so much fun, and bonus, I got like 4 new dogs! I really need DOGBO ...* (<https://www.facebook.com/#!/profile.php?id=100004055170116>).

DOGBO – *Dog behaviour order: an official* (положение о содержании поведения собак [<http://www.homeenglish.ru/Abbreviation.htm>]).

Среди общеупотребительных реалий, характерных только для территории Великобритании, упоминаются наименования, относящиеся к сфере образования. В частности, аббревиатура названия государственных экзаменов, которые ученики сдают после окончания старших классов, явно знакома для

всех жителей данной страны и не требует дополнительной интерпретации. В анализируемом контексте следует отметить грамматическую категорию аббревиатуры, а именно подобно имени существительному данный тип лексики обладает категорией числа, что продемонстрировано в нашем примере путем прибавления окончания - s.

*Tony Ward My GCSEs are over. Just bought my ticket for the Anniversary Games on 25th July. Looking forward to seeing you back in action Jessica. xxx. (<https://www.facebook.com/JessicaEnnisHill?fref=nf>).*

GCSE – General Certificate of Secondary Education (British) – аттестат о среднем образовании [<http://www.homeenglish.ru/Ab-abbreviation.htm>].

Комментарии социальной сети Facebook включают в себя использование аббревиатур в названиях спортивных центров, медицинских, страховых организаций и учреждений, занимающихся вопросами по защите прав населения. В следующем примере реалии, выраженные аббревиатурой, характерны для лингвокультурного сообщества Великобритании. Они отражают специфику британского варианта английского языка, поэтому, как правило, наличие фоновых знаний – одно из условий, направленных на расшифровку сокращений подобного рода. В противном случае функция экономии средств выражения не находит своего применения, так как осмысление высказывания, в состав которой входит аббревиатура, займет у читателя больше времени, нежели высказывание, представленное в полной форме.

*Michele Hilton can u plz give me email address of NSPCC and MHPRA for u as i can't ring 0800 numbers from my mobile. Thank [[https://www.facebook.com/#!/haylee.nieman?fref=tl\\_fr\\_box&prref=lhc.friends](https://www.facebook.com/#!/haylee.nieman?fref=tl_fr_box&prref=lhc.friends)].*

NSPCC - National Society for Prevention of Cruelty to Children – Национальное общество предупреждения жестокого обращения с детьми;

MHPRA – Medicines and Healthcare Products Regulatory Agency (Агентство по контролю за качеством лекарственных средств / препаратов и медицинской продукции [<http://slovar-vocab.com/english/acronyms-misc-vocab.html>]).

К числу американских реалий можно отнести комментарии, в которых аббревиатурные конструкции носят чисто национальный характер. Однако, как нам кажется, реалия, относящаяся к сфере коммуникации, не требует расшифровки, поэтому в данном случае в качестве доминирующей функции выступает функция номинации, поскольку маркированный элемент снижен, а национальный компонент выражен слабо. Даже если реципиент не может в полной мере воспроизвести аббревиатурную лексическую единицу, ему знакома сфера ее употребления, поэтому верное понимание сокращения как название телекомпании – обычное явление. В нижеприведенном примере речь идет об одной из крупнейших вещательных компаний США, владею-

щей сетями теле- и радиостанций (National Broadcasting Company - национальная вещательная компания).

Marlene Jordan *NBC, pay attention!!!! I love this show!!!! Keep it on the air and Renew it!!!!*

Linda Larson Schwenke *How do I get someone at NBC to respond to my complaint about a defective purchase????*

(<https://www.facebook.com/#!/linda.larsonschwenke?fref=ufi>).

Желание продемонстрировать свою сопричастность с какой-либо социальной группой, к которой, например, принадлежит адресат, диктует использование аббревиатуры по принципу потребности речевого общения. Более того, в семантике языкового знака воплощены культурологические сведения, важные для осмысления того или иного комментария в социальной сети. В анализируемом примере приводится диалог, помещенный под фотографией одного из пользователей сети. На вопрос, кто изображен на ней и где было сделано фото, автор отмечает, что это NHD regionals. В словаре сокращенных терминов находим следующее толкование данной лексемы:

National History Day – в США ежегодно проводимый в июле Национальный день истории, цель которого заключается в улучшении обучения истории в средних классах и направлена на критическое мышление и развитие навыков исследования. На наш взгляд, в данном примере так же необходимы некие фоновые знания для восприятия комментария ситуации в целом.

Beth Ann Ombati *What is this from?*

Haylee Nieman *NHD regionals* Beth Ann Ombati

([https://www.facebook.com/#!/haylee.nieman?fref=tl\\_fr\\_box&pnrefnds](https://www.facebook.com/#!/haylee.nieman?fref=tl_fr_box&pnrefnds)).

В зависимости от ситуации общения в комментариях социальной сети Facebook представлена аббревиатурная лексика, которую мы распределили по группам согласно определенным прагматическим принципам.

Принцип **экономии**, в которой реализуется не только семантическая компетентность говорящего, но и его осведомленность о положении дел адресата.

Сокращенные названия, служащие для указания семейного положения человека, его статуса в обществе помещаются перед именем или фамилией. Как показал анализ материала, прямое обращение к адресату с использованием сокращения Mr, Mrs, Dr практически отсутствуют, зафиксированы в основном их упоминание от третьего лица. Например, сведения о фотографии включают употребление личных имен изображенных

*«This is Kate, Milly, Miss Francis and the whole company excepting Dr. Aarons. Is he still with u?»* (<https://www.facebook.com/anita.monroe1#!/skgreene1?pnref=lhc>).

Некоторые аббревиатурные конструкции прочно вошли в языковой обиход, поэтому нет необходимости произносить их полный вариант, вполне достаточно употреблять их краткую форму:

Shelley Tomlinson *As of January 5th, 2015 at 4:02 p.m. Pacific*

*Standard Time, I do not give Facebook or any entities associated with Facebook permission to use my pictures, information, or posts, both past and future. By this statement, I give notice to Facebook that...* ([https://www.facebook.com#!/shannon.mcbride.92?fref=tl\\_fr\\_box&pnref=lhShelleyTomlinson](https://www.facebook.com#!/shannon.mcbride.92?fref=tl_fr_box&pnref=lhShelleyTomlinson)).

*I never complain about my childhood. We didn't have lots of new clothes, xbox, computers, video games or even a t.v. We had fresh air, plenty of play time and excersise, lots of friends.* (<https://www.facebook.com#!/patricia.macmillan3?fref=ufi&pnref=story>).

Принцип **эмфазы** основан на оценочности, эмотивности гипокористичности (ласкательности), последнее актуализируется за счет уменьшительно-ласкательных имен.

*Anita Monroe Do you think we could go for a walk, Jeff?»* (уменьшительное от Jeffrey) (<https://www.facebook.com/anita.monroe1#!/tony.mckee.90?fref=ufi&pnref=story>).

Фотография молодой девушки, поедающей огромный гамбургер и надписью «Yeah, I'm into fitness ... Fit'ness whole burger into my mouth», сопровождается комментариями в адрес изображаемого явления. Следует отметить, что реакция на данную фотографию неоднозначна. Восклицательные предложения усиливают эмоциональное состояние пользователей. Формы оценки, представленные лексемами *Yes, No, Hahahahaha* способствуют уменьшению негативного восприятия ситуации и подчеркивают непринужденное общение пользователей сети. При этом аббревиатура LMAO в словаре помечена как табуированная лексика со значением «оборжаться», что подчеркивает тенденцию употребления в сети Facebook лексики сниженного регистра (LMAO – Laugh My Ass Off).

*Melissa Weiss Vauk YES!!!*

*Adam Lane No!!!*

*Melissa Weiss Vauk Hahahahaha!*

*Tony McKee LMAO.*

*Brian Canham Jesus sounds about right.*

*Rudi Rhino That Burger looks kinda gross.. haha ... and she looks possessed!*

(<https://www.facebook.com/anita.monroe1#!/adam.lane.549?fref=ufi&pnref=story>).

В основе принципа **аффилиации** или принципа социальной идентификации лежит потребность в необходимости продемонстрировать свою сопричастность с социальной, возрастной, этнической или профессиональной группой. Согласно нашему материалу, медицинская терминология является одним из ярких примеров уточнения данного принципа. В комментарии одного из пользователей Facebook приведены восклицания девушки, расстроенной из-за неожиданного исхода событий – ее собака по показаниям анализа, оказалась не той породы, в какой был уверен автор данного возгласа.

*Today we got the results from Ocie's DNA test. She is 2/3 Boston Terrier and 1/3 Chihuahua!!! Chihuahua???? I'm devastated* (Deoxyri-

bonucleic acid test – тест на отцовство) ([https://www.facebook.com/anita.monroe1#!/danielle.treadaway?fref=tl\\_fr\\_box&pnref=lhc.friends](https://www.facebook.com/anita.monroe1#!/danielle.treadaway?fref=tl_fr_box&pnref=lhc.friends)].

Еще одним наглядным примером **принципа социальной идентификации** может служить аббревиатурная конструкция JCP, которая, на наш взгляд, не всеми четко определена. Однако, окружающие элементы высказывания (shoes, mall), а также пояснение другого комментария (customer of JCP for years, satisfied with products) наводят реципиента на мысль, что речь идет о некоем магазине. И действительно, в словарной статье находим следующее определение данной аббревиатуры:

JCPenney - крупный интернет - магазин, открытие которого состоялось в 1902 г. Известно, что магазин JCPenney начал свою историю с торговли джинсами, рабочей одеждой и обувью, швейными принадлежностями. Сегодня этот широко известный бренд имеет развитую сеть магазинов по всей Америке. Товары виртуального шопинг-молла JCPenney могут приобрести жители более 200 стран мира.

*Anita Monroe Leslie's husband, Frank, was my cousin. I remember taking my parents to buy shoes from her and Frank specifically, not only because they are family, but because they always took great care of them. And we'd always stop by the shoes when we were at JCP at the mall just to see if Leslie was working.*

*Gloria L. Hahn Riga I heard this about a Sears employee not too long ago! Seems like they do not want to have repeat customers that are satisfied with products. I was a customer of JCP for years but can not seem to find what I want there anymore. I can not change as easy as the younger generation anymore. I guess I was there once but not now (<https://www.facebook.com/anita.monroe1>).*

Аббревиатура IATEFL в следующем примере выполняет в основном функцию оптимизации профессионального общения (IATEFL – International Association of Teachers of English as a Foreign Language).

*After two years meeting online and building up an amazing friendship we've finally met in person and will present together at the IATEFL in Harrogate ! ([https://www.facebook.com/groups/rhymeon-time#!/roseliswaserra?fref=tl\\_fr\\_box&pnref=lhc.friends](https://www.facebook.com/groups/rhymeon-time#!/roseliswaserra?fref=tl_fr_box&pnref=lhc.friends)).*

Аббревиатуры, используемые для прикрытия неких агрессивных военных действий, тайных организаций, событий определяют принцип **регулятивности**, при этом некоторые из них уже давно вошли в обиход и стали привычными. Например, аббревиатура FBI (Federal Bureau of Investigation – Федеральное Бюро Расследований) в анализируемом контексте иронично передает личное отношение пользователя к обсуждаемой ситуации:

*Is FBI aware of your conspicuous actions? ([https://www.facebook.com#!/carl.thomas.948?fref=tl\\_fr\\_box&pnref=lhc](https://www.facebook.com#!/carl.thomas.948?fref=tl_fr_box&pnref=lhc)).*

Итак, социальные сети, ориентированные на межличностное общение пользователей, прочно вошли в коммуникативную среду современного человека. В частности, создание социальной сети Facebook направлено на

общение, обмен мнениями, просмотр и комментирование фотографий, видео.

Функции номинации, экономии языка и прагматическая функция являются преобладающими для общеупотребительной аббревиатурной лексики, используемой в комментариях. Как правило, наблюдается варьирование в уточнении региональной маркированности, что определяется разной степенью распространения англоязычных реалий. В основном, аббревиатуры в подобных комментариях представляют собой стилистически нейтральный пласт лексики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Е.Н. Галичкина; Астраханск. гос. пед. ун-т. – Астрахань [б.и.], 2001. – 15 с. – На правах рукоп.  
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
2. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / Ж. Марузо. – М.: Едиториал, УРСС, 2004. – 440 с.
3. Словарь английских сокращений и аббревиатур/ English abbreviations and acronyms. – URL: <http://www.homeenglish.ru/Abbreviation.htm>
4. Acronyms Misc English vocabulary [Электронный ресурс] – URL: <http://slovar-vocab.com/english/acronyms-misc-vocab.html>

#### FORMS AND PRINCIPLES OF USING ABBREVIATIONS IN THE SOCIAL NETWORK OF FACEBOOK

S. V. Mandzhieva, Yang Synvon

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Elista

The article is devoted to the study of abbreviation units in the social network Facebook which is considered to be a communicative platform for users. It is revealed that the pragmatic principles of the use of abbreviations are correlated with the principle of economy, emphasis, evaluation, irony, ethics, regulativity, tabooing and etc. Among the main functions of the abbreviation are the nominative, text-forming, pragmatic, communicative, the function of marking the colloquial language style, the function of creating new units of nomination.

**Key words:** *abbreviation, social network, pragmatic effect.*

*Об авторах:*

МАНДЖИЕВА Светлана Валериевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова, *e-mail:* [evsheeva@yandex.ru](mailto:evsheeva@yandex.ru)

ЯНГ СЫНВОН – студент направления «Зарубежная филология» Института калмыцкой филологии и востоковедения Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова, *e-mail:* [mezcom@yandex.ru](mailto:mezcom@yandex.ru)

УДК 811.512.214

## УСТОЙЧИВЫЙ СЛОВАРНЫЙ ФОНД СЕВЕРНОГО НАРЕЧИЯ ЭВЕНКИЙСКОГО ЯЗЫКА

И.Н. Новгородов

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

Устойчивый словарный фонд северного наречия эвенкийского восходит к тунгусо-маньчжурской лексике и в нем обнаруживаются изолированные и заимствованные слова.

**Ключевые слова:** устойчивый словарный фонд, эвенкийский, язык, северное наречие.

Данная статья продолжает проект по изучению устойчивого словарного фонда языков алтайской общности, представленный на сайте [leipzig-jakartalist.ru].

Эвенки – тунгусо-маньчжурский народ Китая (39 000 чел.), России (37 000 чел.) и Монголии (1 000 чел.). Сохраняется традиционная хозяйственная деятельность (охота, рыболовство, оленеводство, коневодство), шаманизм. В эвенкийском языке выделяются три наречия: южное, восточное и северное. В работе представлен устойчивый словарный фонд северного наречия, который распространен на севере Красноярского края и на Таймыре (Россия).

Перед презентацией фонда следует указать, что цифра 1 является порядковым номером пункта устойчивого словарного фонда; ‘ant’ – значением пункта на английском языке; ‘муравей’ – значением слова; 3. 817 – идентификационным номером списка базы данных «World loan word», которая доступна по адресу [<http://wold.clld.org/meaning>]; *и́риктэ* – формой слова.

В подготовке материала участвовала носитель северного наречия эвенкийского языка Татьяна Васильевна Болина – учитель эвенкийского языка школы п. Хантайское Озеро. Выражаю также свою признательность сотруднице Таймырского Дома народного творчества Нине Семеновне Кудряковой, содействовавшей в установлении изучаемого фонда.

В написании эвенкийских слов использован опыт составителей «Сравнительного словаря тунгусо-маньчжурских языков» (Ленинград, 1975, 1977).

- 1 ant ‘муравей’ 3.817 *и́риктэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 327];
- 2 arm/hand ‘рука’ 4.33 *һа́йэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 656];
- 3 ash ‘пепел’ 1.84 *һулэ́нтэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 347];
- 4 back ‘спина’ 4.19 *һо́гдондо*, ср. *һо́гжэ* ‘спина (нижняя часть спины)’ < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 103, 329];
- 5 big ‘большой’ 12.55 *ка́ли* [ССТМЯ 1975: 366], *һэ́ди* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 359];
- 6 bird ‘птица’ 3.581 *чи́ткан* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 398];

- 7 to bite 'кусать' 4.58 *кик*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 391];  
8 bitter 'горький' 15.37 *идаричу* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 297];  
9 black 'черный' 15.65 *коһномо* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 413];  
10 blood 'кровь' 4.15 *хоӳсэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 138];  
11 to blow 'дуть' (intransitive) 10.38 *эдин*- < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 438];  
12 bone 'кость' 4.16 *гирамда* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 154];  
13 breast 'грудь (женская)' 4.41 *укун* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 254];  
14 to burn (intransitive) 'гореть' 1.852 *лурги*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 512];  
15 to carry 'нести' 10.61 *эксэ*- < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 443], *һэнэв*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 669];  
16 child (kin term) 'ребенок' 2.43 *куһакан* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 433], *һутэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 357];  
17 to come 'приходить' 10.48 *эмэ*- < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 452];  
18 to crush/to grind 'давить; дробить/молоть' 5.56 *пурси*-, ср. *пурча* 'мука (рыбная, из сушеной рыбы)' < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 44];  
19 to cry/to weep 'плакать' 16.37 *һоңо*- < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 111];  
20 to do/to make 'делать' 9.11 *о̄*- < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 3];  
21 dog 'собака' 3.61. *һинакин* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 661];  
22 to drink 'пить' 5.13 *ум*- < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 266];  
23 ear 'ухо' 4.22 *һе̄н* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 70];  
24 to eat 'есть, кушать' 5.11 *ӳев*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 279];  
25 egg 'яйцо' 5.97 *умукта* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 269];  
26 eye 'глаз' 4.21 *е̄һа* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 291];  
27 to fall 'падать' 10.23 *буру*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 113];  
28 far 'далеко' 12.44 *гороло̄*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 161];  
29 fire 'огонь' 1.81 *того* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 190];  
30 fish 'рыба' 3.65 *олдо* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 14];  
31 flesh/meat 'мясо' 4.13 *улдэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 262];  
32 fly 'муха' 3.83 *дилко̄н* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 207];  
33 to give 'давать' 11.21 *бӯ*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 99];  
34 to go 'идти' 10.47 *һэнэ*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 669];  
35 good 'хороший' 16.71 *аја* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 18];  
36 hair 'волос' 4.14 *н ӯриктэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 648];  
37 hard 'твёрдый' 15.74 *маһапчу* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 529];  
38 he/she/it/him/her 'он, она, оно' 2.931 *нуһан* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 611];  
39 to hear 'слышать' 15.41 *долдӣ*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 214];  
40 heavy 'тяжелый' 15.81 *ургэнчу* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 283];  
41 to hide (transitive) 'прятать' 12.27 *ӳики*- 'прятать' < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 205];  
42 to hit/to beat 'бить, ударять' 9.21 *дуктэ*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 219], *токто*- < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 193];  
43 horn 'рог' 4.17 *ијэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 298];  
44 house 'жилище, дом' 7.12 *ӳ̄*- < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 266];  
45 I/me 'я' 2.91 *би* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 79];  
46 in в 12.012 аффикс дательного падежа *-дӯ* < т.-ма. : *-dua* [Benzing 1955 : 79, 83];  
47 knee 'колени' 4.36 *һэнһэн* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 366];

- 48 to know 'знать' 17.17 *ha-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 49];  
49 to laugh 'смеяться' 16.25 *ин'э-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 319];  
50 leaf 'лист' 8.56 *авданда* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 5];  
51 leg/foot 'нога' 4.35 *налган* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 312];  
52 liver 'печень' 4.45 *хакин* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 310];  
53 long 'долгий' 12.57 *юним* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 664];  
54 louse 'вошь' 3.811 the head louse, 3.8112 the body louse *кумко* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 430];  
55 mouth 'рот' 4.24 *амца* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 38];  
56 name 'имя' 18.28 *гэрби-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 180];  
57 navel 'пупок' 4.43 *чуһурэ-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 415];  
58 neck 'шея' 4.28 *гэдимук* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 177];  
59 new 'новый' adjective 14.13 *омакта* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 3];  
60 night 'ночь' 14.42 *долбони-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 213];  
61 nose 'нос' 4.23 *оһокто* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 22];  
62 not 'нет' 24.06 *асин* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 60];  
63 old 'старый' 14.15 *хагди-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 52];  
64 one 'один' 13.01 *умукой* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 270];  
65 rain 'дождь' 1.75 *тигдэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 175];  
66 red 'красный' 15.66 *холбама* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 343];  
67 root 'корень' 8.54 *тэгэр* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 228];  
68 rope 'веревка' 9.19 *уһи-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 290];  
69 to run (intransitive) 'бежать' 10.46 *тукса-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 208];  
70 salt 'соль' 5.81 *турукэ* [ССТМЯ 1977: 208];  
71 sand 'песок' 1.215 *ица-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 320];  
72 to say 'говорить, сказать' 18.22 *зуй-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 171];  
73 to see 'видеть' 15.51 *исэ-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 334];  
74 shade/shadow 'тень' 1.63 *хан'ан* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 315];  
75 skin/hide 'кожа, шкура' 4.12 *нанда* 'кожа, шкура' < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 583],  
*ирэксэ* 'шкура (оленя)' < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 328];  
76 small 'маленький' 12.56 *һулукуй* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 338];  
77 smoke 'дым' 1.83 *наһи'а* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 63];  
78 soil 'почва' 1.212 *тукала* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 207];  
79 to stand 'стоять' 12.15 *ил-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 302];  
80 star 'звезда' 1.54 *оһи́актэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 27];  
81 stone/rock 'камень' 1.44 *һиһэ* [ССТМЯ 1977: 328];  
82 to suck 'сосать' 5.16 *уку-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 254];  
83 sweet 'сладкий' 15.35 *алапчу* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 27];  
84 tail 'хвост' 4.18 *һогжэ-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 329];  
85 to take 'брать, взять' 11.13 *га-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 133];  
86 thick 'толстый' 12.63 *дирам* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 207];  
87 thigh 'бедро' 4.351 *н'уһи'а* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 646];  
88 this 'это' 24.07 *эр* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 460];  
89 to tie 'завязывать' 9.16 *һэркэ-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 369];  
90 tongue 'язык' 4.26 *соһи-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 405];  
91 tooth 'зуб' 4.27 *иктэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 300];

- 92 water 'вода' 1.31 *му* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 548];  
93 what? 'что?' 17.64 *е̄кун* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 286];  
94 who? 'кто?' 17.68 *һи?* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 660];  
95 wide 'широкий' 12.61 *албин* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 30];  
96 wind 'ветер' 1.72 *эдин* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 438];  
97 wing 'крыло' 4.392 *дэктэндэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 231];  
98 wood 'деревянный' 1.43 *мо* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 540];  
99 yesterday 'вчера' 14.49 *тийивэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 183];  
100 you (singular) 'ты' 2.92 *һи* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 72].

В изучаемом устойчивом словарном фонде выявлены слова, которые обнаруживаются только в эвенкийском языке (без параллелей в других тунгусо-маньчжурских языках), примеры: 5 big 'большой' 12.55 *кали*; 70 salt 'соль' 5.81 *турукэ*; 81 stone/rock 'камень' 1.44 *һиһэ*. Другие слова устойчивого словарного фонда северного наречия эвенкийского языка имеют параллели в тунгусо-маньчжурских идиомах, например: 1 ant 'муравей' 3.817 *ӣриктэ*, ср. эвенское *һӣрит* id., маньчжурское *јэрхувэ* id.; 2 arm/hand 'рука' 4.33 *һалэ*, ср. негидальское, нанайское *һала* id.; 3 ash 'пепел' 1.84 *һулэнтэ*, ср. ороцкое *хулэнтэ* id., ульское *пунэктэ* id.; 4 back 'спина' 4.19 *һогдондо*, ср. солонское *һогдоно* id., удэгэйское *һогдуйһо*; 5 big 'большой' 12.55 *һэгди*, ср. орокское, нанайское *эг̄ји* 'много' и т.д.

Авторы «Сравнительного словаря тунгусо-маньчжурских языков» приводят значительное количество монгольских параллелей (пункты: 3, 13, 16, 22, 26, 35, 39, 42, 45, 48, 49, 51, 53, 55, 57, 58, 66, 72, 82, 88, 89, 92, 93, 98, 100). Одни из них являются монгольскими заимствованиями, например, 49 to laugh 'смеяться' 16.25 *ин'э-*, ср. бур. *ин'ээ* id.; другие не имеют ничего общего во внешнем облике, например, 26 eye 'глаз' 4.21 *еһа*, ср. бур. *һюдэ(һ)* id.

В некоторых словах северного наречия обнаруживаются значения не характерные для эвенкийского языка, примеры:

58 neck 'шея' 4.28 *гэдимук*; эвенкийское *гэдимук* 'затылок', негидальское *гэдэмук* 'затылок', 'шея';

67 root 'корень' 8.54 *тэгэ̄р*; эвенкийское *тэгэ̄р* 'основание, база', 'край'.

В заключение нужно отметить, что устойчивый словарный фонд северного наречия эвенкийского языка восходит к тунгусо-маньчжурской лексике, вместе с тем в нем обнаруживаются изолированные слова и заимствования из монгольских языков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Benzing J. Die tungusischen Sprachen: Versuch einer vergleichenden Grammatik / J. Benzing. – Wiesbaden, 1955. – 151 S.

#### ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ И ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков: Материалы к этимологическому словарю / Отв. редактор В.И.Цинциус. – Л.: Наука, Т. I, 1975, Т. II, 1977 (ССТМЯ 1975, 1977).

*Сокращения:*

т.-ма. – тунгусо-маньчжурский.

**LEIPZIG-JAKARTA LIST OF THE NORTHERN DIALECT  
OF THE EVENKI LANGUAGE**

I.N. Novgorodov

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

The Leipzig-Jakarta list is studied in the northern dialect of the Evenki language. The majority of the Leipzig-Jakarta list of the Evenki northern idiom consists of the words of the Tungus-Manchu origin. Also some isolated and loan words are revealed.

**Key words:** *The Leipzig-Jakarta list, Evenki, language, northern, idiom.*

*Об авторе:*

НОВГОРОДОВ Иннокентий Николаевич – доктор филологических наук, профессор-исследователь кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* i.n.novgorodov@mail.ru

УДК 81' 27

**ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА:  
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ  
ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ**

Л.В. Фадеева

Омский государственный педагогический университет,  
филиал в г. Тара

В статье раскрывается сущность феномена языковой картины мира, указываются основные пути ее формирования. Подробно рассматривается когнитивная концепция поэтапного формирования значения слов, которая выделяет индивидуальный и социальный аспекты.

**Ключевые слова:** *языковая картина мира, референтный фрагмент, элементарный фрейм, референтный фрейм, индивидуальный фрейм, социальный фрейм.*

В конце двадцатого века происходит смена научной парадигмы во многих сферах человеческого разума. В настоящее время гуманитарные науки, имеющие отношение к человеку, объединяются в антропологическую пара-

дигму, видное место в которой занимает новая комплексная дисциплина – когнитивистика – наука о познании. Когнитивная лингвистика (когнитология) рассматривается как ее наиболее важная часть. Методологической основой когнитологии является картина мира, «то, каким рисует мир человек в своем воображении» [Кубрякова 1988: 142].

Описание Гумбольдтом феномена картины мира становится важным этапом в развитии лингвистической науки. Для Гумбольдта, который с удивительной неутомимостью вработывался во все новые языки, было ошеломляющим открытием познание того, что каждый язык в его содержании обладает собственной картиной мира, присущим ему космосом понятий и мыслительных форм [Радченко 1997: 56].

Действительно, каждый народ обладает своим собственным менталитетом, который складывается под воздействием исторического развития, климатических условий, сложившихся обычаев и традиций. И народный менталитет, соответственно, отражается в его национальном языке. Показательны, например, демонстрации различных языковых реалий из русского и немецкого языков. В русском языке существуют прилагательные *синий* и *голубой*. В немецком языке имеется только одно прилагательное *blau*, которое передает оба этих значения. В русском языке имеется выражение «голоден как волк», в немецком языке это значение передается словосочетанием *einen Bärenhunger haben*, которое имеет дословный перевод «быть голодным как медведь». И это явление касается любых стилистических пластов языка.

Таким образом, любой человек, который является членом соответствующего языкового сообщества, получает от него бесценный дар: родной язык, который наработан всеми предшествующими поколениями и который представляет собой богатейший источник накопленного познания. Следовательно, каждый человек получает готовую основу картины мира, пополняемую им в течение всей его жизни. Картина мира – это не зеркальное отражение мира в сознании воспринимающего субъекта, а его субъективная интерпретация [Борисенкова 2009: 19]. Два разных субъекта конкретной исторической эпохи могут по-разному воспринимать мир. Но благодаря таким универсалиям, как объективность окружающего мира, всеобщность закономерностей человеческого мышления и познания мира, индивидуальные картины мира отличаются друг от друга лишь незначительными деталями, не создающими существенных помех во взаимопонимании членов языкового сообщества. Картина мира во всех своих деталях является незаконченным изображением. И так как картина мира не представляет собой законченного образа мира, она обладает особой пластичностью, подвижностью, поливариантностью [Постовалова 1988: 52-54].

Языковая картина мира помогает человеку познавать мир, она является наилучшим инструментом его познания. Она пользуется вербализованными результатами этого познания, когда необходимо транслировать новое зна-

ние, которым обогатилась концептуальная картина мира. Сначала полученное знание подвергается концептуализации, т.е. превращается в концепт, составную часть концептуальной картины мира. Если оно обладает прагматической ценностью, в действие вступает номинативная функция, концепт вербализуется и становится частью языковой картины мира. Концепт и лексическая единица превращаются в материал, который готов к использованию для объективации знания и его трансляции, т.е. для коммуникации.

Каким же образом слова получают свои значения? Особый интерес представляет собой авторская когнитивная концепция поэтапного формирования значения слова, которую предлагает Л.М. Борисенкова [Борисенкова 2009: 46]. Данная концепция учитывает индивидуальные и социальные аспекты при формировании значения слов. В процессе перцептивного познания окружающей действительности познающий субъект дискретизирует воспринимаемую ситуацию, выделяя в ней какой – либо из ее уникальных фрагментов, референтный по своей сути, так как «референция – это соотнесенность <...> с индивидуальными и каждый раз новыми объектами и ситуациями» [Падучева 2004: 8]. Выделенный фрагмент является единичным объектом, помещенным в феноменологическое пространство человека. Таким образом возникает представление о нем, т.е. его ментальная репрезентация, которая должна иметь соответствующее окружение. Человек оперирует не только выделенной ментальной репрезентацией объекта, но и ее окружением. Это позволяет обобщенно говорить об элементарном фрейме как когнитивной ситуативной модели значения. Элементарный фрейм следует понимать, как информационный образ элементарной естественной ситуации.

Референтная ментальная репрезентация является содержательным ядром референтного фрейма, носителя полной информации об объекте в конкретной ситуации. В референтном фрейме содержится не только быденное знание об объекте и его свойствах, но и основывающаяся на них «инструкция», предписывающая правила обращения с ним в определенной ситуации. Даже на довербальном этапе, когда значение нового слова еще только формируется, одновременно должна формироваться и дискурсивная функция будущей номинации. Для предметной, субстанциональной сущности – это функция участника события или носителя стабильного признака. Если ядро референтного фрейма – ментальная репрезентация признака, имеющего динамическое наполнение, а периферия состоит из идеальных заместителей реальных участников данного события, в опоре на которые и возможно выделение их динамического признака, то соответственно прогнозируется сочетаемость будущей номинации и ее дискурсивная функция событийного центра высказывания.

Некоторое конечное множество референтных фреймов, в центре которых находится представление об определенных ситуациях действительности, и количество которых определяется личным опытом познающего инди-

видуума, содержательно пересекается по принципу фамильного сходства. Это сходство значительно в ядре референтных фреймов и несколько расплывчато на периферии. Происходит фильтрация периферийных конститuentов: наиболее существенные и частотные из них наряду с ядерной ментальной репрезентацией переходят в следующий, индивидуальный фрейм. В индивидуальном фрейме концентрируется вся наиболее типичная для опыта данного познающего субъекта информация об объекте, остающаяся в опыте человека, в его долговременной памяти. Все нетипичные, случайные характеристики элиминируются. Индивидуальный фрейм находится благодаря отбору информации на более высоком уровне когнитивной обработки, чем фрейм референтный. Ядро индивидуального фрейма должно быть содержательно гомогеннее, чем в референтных фреймах, так как индивидуальный фрейм содержит выборочное, отсортированное знание. Но ментальное ядро индивидуального фрейма еще не может быть вербализовано, так как язык – это явление социальное.

Для обеспечения адекватного восприятия объекта всеми членами языкового сообщества существенные различия в индивидуальных представлениях об объекте должны быть устранены путем приведения множества представлений к общему знаменателю. Происходит дальнейшая фильтрация информации с учетом фоновых, в том числе культурных реалий, включенных в коллективный опыт социума. Фрейм становится еще более гомогенным, так как в ядре остается минимум признаков объекта, самых типичных для данного языкового сообщества, а на периферии фрейма – знание о наиболее релевантных, а потому и частотных онтологических характеристиках выделенного объекта, и правилах обращения с ними, что помогает прогнозировать как лексическую сочетаемость будущей номинации, так и ее синтаксические, и дискурсивные функции. Ментальная репрезентация, составляющая ядро социального фрейма, – концепт, равный понятию. Он входит, но уже на другом, социальном, обязательном для всего языкового сообщества, уровне в пропозициональные сети, количество которых регулируется категориальной пресуппозицией, то есть ограничениями на семантическую сочетаемость. В основе категориальной пресуппозиции лежит фоновая информация, общая для социума, которая включает регламентирующие социальные нормы. Этот регламентирующий момент помогает правильно употреблять новую языковую единицу. Например, если на материале немецкого языка рассмотреть такую референтную ментальную репрезентацию динамического признака, как движение объекта, то в ядре социального фрейма могут располагаться глаголы *gehen* (идти), *fliegen* (лететь), *laufen – sich mit schnellen Schritten leicht springend fortbewegen* (бежать – передвигаться быстро, слегка подпрыгивающими шагами), которые дают основную характеристику данного динамического признака. На периферии располагаются лексемы, характеризующие движение определенного объекта и включающие

в свою лексико – семантическую структуру эмоционально – оценочные семы: *stürzen* – heftig fallen, hinfallen, eilen, rennen (сталкивать, опрокидывать, броситься, ринуться; быстро упасть, поспешно побежать); *schwirren* – mit leicht sausendem Geräusch schnell fliegen (с жужжанием виться; быстро лететь с слегка жужжащим шумом); *sausen* – sich sehr schnell fortbewegen, eilen (мчаться, нестись; очень быстро передвигаться, спешить).

Референтный, индивидуальный и социальный фреймы представляют собой комплексные ментальные репрезентации разного уровня, содержащие в переработанном виде подробную информацию о фрагментах действительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борисенкова Л.М. Морфологическая и семантическая деривация в когнитивном аспекте (на материале немецкого языка): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Л.М. Борисенкова; Смоленск. гум. ун-т. – Н.Новгород [б.и.], 2010. – 365 с. – На правах рукоп.
2. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е.С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 141-172.
3. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики / Е.В. Падучева. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 698 с.
4. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 8-69.
5. Радченко О.А. Язык как мирозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства / О.А. Радченко. Т. 1. – М.: Мегатекст, 1997. – 308 с.

### **LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD: INDIVIDUAL AND SOCIAL ASPECTS OF THE WORD MEANING CREATION**

L.V. Fadeeva

Omsk State Pedagogical University (Tara affiliate), Tara

This article is devoted to the study of the linguistic view of the world. The main ways of its creation are shown. A detailed treatment of stepwise of cognitive concept of the word meaning creation, which is divided into individual and social aspects, is considered.

**Key words:** *linguistic view of the world, referent fragment, elementary frame, referent frame, individual frame, social frame.*

*Об авторе:*

ФАДЕЕВА Лариса Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков филиала Омского государственного педагогического университета в г. Таре, *e-mail: larika777 @yandex.ru*

УДК 811.111'25

**НАТИВИЗАЦИЯ ВОСТОЧНОАЗИАТСКОГО  
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЖУРНАЛИСТСКОГО ДИСКУРСА  
КАК ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ**

В.В. Федоров

Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга,  
Петропавловск-Камчатский

В статье рассматриваются вопросы исследования журналистского англоязычного дискурса стран Восточной Азии с позиции отражения в нём менталитета народов, населяющих этот регион. Уточняются представления об этноисторическом менталитете, этносоциальном менталитете и вторичной языковой личности.

*Ключевые слова:* журналистский дискурс, этноисторический менталитет, этносоциальный менталитет, языковая личность.

Современные исследования функционирования англоязычной газетно-журнальной публицистики в инокультурной среде, должны, по нашему мнению, уделять особое внимание социокультурному контексту как фактору максимально значимому для её формирования. Социально-политическая ориентация печатных СМИ ярко репрезентирует процесс гибридизации английского языка в зоне актуальных межкультурных контактов. Подвижность газетно-журнальной публицистики позволяет отследить ключевые тенденции взаимодействия региональных вариантов английского языка, один из которых является чужим для нации, но своеобразно адаптированным к новым условиям функционирования, что неизбежно влечет за собой определенные изменения в его структуре. Дискурсивный подход к изучению подобного взаимодействия позволяет уловить наиболее очевидные тенденции этого сложного процесса и определить вектор возможных изменений в языке-интерференте. Англоязычная периодическая печать стран Восточной Азии является в этом смысле удачным объектом для практического исследования, поскольку отличается институционализированностью и воспроизводимостью, позволяющими фиксировать самые устойчивые тенденции отражения особого мировидения восточноазиатских народов в лингвистическом и экстралингвистическом оформлении материалов на иностранном языке.

Кроме этого, рассмотрение особенностей восточноазиатской англоязычной газетно-журнальной периодики с позиций актуализации в ней проявлений наднационального менталитета оказывается возможным в связи с тем, что восточноазиатские культуры обладают рядом общих черт. Американский антрополог Э. Холл выделяет два типа культур в зависимости от их отношения к контексту: низкоконтекстные и высококонтекстные. При этом под контекстом понимается «информация, окружающая и сопровождающая

событие, т.е. то, что вплетено в значимость происходящего» [Hall 1976 : 73]. В низкоконтекстных культурах основная часть информации, которой обмениваются коммуниканты, закодирована в сообщениях на эксплицитном уровне. В высококонтекстных – наоборот, большая часть информации существует на уровне контекста. Признаками высококонтекстных культур считается их традиционность, устойчивость, эмоциональность и несклонность к переменам, в то время как низкоконтекстные культуры ассоциируются с динамизмом и высоким уровнем технологического развития.

Высококонтекстные культуры, к которым относятся страны Восточной Азии, считаются однородными с точки зрения накопленного исторического опыта, сложившегося менталитета и информационной обеспеченности. В силу укоренившихся традиций эти культуры мало меняются со временем, поэтому при взаимодействии с окружающим миром один и тот же стимул всегда вызывает одинаковую реакцию. В этой связи способ осмысления действительности народами этого региона посредством английского языка, опирающийся на традиционное мышление, представляет особый интерес для исследователя-вариантолога. Теоретическое осмысление указанных проблем неизбежно наталкивается на необходимость чёткого определения таких основополагающих понятий как: менталитет, этнический менталитет и языковая личность.

Анализ философских, психологических и социологических исследований отечественных и зарубежных учёных показывает, что в большинстве из них «менталитет» ассоциируется с широким представлением, обозначающим сложившийся в течение длительного времени максимально устойчивый способ осмысления действительности представителями определённой человеческой общности, в то время как «ментальность» – менее устойчивый набор типовых представлений индивидуального сознания об окружающем мире, часто зависящий от конкретного социально-исторического контекста. При этом большинство определений носят самый общий характер, хотя, с нашей точки зрения, в рамках контактологических исследований целесообразно использовать такие дефиниции, в которых, исследуемые фундаментальные понятия были бы связаны с процессом сохранения типовых представлений об окружающей действительности в форме языковых знаков. Вполне очевидно, что фундамент устойчивости ментального осмысления действительности закладывается именно языком как универсальной коммуникативной категорией, обладающей такой функцией, как хранение и передача информации и определяющей характер когниции в процессе формирования групповых стереотипов.

Взаимосвязь между ментальным миром человека и отражающими его языковыми феноменами получает самое разнородное толкование в работах современных учёных. Ряд исследователей считает, что менталитет общества представляет собой систему социально-культурных установок, одной из ко-

торых является языковая установка; менталитет детерминируется социальными условиями и выражается в языковых особенностях нации, в то время как язык оказывает определённое формирующее влияние на процесс становления и функционирования социального менталитета и ментальности отдельной личности [Полежаев 2003: 170]. Некоторые учёные выдвигают предположение о том, что целесообразно интерпретировать ментальность как скрытую понятийную языковую категорию, которая объективирует семантические признаки языковых единиц, не имеющие эксплицитного морфологического выражения, но существенные для построения и понимания высказывания [Буянова 2010: 16]. В этом случае представление о взаимосвязи языка и мышления носит чисто умозрительный характер, что отражается в определениях ментальности, формулируемых сторонниками подобного подхода, где «ментальность – это мирозерцание в категориях и формах родного языка, которые соединяют в себе интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях» [Маслова 2001: 49] или «ментальность есть восприятие в категориях и формах родного языка, соединяющее интеллектуальные, волевые и духовные качества национального характера в типичных его свойствах и проявлениях» [Колесов 2007: 11]. Подобный «гиперболизированный» подход имеет большое количество оппонентов, считающих, что существование между языком и мышлением связи, основанной на репрезентации мира в ментальных структурах, представляемых, в свою очередь, языковыми структурами, бесспорна, однако преувеличивать степень их взаимовлияния вне конкретных языковых данных представляется неоправданным.

При отборе терминологии необходимо принимать во внимание тот факт, что изучение процессов взаимодействия региональных вариантов английского языка на материале институализированного дискурса газетно-журнальной публицистики позволяет получить представление о самом общем инварианте мировидения определённых народов, сложившемся в течение долгой истории их развития, а не о частных особенностях мышления, характерных для современного этапа их существования. В материалах периодической печати, рассчитанной на массового читателя, как ни в каком другом типе текста находят своё отражение наиболее устойчивые социокультурные установки общественного сознания, которые, в свою очередь, отражаются в лингвистических и экстралингвистических параметрах газетно-журнальной публицистики. Всё сказанное позволяет, во-первых, признать необходимость разделения понятий «менталитет» и «ментальность», а, во-вторых, использовать при обсуждении вопросов межъязыкового взаимодействия только термин *менталитет*, под которым понимаются наиболее общие устойчивые и социально-закреплённые стереотипы мышления и поведения, находящие отражение в языке и культуре.

Современные исследователи часто используют для описания специфи-

ческих черт мышления и поведения отдельных народов термин «этнический менталитет», являющийся уточняющим по отношению к термину «менталитет» [Никитина http], который включает как этнически окрашенные коллективные представления о мире, доминирующие у членов этноса, так и особенности их деятельности, находящие своё отражение в продуктах материальной и духовной культуры [Вельм 2004: 7]. Вполне очевидно, что данное понятие не может быть использовано в полной мере для описания восточноазиатского менталитета, поскольку напрямую связано с представлением об «этносе», одной из неизменных характеристик которого является наличие единого языка у его представителей, что не соответствует положению дел в странах Восточной Азии, население которых говорит на разных языках. Одним из возможных подходов к выбору термина, получившим широкую известность в гуманитарных дисциплинах, является подход Ю.В. Бромлей, который полагает, что этнос представляет собой «этносоциальный организм» во всём многообразии своих внутренних связей и внешних проявлений [Бромлей 1989: 33]. Подобный подход позволяет рассматривать в качестве такого этносоциального организма как всю общность народов Восточной Азии, так и социумы каждого из государств, находящихся в этом регионе. В этом случае термин «этнос» может быть заменен на представление об «этноисторической общности», которая включает в себя несколько самостоятельных этносов и обладает «этноисторическим менталитетом» – наиболее общими устойчивыми и социально-закрепленными стереотипами мышления и поведения этноисторической общности, находящими отражение в языке и культуре. Высказанное замечание представляется достаточно существенным для исследования восточноазиатского газетно-журнального дискурса на английском языке, поскольку в нём находит отражение как *этноисторический менталитет*, присущий всем восточноазиатским народам независимо от их национальной принадлежности, так в определённой мере и *этносоциальный менталитет*, характерный только для социумов Китая, Японии и Кореи.

Ещё одним понятием, существенным для данного исследования, является представление о «языковой личности», которое было введено в широкий научный обиход Ю.Н. Карауловым. По мнению учёного, языковая личность – это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определённой целевой направленностью [Караулов 1987: 4]. В структуру языковой личности обычно включаются три основных компонента: 1) ценностный (мировоззренческий), отражающий систему ценностей или жизненных смыслов, формирующихся в процессе формирования, становления и развития личности; 2) культурологический, подразумевающий уровень овладения культурой, способствующей формированию умений и навыков адекватного употребления языковых

средств согласно специфики той или иной социокультурной ситуации в процессе осуществления определённой деятельности; 3) личностный, включающий всё то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке, отражаемое в его индивидуальной ментальности и языке [Андронкина 2010: 615]. Следует отметить, что большинство современных исследователей проблем культурно-языковой идентичности предпочитает использовать наряду с термином «языковая личность» такие понятия, как «культурно-языковая личность» [Воробьёв 2008: 97], «лингвокультурная личность» [Маслова 2001: 121] «коммуникативная личность» [Карасик 2004: 22] и т.п., что предполагает рассмотрение «языковой личности в парадигме речевого общения, в деятельности» [Прохоров 2008: 58]. Дискуссионный характер вопроса о том, меняется ли культурно-языковая идентичность пользователя неродным языком, способствует осознанию того факта, что этническая и культурно-языковая идентичность не являются одним и тем же. По мнению З.Г. Прошиной, «Человек может относить себя к конкретному этносу, но знание других языков даёт ему возможность постижения других культур и вести себя соответственно требуемой ситуации в той или иной культуре» [Прошина 2017: 109-110]. Этническая культурно-языковая идентичность, в этом случае, представляется стабильной, в то время как культурно-языковая – гибкой [Norton&Toohey 2002: 116].

Бесспорно, высказанные замечания нуждаются в определённых уточнениях. Авторами публикаций англоязычной восточноазиатской печати являются журналисты из разных стран мира, которые условно могут быть разделены на три группы. Первая группа включает журналистов из Великобритании и США, которые пишут на эндонормативном для них и экзонормативном для читателей варианте английского языка, не являясь при этом носителями восточноазиатского менталитета. Вторая группа включает авторов из стран Восточной Азии, которые создают свои публикации на экзонормативных региональных вариантах английского языка и являются носителями этноисторического и этносоциального менталитетов Восточной Азии. В состав третьей группы входят журналисты из других стран мира, которые отражают в своих материалах основные черты своих региональных вариантов английского языка и не являются носителями восточноазиатского менталитета. В рассуждениях об отражении менталитета в языке нас, главным образом, интересует языковая личность создателей материалов периодической печати из второй группы. Именно китайские, японские и корейские журналисты формируют стандарт оформления англоязычных печатных СМИ, отражающий традиции национальной прессы и особенности менталитета восточноазиатских народов. Их языковая личность формируется в билингвальном пространстве, где, наряду с родными языками, они должны осваивать вербально-семантический код английского языка.

По мнению учёных, такая языковая личность может быть названа вто-

ричной, поскольку она обладает совокупностью способностей общения на втором языке на межкультурном уровне [Халеева 1995: 98] и представляет собой «конечный пункт инокультурации языковой личности» [Мамонтова 2010: 9]. З.Г. Прошина отмечает, что, несмотря на то, что термин «вторичная личность» не может быть признан самым удачным, поскольку не всегда передаёт положительное значение, в данном случае его использование вполне оправдано, поскольку на первый план выступает не его коннотация, а значение, отражающее последующую, более позднюю ступень развития [Прошина 2017: 110]. Компонентами формирования вторичной языковой личности является освоение различных компетенций: лингвистической, языковой, коммуникативной, речеповеденческой и культурологической. При определении языковой личности также следует принимать во внимание тот факт, что авторы газетно-журнальных публикаций обладают особым характером мышления, который позволяет им выражать, в первую очередь, политико-идеологическую установку печатного органа и, только во вторую очередь, собственные творческие намерения. В этом случае в структуре языковой личности создателя газетно-журнального текста на первый план выходят ценностный и культурологический компоненты, а личностный занимает положение второстепенного. Всё перечисленное позволяет утверждать, что восточноазиатские журналисты, создающие англоязычные материалы являются *вторичными языковыми личностями*, носителями особого этноисторического и этносоциального менталитета, обладающими способностью создавать и воспринимать англоязычные газетно-журнальные тексты на одном из региональных вариантов английского языка Восточной Азии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андронкина Н.М. Понятие языковой личности и её типы в методике преподавания иностранных языков / Н.М. Андронкина, Е.Г. Голованова // *Язык и ментальность: сб. статей; отв. ред. М.В. Пименова.* – СПб: СПбГУ, 2010. – 696 с.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1989. – 412 с.
3. Буянова Л.Ю. Язык и ментальность: специфика взаимоскорреляции / Л.Ю. Буянова // *Язык и ментальность: сб. статей / отв. ред. М.В. Пименова.* – СПб: СПбГУ, 2010. Серия «Славянский мир». Вып 5. – С.15-20.
4. Вельм И.М. Этнический менталитет: истоки и сущность (на примере удмуртского этноса): дис. ... д-ра культуролог. наук: 24.00.01 / И.М. Вельм; Удмуртский гос. ун-т. – Ижевск [б.и.], 2004. – 287 с. – На правах рукоп.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология / В.В. Воробьев. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2008. – 337 с.
6. Воробьева М.В. Понятие менталитета в культурологических исследованиях / М.В. Воробьева // *Известия Уральск. гос. ун-та.* – 2008. – №55. – С. 6-15.
7. Карасик В.И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
9. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте / В.В. Колесов. – СПб.: Пе-

- тербургское Востоковедение, 2007. – 624 с.
10. Мамонтова Н.А. Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.А. Мамонтова; Военный университет – М.[б.и.], 2010. – 210 с. – На правах рукоп.
  11. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А.Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
  12. Никитина Э.В. Генезис понятий менталитета и этноменталитета [Электронный ресурс] / Э.В. Никитина. – URL: [http://national-mentalities.ru/history/teoriya/nikitina\\_ev\\_genezis\\_ponyatij\\_mentaliteta\\_i\\_etnomentaliteta](http://national-mentalities.ru/history/teoriya/nikitina_ev_genezis_ponyatij_mentaliteta_i_etnomentaliteta)
  13. Полежаев Д.В. Идея менталитета в русской философии «золотого века» / Д.В. Полежаев. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003. – 360 с.
  14. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – 5-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
  15. Прошина З.Г. Контактная вариантиология английского языка: Проблемы теории. World Englishes Paradigm : учеб. пособие / З.Г. Прошина. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2017. – 208 с.
  16. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: Ин-т русского языка РАН, 1995.
  17. Hall E.T. Beyond Culture / E.T Hall. – Garden City, NY: Anchor Press, 1976. – 256 p.
  18. Norton B. Identity and language learning / Norton B., Toohey K. // Oxford Handbook of Applied Linguistics. Ed. By R. Kaplan. – Oxford: OUP, 2002. – P. 115-123.

#### **NATIVIZATION OF THE ENGLISH LANGUAGE JOURNALISTIC DISCOURSE OF EAST ASIA: INTERCONNECTION OF LANGUAGE AND MENTALITY**

V.V. Fyodorov

Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy

The article envisages the issues related to the research of the English language journalistic discourse of East Asia from the position of the region's population mentality. It specifies the notions of ethno-historical mentality, ethno-social mentality and secondary linguistic personality.

**Key words:** *journalistic discourse, ethno-historical mentality, ethno-social mentality, linguistic personality.*

*Об авторе:*

ФЁДОРОВ Виталий Викторович – кандидат филологических наук, доцент кафедры переводоведения и второго иностранного языка Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга, *e-mail*: vvfyodorov@mail.ru

УДК 811.3 (075.2)

**ЭПОНИМЫ ИЗ КЛАССИЧЕСКОЙ МИФОЛОГИИ  
В АНГЛИЙСКОЙ ТРАНСЛЯЦИИ И ПОЛИДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ  
ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЭПОНИМНЫХ ТЕРМИНОВ**

К.В.Филина, И.Л.Филина

Новосибирский национальный исследовательский  
государственный университет, Новосибирск

Статья посвящена одному из основных лингвистических вопросов – связи между словами и обозначаемыми ими сущностями, рассматриваемом на материале терминологического пласта словарного состава английского языка. Эпонимные термины, восходящие к классическим мифонимам, рассматриваются в контексте их происхождения – связи с эпонимами, структурных типов и дальнейшего исследования в триаде теории вторичной номинации, культурного трансфера и прагмалингводидактики.

**Ключевые слова:** мифоним, эпонимия, эпонимный термин, эпоним, трансонимизация, деонимизация, транспозиция, культурный трансфер.

Terminology is known to make an autonomous essential sector in the vocabulary of any language. Terminological systems of different scientific spheres necessarily contain terms whose origin goes back to classical mythonyms connected with the myths based on popular beliefs in explaining natural or historical events. Our analysis of classical mythonyms extracted from the *Dictionary of Classical Mythology* [Grimal 1991] gives light to the whys and wherefores of eponymic terms related to mythonyms with the emphasis on the theory of secondary nomination which is traditionally considered as the usage of the phonetic shape or sound value of the existing lexeme for naming a new signified unit. Eponymic terms under study are treated as the ones derived from the eponymous names – the names of mythical persons or objects usually called *eponyms*. This approach corresponds to general definition of eponyms or eponymous names given in the dictionaries: «eponym – a real or mythical person from whose name the name of a nation, race, etc. is derived» [Webster 1976: 253-254], «эпоним – лицо, от имени которого произведено название народа, местности» [Ахманова 1966: 528], «eponymous – applied to personages from whose names the names of peoples or places are reputed to be derived» [Onions 1985: 320], «eponymous – given as a name, giving one's name to smth» [Barnhart 1995: 248; 903], «eponymous – giving name to» [Weekly 1967: 519]. The foregoing quotations prove the unanimity of the lexicographers' views on the phenomenon under discussion. Thus, proper names and eponyms have evident links. The advent of eponymic terms (the ones derived from eponyms or eponymous words) is a result of eponymisation – a two-facet process of transposition of proper names manifested in

transonymisation and deonymisation. The onomastic space of classical mythology provides a good illustration of both types of eponymisation. The former is concerned with shifting a proper name from one onomastic class to another which can be illustrated with the examples from our selection: *Lesbos*, the eponymous mythopersonym gave his name to the island *Lesbos* (the eponym, the proper name *Lesbos* shifted from the onomastic class of mythoanthroponyms to the class of nesonyms); the eponymic potamonym the *Nile* came into being after *Nileus*, a mythic king, gave his name to the river which had been previously called Aegyptus; *Scythes* is the eponymous hero of the ethnonym *the Scythians*; *Aeolus* – the eponymous mythic deity of the compound pragmonym *Aeolian harp*; the eponymic volcanonym *Etna* was derived from the mythic eponymous name *Aetna*, the daughter of Uranus, etc. Deonymisation, which is sometimes called appealativation, deals with transposition of a proper name into a class of common names: *Pyrrhicus/Pyrrhus*, a mythic personym who was reputed to have been the inventor of the war-dance, is the eponym of the saltatonym *pyrrhic*; *Hymen*, a mythic deity, is the eponym of the cantonym *hymeneal*; *Boreas*, a mythic personym, is the eponym of the anemonym *bora* (severe north wind); mythopersonym *Cyparissus* is the eponym of the phytonym *cypress*; the eponymic conceptonym *harmony* is a result of shifting of the eponymous mythic personal name *Harmonia* to the class of common names, etc. Both types of eponymisation retain transparent mythological motivation. In both transonymisation and deonymisation the eponyms represent predominantly the onomastic class of mythopersonyms (gods, goddesses, kings, hunters, giants, inventors, etc.) while the eponymic terms belong to more than 20 different onomastic classes. A brief illustration of the foregoing assertion is given in the Table below.

Table 1

Eponymisation in classical mythology

<b>Eponym (mythopersonym)</b>	<b>Onomastic classes of eponymic terms</b>
	<i>astronyms/cosmonyms</i>
1. Orion	Orion
Cassiopeia	Cassiopeia
	<i>volcanonyms</i>
2. Aetna	Etna
	<i>korabonym</i>
3. Argo	Argo
Paralus	Paralos
	<i>oronyms</i>
4. Pyrene	Pyrenees
Olympus	Olympus
	<i>nesonyms</i>
5. Lesbos	Lesbos
Pharos	Pharos
Rhodus	Rhodes

	<i>polisonyms</i>
6. Corinthus	Corinth
Delphus	Delphi
Myceneus	Mycene
Byzas	Byzantium
Romulus	Rome
	<i>potamonyms</i>
7. Euphrates	Euphrates
Tiberinus	Tiber
Ganges	Ganges
Nileus	Nile
	<i>phytonyms</i>
8. Lotis	lotus
Menthe	mint
Cyparissus	cypress
Hyacinthus	hyacinth
Narcissus	narcissus
	<i>ethnonyms</i>
9. Hellen	Hellenes
Syrus	Syrians
Celtus	Celts
	<i>politonyms</i>
10. Aegyptos	Egypt
Arabus	Arabia
Italus	Italy
Indus	India
	<i>anemonyms</i>
11. Boreas	bora
Zephyrus	zephyr
	<i>conceptonyms</i>
12. Harmonia	harmony
Hypnos	hypnosis
	<i>heortonyms</i>
13. Vesta	Vestalia
Fons	Fontinalia
Vulcan	Vulcanalia
Saturn	Saturnalia

The eponymous words and etymology of eponymic terms related to mythological traditions may be interesting for the investigation in the context of the theory of cultural transfer. The latter, according to S. Proskurin, is treated as transference of information in time and space with its reconsideration and interpretation in new cultures [Проскурин 2017: 77]. No doubt, a thorough consideration of etymology of eponymic words in close relation to cultural transfer can make a certain contribution to historical semantics.

Judging from the table above, eponymic terms display heterogeneous structural types which correspond with the general methods of English word-building. Simple and derived structures prevail. Most eponymic terms are coined by means of a) shortening, manifested in clippings as a result of apocope, syncope, apocope and sometimes syncope accompanied by suffixation; b) sound interchange; c) suffixation. Blending and compounding are represented by rare instances, like *hermaphrodite* and *Aeolian harp*.

Eponymy as a means of secondary nomination is sure to be paid more attention to in the aspect of pragmalinguodidactics. The acquisition and awareness of the etymology of the terms under study is necessary for the formation of terminological literacy and terminological culture as they both account for professional competence and successful cultural communication of the English language native speakers and learners. Since information is unanimously recognized as the originator of communication, the informational function of the terminological units - to be the source of getting and transmitting knowledge - is very significant. In our teaching experience, the pragmalinguodidactic approach aimed at removing anonymous barriers for the English terminology learners is successfully realized with the help of the elective course «The Basics of Terminology» through the English language learners' activity oriented on identification, reflection and reotyping of the units under study.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Проскурин С.Г., Проскурина А.В. Культурные трансферы и тексты / С.Г. Проскурин, А.В. Проскурина. – Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2017. – 176 с.
2. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.
3. Grimal P. The Dictionary of Classical Mythology / P. Grimal. – L., 1991. – 466 p.
4. The Barnhart Concise Dictionary of Etymology. – N.Y., 1995. – 916 p
5. The Oxford Dictionary of English Etymology: edited by C.T. Onions. – Oxford, 1985. – 1025 p.
6. Webster's New World Dictionary. – Oxford & IBH Publishing Co., 1976. – 882 p.
7. Weekly E. An Etymologically Dictionary of Modern English in 2 vol.: vol.1. A-K / E. Weekly. –N.Y. 1967. – 815p.

#### **EPONYMS FROM CLASSICAL MYTHOLOGY IN ENGLISH TRANSLATION AND A POLYDIFFERENTIAL AP- PROACH TO THE STUDY OF EPONYMIC TERMS**

K.V. Filina, I.L. Filina

Novosibirsk National Research State University, Novosibirsk

The article is devoted to one of the issues of the language – the relation between words and things they signify with a special reference to the terminological sector of the vocabulary. Eponymic terms related to classical mytho-

nyms are considered in the context of their whys and wherefores, their structural types and the perspective of their study in the triad of the theory of secondary nomination, cultural transfer and pragmalinguodidactics.

**Key words:** *mythonym, eponymy, eponymic term, eponym, transonymisation, deonymisation, transposition, cultural transfer.*

*Об авторах:*

ФИЛИНА Консуэлла Вениаминовна – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации Новосибирского национального исследовательского государственного университета, *e-mail:* kvfilina@mail.ru;

ФИЛИНА Ирина Львовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Новосибирского национального исследовательского государственного университета, *e-mail:* irfilina@mail.ru

УДК 811.111

### **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ**

*(на материале английской и американской художественной литературы)*

Н.Н. Шацких

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

В статье автор рассматривает происхождение, природу, разные формы, а также структурно-семантические особенности внутренней речи (интраперсонального общения/аутокоммуникации) на материале английской и американской художественной литературы.

**Ключевые слова:** *внешняя речь, внутренняя речь, эгоцентрическая речь, особенности структуры и семантики.*

Речь является существенным элементом человеческой деятельности, основным средством общения, позволяющим человеку познавать окружающий мир, сохранять, преумножать и передавать знания и опыт последующим поколениям. В психологии различают два вида речи: внешнюю и внутреннюю. Внешняя речь обращена к другим людям, посредством внешней речи человек делится своими мыслями и чувствами с собеседником. Под внутренней речью в современной лингвистике понимают «внутреннее проговаривание», «внутреннее программирование речевого высказывания» и «собственно внутреннюю речь» [Леонтьев 1967]. **Внутреннее проговаривание** представляет собой скрытую физиологическую активность органов артикуляции, возникающую в определенных случаях и имитирую-

щую в большей или меньшей степени процессы, происходящие при реальном говорении. **Внутреннее программирование** речевого высказывания есть неосознаваемое построение некоторой схемы, на основе которой в дальнейшем порождается речевое высказывание. В нашей работе речь пойдет о «**собственно внутренней речи**», которая представляет собой беззвучную речь «про себя», речь, в форме которой человек думает.

В отечественной психологии большой вклад в изучение природы внутренней речи внес выдающийся ученый Л.С. Выготский. По его мнению, внутренняя речь «есть особое по психологической природе образование, особый вид речевой деятельности, имеющий совершенно специфические особенности и состоящий в сложном отношении к другим видам речевой деятельности. <...> Внутренняя речь есть немая, молчаливая речь. Это ее основное отличие» [Выготский 1982: 314-324].

Л.С. Выготский считал, что внутренняя речь является результатом интериоризации внешней речи через ступень так называемой эгоцентрической речи ребенка-дошкольника, которая представляет собой часто наблюдаемый во время игры разговор ребенка вслух с самим собой. При этом речь, произносимая для себя, является лишь «аккомпанементом», сопровождающим детскую деятельность, и не имеет самостоятельного функционального значения. Сначала эгоцентрическая речь носит развернутый характер, но постепенно, по мере взросления ребенка, сокращается, переходит в шепот, а затем и совсем исчезает, превращаясь во внутреннюю речь [Выготский 2005].

Внутренняя речь возникает в сознании индивидуума под влиянием как коммуникативных, так и не коммуникативных факторов. Основным коммуникативным фактором является ситуация межличностного общения, в котором прямо или косвенно участвует индивидуум. Возникновение внутренней речи может быть обусловлено и не коммуникативными факторами, такими как физическое восприятие человеком окружающей действительности и вид деятельности, в которую он включен.

Основными формами существования внутренней речи (интраперсонального общения) являются внутренний монолог, внутренний диалог и простое внутреннее реплицирование. Каждая из этих форм имеет свои структурные и семантические особенности, выполняет свои специфические функции в жизнедеятельности языковой личности [Сергеева 2009].

Простое внутреннее реплицирование – это не связанные друг с другом, короткие высказывания, возникающие обычно в неречевых ситуациях или представляющие собой внутренний комментарий к воспринимаемой внешней речи. Основная прагматическая функция данной формы аутокоммуникации – выражение весьма широкого спектра эмоциональной оценки индивидуума. Объектом оценки, выраженной в кратких репликах, является либо вся конситуация в целом, либо ее отдельный аспект, вызывающий у индивидуума наиболее сильные эмоции. Очень часто объектом эмоциональной

оценки становится сам говорящий. Такие реплики, как правило, не рассчитаны на инициирование более продолжительного фрагмента аутокоммуникации (внутреннего монолога или внутреннего диалога); с их помощью индивидуум лишь выражает непосредственные, сиюминутные мысли и ощущения (там же).

Проиллюстрируем сказанное примером из произведения Э. Сигала «Мужчина, женщина и ребенок». Главный герой, изменив когда-то в молодости своей жене и узнав много лет спустя, что у него есть внебрачный сын, признается жене в содеянном и испытывает угрызения совести, поскольку понимает, что своим признанием причинил жене сильную душевную боль.

*(1) When he returned from ferrying the girls, she still was seated at the kitchen table, staring at her own reflection in a coffee cup.*

***I did this to her, he told himself, and was filled with self-loathing***  
*(Segal 1980: 29).*

Внутренний диалог представляет собой последовательность встречных, диалогически взаимосвязанных высказываний, порождаемых говорящим и непосредственно воспринимаемых им в процессе интраперсонального общения. Семантическая структура внутреннего диалога является результатом деятельности как минимум двух сторон, в качестве которых выступают речевые позиции, объективируемые в сознании индивидуума [Сергеева 2009].

В качестве примера рассмотрим ситуацию из ранее упомянутого произведения Э. Сигала, в которой главная героиня ведет воображаемый внутренний диалог с внебрачным сыном своего мужа, приехавшим к ним погостить после смерти собственной матери.

*(2) She walked in the direction of the solitary child. And now, to her dismay, she saw it was Jean-Claude, sitting on his haunches, digging in the sand. She slowed. She didn't want to have to talk to him. But from this vantage point she could observe him without being seen.*

*You know, we have a lot in common, Sheila thought. We both were happy once.*

*And numbed by melancholy, she fantasized a conversation they might have if they were meeting for the first time here, alone on this deserted beach.*

*'Hello, whose little boy are you?'*

*'My mother is Nicole Guérin, my father's Robert Beckwith.'*

*'Really? Robert Beckwith is my husband.'*

*'Oh?'*

*'That sort of complicates things, doesn't it?'*

*Just then the little boy looked up, saw her and waved (Segal 1980: 74-75).*

Внутренний монолог является формой однонаправленного речевого воздействия индивидуума на самого себя. Для него характерны определенная содержательная цельность и непрерывность, которые обеспечиваются, в частности, единством темы. При всей его естественности, внутренний моно-

лог всегда более или менее логичен, устремлен к какой-то цели, передает поступательное движение мыслей индивидуума и динамику его чувств. Персональный внутренний монолог отражает рефлексивность индивидуума о собственном интеллектуальном и эмоциональном состоянии, о событиях прошлой жизни, перипетиях настоящего момента, планах на будущее и т. д. [Сергеева 2009]. Например:

*(3) He refused a taxi that stopped next to him, as he crossed at a corner. Exercise, he thought, and no drinking for at least a month. That's what does it. The drinking. Beer, martinis, have another. And the way your head felt in the morning. You weren't good for anything until noon and by that time you were out to lunch and there you were with a glass in your hand again. This was the beginning of a new year, a wonderful time to go on the wagon. It would be a good test of character. Tonight, at the party. Unobtrusively. Just not drinking. And in the house in the country no liquor closet at all. He felt much better now, resolved and powerful, although his dress trousers still felt uncomfortably tight as he strode past the rich windows towards 67th Street (Shaw http).*

В представленном внутреннем монологе герой романа И. Шоу «Молодые львы» Майкл Уайтэкр критикует себя за то, что набрал лишний вес, и принимает решение отказаться (хотя бы на непродолжительное время) от пагубной привычки – пристрастия к алкоголю, – которая очень мешает его профессиональной деятельности (он помощник режиссёра в одном из театров Нью-Йорка).

Долгое время, до появления научных работ Л.С. Выготского, многие психологи считали, что внутренняя речь строится по тем же законам синтаксиса и семантики, что и внешняя речь. Т.Н. Ушакова указывает на ошибочность этого мнения [Ушакова 1985]. Внутренняя речь имеет особое, «сокращённое строение». У внутренней речи «свой особый синтаксис», что находит свое выражение в кажущейся отрывочности, фрагментарности, сокращённости внутренней речи по сравнению с внешней. Так, внутренний монолог часто характеризуется недосказанностью мыслей, внезапными паузами, ассоциативными скачками, оборванными, грамматически неоформленными фразами, сочетанием понятийно-логического мышления с образным и интуитивным. Для него характерны слова и конструкции разговорной речи: просторечные сокращения, фонетические компрессии, эмоционально окрашенная лексика, короткие предложения, обилие вопросительных и восклицательных структур, повторы, незаконченные, алогические фразы, эллиптические конструкции разных типов. Крайним случаем актуального внутреннего монолога можно считать так называемый поток сознания, который отличается бессвязностью, неконгруэнтной лингвистической структурой, ослабленной валентностью синтаксических форм, разрывом временных и пространственных связей. Рассмотрим следующие примеры:

*(4) He (Swithin) had been fond of young Jolyon: the boy had been*

*in a good set at College, had known that old ruffian Sir Charles Fiste's sons – a pretty rascal one of them had turned out, too; and there was style about him – it was a thousand pities he had run off with that foreign girl – a governess too! If he must go off like that why couldn't he have chosen someone who would have done them credit! And what was he now? – an underwriter at Lloyd's; they said he even painted pictures – pictures! Damme! he might have ended as Sir Jolyon Forsyte, Bart., with a place in the country! (Galsworthy 2004: 177)*

Анализируя данный пример – размышления Суизина (одного из персонажей «Саги о Форсайтах» Дж. Голсуорси) о «несчастной» судьбе его племянника, Молодого Джолиона, женившегося по любви на бедной гувернантке – мы обнаруживаем следующие структурные и семантические особенности внутренней речи: вопросительные предложения (риторические вопросы), многочисленные восклицательные предложения, включая фонетически редуцированное грубое восклицание «*Damme!*», лексические повторы (*pictures*), свидетельствующие о сильных чувствах героя (возмущение, осуждение, порицание), эмоционально-окрашенную лексику и просторечия, включая сокращенные глагольные формы и фразовые глаголы (*ruffian, a pretty rascal, couldn't, run off, go off*), отклонения от основной темы размышления, ассоциативные скачки, паузы (маркированные такими знаками препинания, как тире и точка с запятой).

*(5) Then, too, in old Jolyon's mind there was always the secret ache that the son of James – of James, whom he had always thought such a poor thing, should be pursuing the paths of success, while his own son – –! (Galsworthy 2004: 164)*

В этом примере (помимо ранее упоминавшихся лексических повторов, эмоционально окрашенной лексики и отклонения от темы размышления) встречается еще одна особенность, характерная как для внешней, так и для внутренней речи, – так называемый апозиопезис, при котором имеет место обрыв речевой цепи. На письме синтаксическая компрессия высказывания может быть оформлена в виде тире или многоточия. При апозиопезисе человек не может продолжать говорить или думать от переполняющих его чувств и эмоций. С позиций прагмалингвистики основным в апозиопезисе является увеличение смыслового объема незавершенной части высказывания [Арнольд 1990]. Так, незаконченный внутренний монолог Старого Джолиона свидетельствует о силе переполняющих его чувств, о душевной боли и сожалении, что его сын не добился в жизни успеха и вынужден прозябать, тогда как его племянник Сомс (сын Джемса), которого он, мягко сказать, недолюбливал, преуспел в этой жизни.

Основной синтаксической формой внутренней речи Л.С. Выготский считал «чистую и абсолютную предикативность» Ученый отмечал, что это не простая тенденция к сокращению и опусканию слов, а своеобразная тенденция к сокращению фразы и предложения, где сохраняется сказуемое и относящиеся к нему части предложения за счет опускания подлежащего и

относящихся к нему слов. Такая особенность присуща и диалогической форме внешней речи при наличии определенной психологической близости собеседников, когда возможно понимание «с полуслова», «с намёка». При общении человека с самим собой возможна передача почти без слов самых сложных мыслей, что приводит к господству чистой предикативности во внутренней речи. Синтаксис ее максимально упрощен, следствием чего является «абсолютное сгущение мысли» [Выготский 1934].

А.Р. Лурия, рассматривая вслед за Л.С. Выготским эту особенность «семантики» внутренней речи, дает следующее объяснение: человек, пытающийся решить задачу, твердо знает, о чём идет речь. Значит, номинативная функция речи, указание на то, что есть «тема» сообщения, уже изначально включена во внутреннюю речь и не нуждается в специальном обозначении. Остается обозначить то, что именно следует сказать о данной теме, что нового следует прибавить (т. е. определить и раскрыть «рему» высказывания). В таком случае внутренняя речь не обозначает предмет, не содержит подлежащего, она указывает, что именно нужно выполнить [Лурия 1979]. Таким образом, внутренняя речь в отличие от внешней имеет свернутую предикативную форму и развернутое, глубокое смысловое содержание. Одно слово может выполнять роль сложного предложения или сложного суждения.

Н. Уайли в своей работе приводит пример, иллюстрирующий вышеуказанные положения: если речь идет о времени выхода человека из дома, то именной частью сказуемого в таком предложении может быть, например, «*eight o'clock*». Скорее всего, именно так будет сформулировано внутреннее высказывание этого человека. Если же в его голове появится мысль «*The best time to leave would be eight o'clock*», то первые семь слов можно считать лишними, заключающими в себе уже известную, «старую» информацию, являющуюся избыточной [Wiley http].

Л.С. Выготский указывает также на следующие особенности смысловой стороны внутренней речи: первая из них – это преобладание смысла слова над его значением. Смысл слова представляет собой совокупность всех психологических фактов, которые возникают в нашем сознании благодаря слову. Этот компонент семантики слова представляет собой сложное, динамическое образование. Значение слова – базовый компонент его семантики, отличающийся устойчивостью и точностью. Значение «константно» и неизменно при всех изменениях смысла в различном контексте речи. Во внутренней речи преобладание смысла над значением «представлено в абсолютной форме. Здесь превалирование смысла над значением, фразы над словом, всего контекста над фразой не исключение, но постоянное правило» [Выготский 1934]. Так, в следующем отрывке из произведения Дж. Голсуорси «Собственник» используются слова *to rub* (глагол) и *rub* (существительное), лексические значения которых «*to press and move your hands or an object over*

*a surface*» [MEDAL 2002: 1239] и «*an act of rubbing*» [LDELС 2005: 1208]. Однако в данном примере эти слова меняют свое значение и приобретают новый контекстно обусловленный смысл, а именно «*to scold, to reprimand, to reproach, to criticize, to tell off*» и т. п.

(6) *Old Jolyon's silence, his stern eyes, held them all in a kind of paralysis. <...> he was still angry.*

*He had not done with them yet – No, no – he would give them another rub or two!*

*He did not wish to rub his nieces, he had no quarrel with them – a young and presentable female always appealed to old Jolyon's clemency – but that fellow James, and, in a less degree, perhaps, those others, deserved all they would get (Galsworthy 2004: 185).*

Представленный внутренний монолог Старого Джолиона демонстрирует еще одну важную особенность аутокоммуникации – модальность, которая выражает отношение человека к содержанию высказывания (субъективная модальность), а также отношение содержания высказывания к действительности (объективная модальность) и является важной характеристикой в том числе и внешней речи. Ш. Балли определяет логическую функцию модальности как «выражение реакции мыслящего субъекта на его представление» [Балли 1976: 234]. Модальность в английском языке может выражаться различными грамматическими и лексическими средствами: модальными глаголами (*can, may, must, should, ought, shall, will* и т. д.), специальными формами наклонений (*Subjunctive Mood, Suppositional Mood*), модальными словами (*perhaps, likely, maybe, probably, possibly, evidently*) и др. Эти средства выражают целую гамму модальных значений и оттенков значений: сомнение, удивление, недоумение, доверие/ недоверие, предположение, граничащее с уверенностью или неуверенностью, допущение и т. д. В приведенном примере модальное слово «*perhaps*» выражает сомнение, неуверенность Старого Джолиона в том, что другие родственники заслуживают наказания (порицания, критики) в той же степени, что и его брат Джемс.

Еще одна особенность семантики внутренней речи состоит в следующем: смыслы слов, более динамические и широкие, чем их значения, обнаруживают иные законы объединения и слияния друг с другом, чем те, которые могут наблюдаться при объединении и слиянии словесных значений. Л.С. Выготский называет это явление «влиянием и вливанием смысла». Смыслы при этом «как бы вливаются друг в друга», предшествующие сохраняются в последующем или модифицируют его. «Ключевое» слово как бы вбирает в себя смысл предыдущих и последующих слов. Во внутренней речи слово как знак языка «гораздо более нагружено смыслом», чем во внешней речи, оно является «концентрированным сгустком смысла». Каждое слово постепенно приобретает новые оттенки, смысловые нюансы, что приводит к рождению индивидуальных значений слов, понятных только в плане внутренней речи, в таком случае внутренняя речь становится идиоматичной [Вы-

готский 1934]. Приведем пример внутреннего монолога, в котором устойчивое выражение *«fall in love»* получает новую интерпретацию, приобретает новый смысл, противоположный его первоначальному значению. Теперь это выражение уже не связано с прекрасным чувством любви, а ассоциируется с ошибкой, неверным шагом, чем-то подозрительным, сомнительным, неискренним.

*(7) Love, he thought. Why does one person love another, fall in love with another? Even the word "fall" was suspicious, denoting a misstep. No one had ever figured that one out (цит. по Денисова 2014: 97).*

Следующей особенностью внутренней речи, по Л.С. Выготскому, является «агглютинация», или слияние слов. Существительное может образовываться из нескольких слов или целой фразы, при этом наибольший акцент всегда придается главному корню, или главному понятию. Аналогичное явление можно наблюдать в некоторых языках, например, в немецком, а также в эгоцентрической речи ребенка [Выготский 1934]. Так, скажем, желание выпить немного колы во внутренней речи может быть выражено при помощи единого сложного слова *«wannacola»*, тогда как полное, грамматически правильно оформленное высказывание выглядело бы следующим образом: *«I want (to drink) some/a bit of cola»*.

В свою очередь авторы статьи «Виды речи. Внешняя и внутренняя» указывают на еще одну особенность аутокоммуникации – местоименность (предмет мысли довольно часто фигурирует в местоимениях) [Виды речи. Внешняя и внутренняя [http](http://)]. Примером данного положения послужит внутренний монолог Шейлы, героини книги Э. Сигала «Мужчина, женщина и ребенок. После того как дочери Боба и Шейлы Беквитов узнали, что мальчик по имени Жан-Клод, гостивший в их доме во время летних каникул, является внебрачным сыном Боба, в семье разразился настоящий скандал. Дочери Боба испытали настоящий шок и не хотели больше общаться с отцом. Шейла настояла на том, чтобы Боб немедленно отправил Жан-Клода домой, во Францию. Боб повез мальчика в аэропорт, но поскольку ему трудно было расстаться с собственным сыном, мужчина принял решение провести еще хоть немного времени с ребенком. Боб позвонил Шейле и сообщил, что из-за пробки на дороге он и Жан-Клод не успели добраться вовремя до аэропорта и поэтому вынуждены провести ночь в их доме в Лексингтоне, чтобы иметь возможность попасть на следующий рейс рано утром.

*(8) She was also angry because he had left her alone to deal with the girls, taking for granted, as usual, that she would handle it. He didn't even sound apologetic about staying away for the night. Don't we matter any more? Where the hell are his priorities? (Segal 1980: 158).*

Итак, подводя итог вышесказанному, перечислим основные особенности внутренней речи: беззвучность внутренней речи (отсутствие вокализа-

ции); свёрнутость, сокращённость структуры и «семантики» речевого высказывания; максимальная семантическая насыщенность внутриречевых высказываний; преобладание смысла (речи) над значением; модальность; идиоматичность (индивидуальная семантика) речи; максимальная (абсолютная) предикативность; агглютинация структурных и семантических элементов, местоименность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования): Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / И.В. Арнольд. – 3-е изд. – М., 1990. – 300 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М., 1955. – 416 с.
3. Виды речи. Внешняя и внутренняя [Электронный ресурс]. – URL: <http://net22.ru/vidy-rechi-vneshnyaya-i-vnutrennyaya>
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 8 т. – Т. 2. – М., 1982. – С. 314-324.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., Л., 1934. – 324 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М., 2005. – 1136 с.
7. Денисова О.К. Учебно-методическое пособие по стилистике английского языка (для студентов факультетов заочного обучения лингвистических вузов) / О.К. Денисова, Л.П. Позняк. – 5-е изд., перераб. и испр. – Иркутск, 2014. – 201 с.
8. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / А.А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку / под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – М., 1967. – С. 6-16.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия / под ред. Е.Д. Хомской. – М., 1979. – 320 с.
10. Сергеева Ю.М. Внутренняя речь как особая форма языкового общения (на материале англоязычной художественной литературы): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Ю.М. Сергеева; Московск. пед. гос. ун-т. – М. [б.и.], 2009. – 35 с. – На правах рукоп.
11. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии / Т.Н. Ушакова // Психологические и психофизиологические исследования речи. Сб. трудов. – М., 1985. – С. 13-26.
12. Wiley N. Chomsky's Anomaly: Inner Speech [Электронный ресурс] / N. Wiley. – URL: [http://cdclv.unlv.edu/pragmatism/wiley\\_chomsky.pdf](http://cdclv.unlv.edu/pragmatism/wiley_chomsky.pdf)

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

13. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Edinburgh, 2005. – 1620 p. (LDELС)
14. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Oxford, 2002. – 1692 p. (MEDAL)

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Galsworthy J. The Man of Property / J.Galsworthy. – М., 2004. – 384 с.  
Segal E. Man, Woman and Child / E. Segal. – L., 1981. – 221 p.  
Shaw I. The Young Lions [Электронный ресурс] / I. Shaw. – URL: <https://royallib>.

com/read/shaw\_irwin/the\_young\_lions.html#017.

**STRUCTURAL-SEMANTIC PECULIARITIES OF INNER SPEECH**

*(based on English and American fiction)*

N.N. Shatskikh

Altai State Pedagogical University, Barnaul

In the article, the author focuses on the origin, nature, different forms, structural and semantic peculiarities of inner speech (intrapersonal communication/ autocommunication) using examples from English and American fiction.

**Key words:** *external speech, inner (internal) speech, egocentric speech, peculiarities of structure and semantics.*

*Об авторе:*

ШАЦКИХ Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Алтайского государственного педагогического университета, *e-mail:* natty28@yandex.ru

УДК 81

**АНГЛИЙСКИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ  
ЭМОТИВНОГО КОНЦЕПТА «УДИВЛЕНИЕ»  
В АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ ПЬЕС А. ЧЕХОВА**

А.И.Анфиногорова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

Статья посвящена лексико-семантическому анализу английских переводческих трансформаций эмотивных лексем, актуализирующих концепт «УДИВЛЕНИЕ», которые являются переводческими соответствиями русских эмотивных лексем, употребляющихся в пяти пьесах А.П. Чехова. Автором выделены типы лексической вариативности английских эмотивных лексем в нескольких переводных текстах, соответствующих одному оригинальному источнику.

*Ключевые слова:* переводческие трансформации, типы лексической вариативности, языковая картина мира, эмотивные лексемы, концепт «УДИВЛЕНИЕ», лексико-семантический анализ.

Совокупность представлений о мире и, в том числе, эмоциональных состояний человека складывается в единую систему оценок и отношений, свойственных носителям английского и русского языков. Языковая картина мира в качестве одного из важнейших компонентов включает систему эмотивных концептов, которые представляют собой синтез лексических значений, возникающих при осмыслении эмотивных лексем (ЭЛ) и оборотов, а также представлений и ассоциаций, появляющихся при восприятии эмотивных средств языка. Языковые картины мира рассматриваемых языков располагают уникальными способами фиксации эмоционального опыта в лексико-семантических группах ЭЛ.

Национальная специфика русского и английского языков особенно ярко проявляется в сфере эмоциональной лексики. Важнейшие компоненты языковой картины мира английского и русского языков – эмотивные концепты и их лексико-семантический анализ позволяют установить общие и различающиеся черты национальных менталитетов носителей английского и русского языков.

Американский психолог Кэррол Изард, автор дифференциальной теории человеческих эмоций относит к фундаментальным и базовым эмоциям человека *интерес, удовольствие/радость* (положительные), *гнев, страх, стыд* (отрицательные) и *удивление* (нейтральные). Однако при детальном рассмотрении каждой из вышеприведенных базовых эмоций К. Изард сближает с ними и ряд других эмоций, а именно: интерес – возбуждение, радость – удовольствие, печаль – горе – депрессия, удивление – изумление [Изард 2000: 64].

В данной статье будут рассмотрены эмотивные лексемы (ЭЛ), репрезентирующие концепт «УДИВЛЕНИЕ», употребляющиеся в пяти пьесах А.П. Чехова: «Дядя Ваня», «Иванов», «Чайка», «Три сестры», «Вишневый сад» и различные варианты их перевода на английский язык. В группу вошли ЭЛ различной частеречной принадлежности – *удивляться, удивленный, удивительный, удивленно*, а также *ошеломлен, оторопев, в изумлении \ в недоумении*. Употребление лексем, репрезентирующих эмотивную цепочку УДИВЛЕНИЕ – ИЗУМЛЕНИЕ было зафиксировано как в ремарках, так и в разговорной речи героев пьес.

Для сравнительного анализа переводческих соответствий (ПС) исследуемой группы ЭЛ использовались 5-6 переводов на английский язык пяти пьес А. Чехова. Некоторые переводы были опубликованы в первой трети XX века (Elisaveta Fen), другие – во второй половине XX века (Marian Fell, Peter Carson, Ronald Hingley и др.). Авторы переводов некоторых пьес А. Чехова не были указаны издателями. Первые переводы подверглись серьезной критике, указывалось на неполноценность этих переводов и признавалось стилистическая неадекватность подлинникам. В 1960 г отмечается столетний юбилей со дня рождения А. Чехова, возрастает интерес к Чехову в странах английского языка, многие переводы подвергаются обработке и редактуре, увеличивается число переизданий переводов его прозы и драматургии, увеличивается число чеховских спектаклей. Переводчик и критик Р. Хингли, например, отказался редактировать старые переводы, и в 1980 г. увидело свет издание девяти томного Оксфордского собрания сочинений Чехова – «Оксфордский Чехов» (*The Oxford Chekhov*), в котором были не только переводы художественных произведений русского классика, но и примечания и комментарии, составленные самим Р.Хингли. По сей день «некоторые режиссеры, решив поставить пьесу, просят сделать новый перевод, т. к. хотят работать с собственным текстом» [Стоппард 2009].

Типы лексико-грамматических переводческих трансформаций рассматривались с различной степенью детализации в работах таких переводоведов как Л.С. Бархударов, В.С. Виноградов, Т.А. Казакова, В.Н. Комиссаров, А.В. Федоров, Все английские ПС подразделены на три группы: 1) ПС с сохраненным частеречным (и/или синтаксическим) статусом, 2) ПС с измененным частеречным (и/или синтаксическим) статусом и 3) английские ПС, представляющие собой словосочетания, свободные и устойчивые обороты и высказывания с эмотивной семантикой.

1. Английские ПС русских ЭЛ, актуализующих концепт «УДИВЛЕНИЕ»

1.1. ПС лексем *удивляться, удивить, удивленный, удивительный, удивленно*

Английские ПС лексемы *удивляться*

Отмечено четыре случая финитного и четыре случая деепричастного употребления этой РЛ. Финитному употреблению лексемы *удивляться* соответствуют три английских ПС, зафиксированных в переводных текстах 20 раз. В этом случае отмечено два ПС с сохраненным синтаксическим статусом: ПС *be surprised* (14 словоупотреблений) и ПС *be amazed* (4), а также одно ПС, являющееся устойчивым оборотом: *get a surprise* (2 случая употребления), например:

(1) [(Львов Анне Петровне) Вы **удивляетесь**.. Нет, я **удивляюсь**, **удивляюсь** вам ! (Иванов, с. 231)] - You **are amazed** .. No, it's I who **am amazed**, **amazed** at you ! (AD, p. 40-41); You **are surprised** .. No, it's I that **am surprised** - **surprised** at you ! (EF, p. 53; PC, p. 18; RH, p. 15; AT3);

(2) [(Ферапонт) Французы **удивлялись** (Три сестры, с. 571)] - The French **were surprised** (AD, p. 279; EF, p. 295; AT1, p. 33); The French **got the surprise** (KC, p. 130; RH, p. 208); The French **were amazed** (PC, p. 245).

Деепричастному употреблению этой лексемы (словоформа *удивляясь*; 4 случая употребления) соответствуют четыре английских ПС, зафиксированных в переводных текстах 20 раз. В этом случае отмечено два ПС с сохраненным синтаксическим статусом: ПС *astonished* (10 словоупотреблений) и ПС *amazed* (4), а также две предложно-именные фразы: *in amazement* (5 случаев употребления), *in astonishment* (1), например:

(3) [Пищик (Удивляясь..) (данная ремарка, характеризующая поведение Пищика, встретилась на с. 639-640 три раза) (Иванов)] - [**amazed**] (3) (AD, p. 354-355); [**in astonishment**] (1); [**astonished**] (2) (EF, p. 372-373); [**astonished**] (3) (KC, p. 191-192); [**in amazement**] (3) (PC, p. 320-321); [**in amazement**] (1); [**astonished**] (2) (RH, p. 272-273).

Английские ПС лексемы *удивить*

Отмечен единственный случай употребления этой каузативной РЛ, которой соответствуют четыре английских ПС, зафиксированных в переводных текстах пять раз. В этом случае отмечено два ПС с сохраненным синтаксическим статусом: ПС *astonish* (1) и *amaze* (1), а также два ПС, представляющих собой свободные глагольно-именные словосочетания: *make one witty remark* (1), *think of something witty and brilliant* (2), например:

(4) [.. чтобы **удивить** или насмешить (соберите силы) (Иванов, с. 239)] - **to amaze** or **amuse** us **summon up** your strength and **try** (AD, p. 50); **think of something witty and brilliant to say** (EF, p. 63; RH, p. 23); **to astonish** us or **make us laugh**, **summon up** your energy (PC, p. 27); and **make one witty or clever remark** (AT3).

Английские ПС лексемы *удивленный*

Отмечен единственный случай употребления этой РЛ (в атрибутивной группе «удивленное лицо»), которой соответствуют четыре английских ПС,

зафиксированных в переводных текстах шесть раз. В этом случае все ПС представляют собой устойчивые обороты: ПС look surprised (3 случая употребления), ПС be surprised (1), look astonished (1) и put on a look of surprise (1), ср.:

(5) [(Астров) .. не делайте **удивленного** лица (Дядя Ваня, с. 514)] - don't try **to look surprised** (AD, p. 209; PC, p. 180; RH, p. 150); don't try **to look astonished** (EF, p. 224); And don't pretend **to be surprised** (KC, p. 218); don't **put on such a look of surprise** (AT2, p. 34).

#### Английские ПС лексемы *удивительный*

Отмечен единственный случай употребления этой РЛ, которой соответствуют пять английских ПС, зафиксированных в переводных текстах шесть раз. В этом случае отмечены только ПС с сохраненным синтаксическим статусом: ПС extraordinary (2 словоупотребления), surprising (1), peculiar (1), funny (1), queer (1), например:

(6) [(Кулыгин) **Удивительное** дело ! (Три сестры, с. 584)] - What an **extraordinary** business ! (AD, p. 293; EF, p. 310); That's **funny** (KC, p. 142); That's **surprising** (PC, p. 259); This is most **peculiar** (RH, p. 220); It's **queer** (AT1, p. 44).

#### Английские ПС лексемы *удивленно*

Отмечено четыре случая употребления этой РЛ (все в ремарках), которой соответствуют восемь английских ПС, зафиксированных в переводных текстах 19 раз. В этом случае отмечены три ПС с сохраненным синтаксическим статусом: ПС astonished (6 словоупотреблений), ПС surprised (3) и amazed (2), а также пять ПС, представляющих собой предложно-именные группы: in astonishment (3 случая употребления), ПС with astonishment (1), in amazement (2), in surprise (1), with surprise (1), например:

(7) [Наташа (**удивленно**) (Три сестры, с. 573)] - [**astonished**] (AD, p. 282; RH, p. 210); [**in surprise**] (EF, p. 297); [**amazed**] (KC, p. 132); [**surprised**] (PC, p. 247; AT1, p. 35);

(8) [Пищик (**Удивленно**) (Вишневый сад, с. 657)] - [**in amazement**] (AD, p. 374); [**astonished**] (EF, p. 393); [**with an astonished air**] (KC, p. 208); [**in astonishment**] (PC, p. 340); [**with astonishment**] (RH, p. 289).

#### 1.2. ПС других ЭЛ, актуализующих концепт «УДИВЛЕНИЕ»

##### Английские ПС фразы *в изумлении*

Отмечен единственный случай употребления этой РЛ, которой соответствуют три английских ПС, зафиксированных в переводных текстах шесть раз. В этом случае отмечены два ПС с сохраненным синтаксическим статусом: ПС in amazement (4 случая употребления), ПС in astonishment (1), и одно ПС с измененным синтаксическим статусом: dumbfounded (1), например:

(9) [Два офицера ... останавливаются **в изумлении** (Три сестры, с. 552)] - Two officers stop **in amazement** (AD, p. 257; EF, p. 271; KC, p. 111; RH, p. 189); Two officers stop **dumbfounded** (PC, p. 222); Two officers stop **in astonishment** (AT1, p. 16).

Английские ПС лексемы *ошеломлен*

Отмечен единственный случай употребления этой РЛ, которой соответствуют четыре английских ПС, зафиксированных в переводных текстах шесть раз. В этом случае отмечены три ПС с сохраненным синтаксическим статусом: **stunned** (3 словоупотребления), **stupefied** (1), **thunderstruck** (1), а также одно ПС, представляющее собой предложно-именную группу: **in shock** (1), ср.:

(10) [(Серебряков **ошеломлен**) (Дядя Ваня, с. 522)] - S. is // looks **stunned** (AD, p. 218; EF, p. 233; RH, p. 157); S. is **thunderstruck** (KC, p. 227); S. is **in shock** (PC, p. 188); S. stands as if **stupefied** (AT2, p. 42).

Английские ПС фразы *в недоумении*

Отмечены два случая употребления этой РЛ (оба в ремарках), которой соответствуют шесть английских ПС, зафиксированных в переводных текстах 12 раз. В этом случае отмечены три ПС с сохраненным синтаксическим статусом: ПС **in surprise** (2 случая употребления), **in amazement** (1), **in astonishment** (1) и три ПС с измененным синтаксическим статусом: ПС **puzzled** (5 словоупотреблений), ПС **bewildered** (2), **nonplussed** (1), например:

(11) [Соленый (**в недоумении**) (Три сестры, с. 568)] - [**puzzled**] (AD, p. 275; EF, p. 290; KC, p. 126); [**nonplussed**] (PC, p. 240); [**in amazement**] (RH, p. 205); [**in surprise**] (AT1, p. 29);

(12) [Ирина (**В недоумении**) (Три сестры, с. 578)] - [**puzzled**] (AD, p. 287; EF, p. 303); [**bewildered**] (KC, p. 137; RH, p. 215); [**in astonishment**] (PC, p. 253); [**in surprise**] (AT1, p. 40).

Английские ПС словоформы *оторопев*

Отмечено два случая употребления этой РЛ (оба в ремарках), которой соответствуют восемь английских ПС, зафиксированных в переводных текстах 11 раз. В этом случае отмечено три ПС с сохраненным синтаксическим статусом: ПС **dumbfounded** (2 словоупотребления), **confused** (1), **flustered** (1), одно ПС с измененным синтаксическим статусом: **confusedly** (1), а также четыре ПС, представляющих собой устойчивые обороты: **taken aback** (3), **panic-stricken** (1), **put out** (1), **at a loss** (1), например:

(13) [Ольга (**оторопев**) (Три сестры, с. 572)] - [**taken aback**] (AD, p. 281; EF, p. 296; RH, p. 209); [**dumbfounded**] (KC, p. 131; PC, p. 246); [**confusedly**] (AT1, p. 34);

(14) [Любовь Андреевна (**оторопев**) (Вишневый сад, с. 635)] - [**panic-stricken**] (AD, p. 349); [**at a loss what to do**] (EF, p. 366); [**put out**] (KC, p. 187); [**confused**] (PC, p. 314); [**flustered**] (RH, p. 268).

Из 45 английских переводческих трансформаций для русского эмотивного концепта «УДИВЛЕНИЕ» большую группу составляют ПС с сохраненным частеречным статусом (23 случая употребления); вторую группу (17 случаев употребления) составляют устойчивые обороты; далее ПС с измененным частеречным и/или синтаксическим статусом (5 случаев употребления).

В сфере эмотивности чаще всего наблюдаются межъязыковые расхождения между смысловой и формальной эквивалентностью. В данном случае можно констатировать, что эти межъязыковые расхождения незначительны. Анализ английских переводческих соответствий выявляет тесные семантические связи для цепочки эмотивных лексем УДИВЛЕНИЕ – ИЗУМЛЕНИЕ.

В процессе художественного перевода эмотивные лексемы оригинала не являются постоянными автономными единицами перевода. Смысл эмотивных лексем как в оригинальном, так и в переводном тексте в значительной мере зависит от соответствующей эмоциональной ситуации, а также от широкого и узкого контекста, в котором употребляется эмотивная лексема. Эквивалентность и адекватность перевода художественного произведения (и в особенности напряженного эмоционального мира героев пьес А.Чехова) в большой степени зависит от умения переводчика произвести разнотипные межъязыковые преобразования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анфиногенова А.И. Вариативность эмотивных лексем в английских переводах пьес А. П. Чехова: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 // А.И. Анфиногенова; Санкт-Петербургск. гос. ун-т. – СПб. [б.и.], 2006. – 163 с. – На правах рукоп.
2. Аслаян А. Том Стоппард: Переводить Чехова – удовольствие [Электронный ресурс] / А.Аслаян. – URL: [http://www.bbc.com/russian/entertainment/2009/07/090720\\_stoppard\\_chekhov.shtml?print=1](http://www.bbc.com/russian/entertainment/2009/07/090720_stoppard_chekhov.shtml?print=1)
3. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Чехов А.П. Собрание соч. в 12 томах / А.П. Чехов. Т. 9. Пьесы. – М.: Государственное изд-во художественной литературы, 1963. – 711 с.

#### Сокращения

AD – Chekhov's major plays. – N.Y., 1964 (Translated by Ann Dunnigan)

EF – Anton Chekhov. Plays. – Penguin Books, 1959 (Translated and with an Introduction by Elisaveta Fen)

MF – Anton Chekhov. The Sea Gull. – Dover Publications, Inc., N.Y., 1999 (Translated by Marian Fell)

КС – Anton Chekhov. Selected Works in Two Volumes. Volume Two. Plays. – M., 1973 (Translated from Russian by Kathleen Cook)

РС – Anton Chekhov. Plays. – Penguin Books. 2002 (Translated with Notes by Peter Carson)

RH – Anton Chekhov. Five Plays. – Oxford World's Classics. 1965 (Translated and with an Introduction by Ronald Hingley)

AT1 – Anton Chekhov. The Three Sisters. – Dover Publications, Inc., N.Y., 1993. Editor of the Volume: Philip Smith.

AT2 – Anton Chekhov. Uncle Vanya. – Dover Publications, Inc., N.Y., 1998. Editor of the Volume: Kathy Casey.

AT3 – Ivanoff [Электронный ресурс] – URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/1755>

**ENGLISH TRANSFORMATIONS  
OF THE EMOTIVE CONCEPT «ASTONISHMENT»  
IN ENGLISH TRANSLATIONS OF A. CHEKHOV'S PLAYS**

A.I. Anfinogenova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg

The article is devoted to the lexico-semantic analysis of the English emotive lexemes which are the translation equivalents of the Russian emotive concept «UDIVLENIE» used in the five plays by A.P. Chekhov. The author identifies the types of lexical variability of the English emotive lexemes in the translated texts corresponding to the original source.

**Key words:** *linguistic picture of the world, types of lexical variability, emotional lexemes, concept «ASTONISHMENT», English translation equivalents.*

*Об авторе:*

АНФИНОГЕНОВА Анна Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Санкт-Петербургского государственного университета; *e-mail:* annaanfi@rambler.ru

УДК 81-26 (347.78.034)

**К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ АНГЛИЦИЗМОВ  
В КОМПЬЮТЕРНОМ ДИСКУРСЕ**

М.В. Босый, Е.Ю. Пишкова

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Данная статья посвящена изучению англицизмов в компьютерном дискурсе, в ней дается классификация английских заимствований по способу перевода на русский язык, а также детально рассматривается каждый из приведённых способов.

**Ключевые слова:** *англицизм, компьютерный дискурс, транскрипция, транслитерация, калькирование, фонетическая мимикрия, полукалька.*

Конец XX–начало XXI века характеризуются бурным ростом компьютерных технологий. Повсеместное использование персональных компьютеров и сети интернет повлекло за собой появление новой лексики – заимствований из английского языка. При вхождении в русский язык английские языковые единицы разных уровней подвергаются формальной адаптации: принимают русский графический и фонетический облик, осваивают русскую парадигму склонений и спряжений. В связи с этим цель нашего исследования заключается в определении форм вхождения англицизмов в русскоязычный компьютерный дискурс.

В первую очередь, так как объектом нашего исследования выступают заимствования из английского языка, то возникает необходимость в дефиниции и дифференциации понятия «англицизм». В энциклопедическом словаре Ф. Брокгауза и И. Ефрона англицизм рассматривается как «особенность английского языка, перенесенная в другой язык» [Брокгауз 1890].

В словаре лингвистических терминов О.С.Ахмановой англицизм определяется как «слово или выражение, заимствованное из английского языка и воспринимаемое как чужеродный элемент» [Ахманова 2004].

Англицизмы, перенесенные в русский язык, испытывают на себе определенные трансформации или остаются в своем оригинальном облике. Проанализировав компьютерный дискурс на материале интернет чатов, блогов и сайтов на компьютерную тематику, мы можем выделить следующие способы передачи английских заимствований: транскрипция, транслитерация, калькирование, фонетическая мимикрия и полукалька.

Рассмотрим более подробно каждый из способов перевода.

#### 1. *Транскрипция.*

При данном способе перевода происходит фонемная передача состава английского слова. Фонетическая ассимиляция английских заимствований, по словам многих авторов (В.М. Аристова, М.А. Брейтер, Г.Г. Тимофеева и др.) считается первым этапом проникновения англицизмов в русский язык.

С точки зрения фонетики, на начальном этапе используется произношение языка-оригинала, затем английское произношение начинает постепенно поддаваться нормам русского языка. Если в языке-источнике и в принимаемом языке нет равнозначных соответствий, английские звуки заменяются похожими по артикуляции русскими фонемами. Например:

*accelerator* - *акселератор* (ускоритель)

*cooler* - *кулер* (охлаждающее устройство, расположенное на процессоре)

*streamer* – *стример* (человек, самостоятельно ведущий трансляцию игры на компьютере и комментирующий ее)

*bug* – *баг* (ошибка в компьютерной программе)

*provider* – *провайдер* (поставщик интернет услуг)

*click* – *клик* (нажатие на мышь с тем, чтобы компьютер выполнил предписанное действие или команду) [Дьяков 2010].

## 2. Транслитерация.

Данный способ перевода предполагает передачу графической формы слова без учета его фонетического содержания, например:

*console* – консоль (специализированное устройство для компьютерных игр)

*cursor* – курсор (подвижный (мигающий) знак обычно в виде горизонтального или вертикального штриха, воспроизводимый на компьютерном мониторе и отмечающий его рабочую точку)

*account* – аккаунт (учетная запись, в которой хранится различная информация, относящаяся к пользователю)

*hosting* - хостинг (услуга предоставления дискового пространства, трафика и прочего для размещения сайта)

*scrolling* – скроллинг (колесико мыши и само действие прокрутки содержимого окна) [Дьяков 2010].

## 3. Калькирование.

Калькой в языкознании считается «слово или выражение, образованное путем буквального перевода иноязычного слова или выражения» [Ожегов 1994]. Например:

*finger-touch screen* - сенсорный экран

*motherboard* - материнская плата

*random access memory* - оперативное запоминающее устройство

*authorized user* - зарегистрированный пользователь

*feedback* - обратная связь

*screen resolution* - разрешение экрана.

## 4. Фонетическая мимикрия.

Данный способ основан на совпадении семантически несхожих общепотребительных слов и английских компьютерных терминов:

*дрова* – драйверы – *drivers* (компьютерная программа, расширяющая возможности управления устройством ввода-вывода или периферийными устройствами)

*мыло* – электронная почта – *e-mail*

*хомяк* – домашняя страница сайта – *homepage*.

## 5. Полукалька.

Слова, которые при грамматическом освоении подчиняются правилам русской грамматики, например:

*disk drive* – дискетник

*to like* – лайкнуть

*to follow* – зафолловить

*manual* – мануалка

*google* – загуглить.

Таким образом, анализ основных способов перевода англицизмов компьютерного дискурса позволяет сделать вывод о том, что умение определить

адекватный способ передачи англицизмов играет немаловажную роль на современном этапе, когда происходит экспансия английских заимствований.

Важно отметить, что процесс заимствования английских слов далеко не временное явление. В эпоху развития информационных технологий и стремления к европеизации число заимствований будет только увеличиваться, что обуславливает необходимость дальнейшего исследования данного процесса. При этом не стоит забывать и о родном русском языке, доступном и понятном каждому жителю нашей страны; не зря К. Паустовский писал: «Для всего, что существует в природе в русском языке, есть великое множество хороших слов и названий. С русским языком можно творить чудеса. Нет ничего такого в жизни и в нашем сознании, что нельзя было бы передать русским словом».

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон (изд.). Под ред проф. И.Е.Андреевского – СПб.: Семеновская Типо-Литография (и.А.Ефрона), 1890-1907.
3. Дьяков А.И. Словарь английских заимствований русского языка [Электронный ресурс] / А.И. Дьяков. – Новосибирск: Новосиб. книж. изд-во, 2010. – 588 с. – URL: <http://anglicismdictionary.dishman.ru/Slovar>
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1994. – 1376 с.

#### TRANSLATION OF ANGLICISMS IN COMPUTER DISCOURSE

M.V. Bosyy, E. Yu. Pishkova

Southern Federal University, Rostov-on-Don

This article is devoted to the study of anglicisms in computer discourse; it contains the classification of English borrowings based on the method of translation into Russian, and also reviews in detail each of the given methods.

**Key words:** *anglicism, computer discourse, transcription, transliteration, calquing, phonetic mimicry, half-calque.*

*Об авторах:*

БОСЫЙ Максим Владимирович – магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail*: [asmodey.maxim@yandex.ru](mailto:asmodey.maxim@yandex.ru).

ПИШКОВА Елена Юрьевна – доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail*: [pishkova@yandex.ru](mailto:pishkova@yandex.ru)

УДК 81

## ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА

И.С. Вацковская

Российский государственный педагогический  
университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

В статье рассматривается проблема оценки качества перевода. Статья посвящена комплексному исследованию методов оценки качества перевода, описанию показателей качества текста перевода. Автор статьи определяет минимальные требования, основные критериях, которым должен удовлетворять перевод.

**Ключевые слова:** *качество перевода, оценка перевода, адекватность, критерии качества перевода, профессиональный перевод.*

В последние годы отношение к качеству перевода изменилось как в научных кругах, так и в отраслевых сообществах. Раньше единственное требование заказчика заключалось в том, чтобы перевод был выполнен специалистом и готов к публикации. Несмотря на то, что большинство переводчиков нацелены на высокое качество, для нынешних клиентов его может быть недостаточно.

Перевод будет звучать естественно, если переводчик превосходно владеет языком. Но стоит учитывать адекватность перевода и его соответствие исходному тексту. Качество перевода может быть очень высоким по одним стандартам и весьма посредственным по другим.

Сегодня новый подход к качеству перевода наблюдается во всей переводческой отрасли. Уровень качества перевода соответствует удовлетворенности клиента. Следовательно, при оценке качества перевода необходимо обращать внимание на экономически эффективные, практические факторы. Для того, чтобы понравиться среднестатистическому заказчику, перевод должен удовлетворять основным критериям. При оценке качества необходимо измерять степень соответствия между переведенным текстом и заранее сформулированными и стандартизированными показателями качества. Эти показатели качества могут меняться в зависимости от объективных требований, установленных заказчиком: верстки, квалификации переводчика, творческой адаптации, полного или частичного постредактирования, неотредактированного машинного перевода и т. п. Большинство этих показателей неоднозначны и трудно поддаются измерению. Однако объективный уровень качества не всегда отвечает субъективным требованиям заказчика. Для того, чтобы заказчик принял результаты работы, они должны соответствовать конкретным заранее оговоренным требованиям. Но с изменением потребностей и целей заказчиков, а также используемых современных технологий,

универсальный подход теряет свою актуальность.

На сегодняшний день существует два типа поставщиков переводческих услуг. Первый придерживается традиционного взгляда на качество. Такие компании акцентируют внимание на высоком уровне предоставляемых услуг (переводы высокого качества, которые соответствуют всем существующим стандартам). Недавно появился второй тип переводческих компаний с более актуальным отношением к качеству. Они предлагают несколько уровней качества по соответствующим расценкам. Зачастую эти компании используют разные процессы и привлекают различных специалистов, чтобы необходимое качество было достигнуто наиболее эффективным способом.

Проблема в том, что надежных общепринятых стандартов оценки качества переводов по-прежнему не существует. Отсутствуют международные критерии для сравнения разных уровней качества. Тем не менее, отраслевой стандарт Dynamic Quality Framework, разработанный в 2011 году компанией TAUS совместно с более 50 компаниями и организациями, безусловно, может претендовать на статус международного.

Существует необходимость обозначить минимальные объективные требования к переводу и добавить к ним пользовательские субъективные предпочтения. Кроме того, для оценки качества переводов необходимо указать средний балл, определяемый путем расчета средних показателей по отрасли. Таким образом, это позволит обеспечить высокое, среднее и удовлетворительное качество. Что касается переводов, мы можем указать необходимые критерии соответствия, придав им некие средние значения. Но лучше сделать это в рамках системы измерения, в которую вошли бы адекватность, уровень владения языком и количество типичных ошибок, а также установить минимальный пороговый уровень и средний балл для разных типов контента [Przybocki 2008]. В таком случае все требования выше среднего значения будут расцениваться как личные предпочтения заказчика и подлежать дополнительной оплате. Но здесь возникает сложность, как получить такую систему измерения и правильно расставить приоритеты, разграничить отдельные уровни качества – от машинного до профессионального.

При обеспечении базового или бюджетного уровня перевода, переводчик передает лишь общий смысл текста. На таком уровне главное, чтобы текст был понятным. Для оценки такого перевода можно применить несколько критериев, таких как читабельность или практичность. Если заказчик хочет получить перевод высокого качества в максимально сжатые сроки, цена такого перевода будет выше.

Другой метод оценки качества перевода состоит из трех показателей: функциональности, времени и восприятия потребителями. Функциональность указывает на соответствие перевода его назначению; время обозначает сроки выполнения перевода; а восприятие потребителями определяет, насколько сильно может навредить некачественный перевод имиджу компа-

нии. Шэрон О'Брайен утверждает, что динамическая модель оценки качества должна учитывать разнообразие типов содержания, коммуникативные функции, требования конечного пользователя, контекст, актуальность перевода и режим его выполнения [О'Брайен 2012]. Для определения базового уровня качества, необходимо обозначить средний балл. Единственный способ создать объективный критерий заключается в сборе большого количества оценочных данных, полученных от разных специалистов из разных областей. Оценка перевода человеком остается субъективной, если только в опросе не участвует большое количество пользователей.

Максимальное количество оценочных данных, полученных из разных источников, позволит выделить пороговые значения для разных уровней качества. Но при этом возникает сложность определения того, к какому уровню относится конкретный перевод. Безусловно, для подтверждения качества перевода необходимо также использовать стандарты и сертификаты ISO, то есть сертифицировать перевод.

Проверка перевода на соответствие определенным стандартам, которую осуществляет поставщик лингвистических услуг или команда по управлению качеством, недостаточна [Gouadec 2010]. Технологии и процессы меняются, а переводчики приходят и уходят. Сертификация может быть эффективной, если ее выполнять каждый квартал или даже каждый месяц, но зачастую и этого недостаточно, ведь нужно точно знать, какого качества будет конкретный перевод.

Заказчик также должен быть в состоянии определить желаемый уровень качества, который он в состоянии оплатить. Для большинства заказчиков представляет огромную сложность определить необходимый им уровень качества перевода. Сегодня поставщики предлагают услуги по переводу «с учетом потребностей заказчика» – от бюджетных переводов без редактирования до высококачественных профессиональных текстов и творческой адаптации. На вопрос о расценках на перевод некоторые компании просят указать желаемый уровень качества. Такие уровни могут варьироваться от передачи общего содержания написанного до профессиональной адаптации. Бюджетный перевод – понятие слишком широкое, а термин «легкое постредактирование» слишком расплывчатый. Качество неотредактированного машинного перевода зависит от тематики текста. Качество должно поддаваться измерению.

Независимая оценка качества – наилучший способ беспристрастно подойти к оценке перевода. Для этого существует два способа. Первый – автоматизированный, основанный на общепринятых стандартах – хорошо соотносится с оценкой специалистов. С помощью автоматизированных метрик, таких как BLEU, TER, GMT и др., система определяет, насколько перевод соотносится с образцом или ранее переведенным текстом. Предполагается, что чем меньше эта разница, тем лучше качество [Colina 2008]. Средства

автоматической оценки были специально созданы для объективного, последовательного, быстрого оценивания. Однако проблема состоит в том, что для них требуется образец, который невозможно предоставить в условиях производства. Автоматизированные метрики могут пригодиться для обучения систем машинного перевода, но не при оценке и сравнении качества конечных продуктов.

Второй – поручить оценку перевода стороннему исполнителю: не внутреннему рецензенту, переводчику или другому поставщику лингвистических услуг, а коммерчески нейтральной стороне, которая использует обычные средства оценки качества [Lauscher 2000]. Однако этот способ чересчур дорог. Безусловно, отдавать все переводы на оценку независимому рецензенту слишком затратно. Но такой подход оправдывает себя при работе над крупными и важными проектами. Весьма полезным может оказаться такой метод, как автоматическая выборка, которая позволяет снизить стоимость за счет систематического сокращения объема.

Чтобы выделить минимальные требования, уровни качества и избежать субъективности, важно узнать мнение многих специалистов. Таким образом, чтобы удостовериться в соответствии текста перевода минимальным требованиям, нужно создать основные критерии. Для этого необходимо применить разные методы оценки на основе большого объема оценочных данных. Для предоставления действительно качественного продукта, необходимо рассмотреть возможность получения соответствующего знака качества от независимого рецензента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Павлова А.В. Оценка качества перевода [Электронный ресурс] / А.В. Павлова. – 2012. – URL: [https://pdfvestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder\\_id=1698](https://pdfvestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder_id=1698)
2. Colina S. Translation Quality Evaluation: Empirical Evidence for a Functionalist Approach / S. Colina // *The Translator*. – 2008. – Vol. 14(1). – P. 97-134.
3. Gouadec D. Quality in Translation / D. Gouadec // Yves Gambier and Luc Van Doorslaer (eds). *Handbook of Translation Studies*. – 2010. – Vol. 1. – Amsterdam: John Benjamins. P. 270-275.
4. Lauscher S. Translation Quality Assessment: Where Can Theory and Practice Meet? / S. Lauscher // *The Translator*. – 2000. – Vol. 6 (2). – P.149-168.
5. O'Brien Sh. Towards a Dynamic Quality Evaluation Model for Translation [Электронный ресурс] / Sh. O'Brien. – URL: [http://www.jostrans.org/issue17/art\\_obrien.php](http://www.jostrans.org/issue17/art_obrien.php).
6. Przybocki M. Translation adequacy and preference evaluation tool (TAP-ET) / Przybocki M., Peterson K., S. Bronsart // *Proceedings of LREC 2008: 6th Language Resources and Evaluation Conference (Marrakech, Morocco, 26-30 May, 2008)*. – 8p.

#### TRANSLATION QUALITY EVALUATION

I.S. Vatskovskaya

Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg

This article deals with the problem of evaluation of the translation quality. The article is devoted to a comprehensive study of alternative quality evaluation methods, description of quality indicators of the translated text. The author article states that a translated text should correspond to minimum requirements, main criteria.

**Ключевые слова:** *translation quality, quality evaluation, adequacy, criteria of translation quality, professional translation.*

*Об авторе:*

ВАЦКОВСКАЯ Ирина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода института иностранных языков Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, *e-mail*: irinavable@gmail.com

УДК 81`25

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА**

К.Н. Куренко

Костанайский государственный университет им.А. Байтурсынова,  
Костанай, Казахстан

В статье рассматривается взаимосвязь таких научных дисциплин, как социолингвистика и теория перевода. Отображены особенности воспроизведения индивидуальных речевых стилей, региональных и социальных диалектов.

**Ключевые слова:** *теория перевода, социолингвистика, индивидуальный речевой стиль, социолект, диалект.*

Немаловажный вклад в создание текста на языке перевода вносит социолингвистика, занимающаяся изучением аспектов и проблем «языка и общества». Социолингвистика – научная дисциплина, находящаяся на стыке таких наук как, языкознание, социология, социальная психология и этнография. Данный раздел научного знания охватывает целый ряд вопросов и проблем, связанных с социальной функцией языка. Специалисты в этой области занимаются вопросами изучения самого общества и его воздействие на язык [ЛЭС [http](http://)]. Социолингвистические факторы включают в себя целый ряд демографических категорий, таких как возраст, пол, социальный класс, этническая принадлежность, а также анализ самой речевой ситуации. Этот раздел лингвистики также уделяет внимание вопросам региональных диалектов, нормированные и ненормированные разновидности языка, изучает вопросы многоязычия, языковой политики в государствах.

Возникает вопрос, как подобная лингвистическая дисциплина связана с теорией перевода, и в каких случаях подобные области научного знания находят точки соприкосновения. При создании текстов авторы, несомненно, опираются на речевое поведение обычных людей. Воссоздание речи в письменном тексте исследуется во многих разделах лингвистики и литературоведения. Различия между литературным текстом и повседневными разговорами порой совсем незаметны. Таким образом, можно отметить, что вымышленные диалоги основаны на моделях использования языка, которые имеют тенденцию возникать в реальной коммуникативной ситуации (беседа, встречи, политические речи, новости и т.д.). Каждый автор создает собственное языковое сообщество в пределах своего произведения. Подобное объединение может включать в себя известные лингвистические особенности, которые и делают историю правдоподобной и привлекательной. В умелых руках вымышленный диалог может намекать читателю не только на личность, но и пол, возраст, образование, профессию, географический регион, общий социальный статус персонажей. Подобные речевые особенности могут быть основополагающими в произведении и опускать подобные социолингвистические факторы при переводе означает терять часть замысла автора текста.

***Воспроизведение индивидуальных речевых стилей***

В процессе создания литературного текста авторы, зачастую, намеренно коверкают речь персонажей. Многим любителям литературы вспоминается речь Митрофанушки из комедии в стихах Фонвизина «Недоросль».

*«Уж давно, дядюшка, бе-рот охота...»;*

*«Вишь, триста рублей, что нашли, троим разделить»*

(Фонвизин <http>).

Авторы недаром используют подобный стилистический прием как эрратив, т.е. слово или выражение, подвергнутое умышленному искажению носителем языка, владеющим литературной нормой для придания особого эффекта [ЛЭС <http>]. Данное понятие может включать в себя отбор языковых и речевых средств, отличных от языковой нормы данного языкового сообщества. Речь каждого человека может быть глубокой, логичной, последовательной или же, наоборот, нелогичной, спонтанной и поверхностной. При экспрессивной речи, бледный и неяркий ее характер может окраситься эмоциями и стать более выразительным. Персонажи могут использовать культурные, малокультурные либо жаргонные выражения. Все эти намеренно выделенные особенности речи, лучше передают особенности самих персонажей, их социальный статус и манеру поведения.

Присутствие у персонажа дефекта речи, отбор определенных речевых паттернов, могут рассказать о характере, и, в некоторых случаях, обосновать его действия. Поэтому в процессе перевода специалисту необходимо обращать внимание на индивидуальные особенности речи героев. Переводчику не стоит опускать данный аспект, так как зачастую он является основополагающим. Так, речь главного персонажа произведения Д. Киза «Цветы

для Эджерсона» является хорошим примером для анализа способов передачи речевых нарушений на язык перевода. Автор при помощи графона передает аутентичную речь главного героя Чарли, который в начале романа неправильно произносит слова, совершенно не знает грамматики, в его первых отчетах практически отсутствует пунктуация. Подобный выбор автора не случаен, так как он обосновывает речь умственно-отсталого человека, который постепенно становится гением. Все изменения он описывает в собственном дневнике, и в данном случае графон является стилистическим средством улучшения ментального состояния героя.

*«Dr Strauss says I should rite down what I think and remembir and evrey thing that happins to me from now on.»* (Keyes [http](#))

*«Док Штраус сказал што я должен писать все што я думаю и помню и все што случаеца со мной с севодня.»* (Киз [http](#))

Передача дефектов речи является важной частью процесса перевода в литературных текстах. Поэтому переводчикам не стоит опускать подобные грамматические, лексические, фонетические ошибки, так как они могут нести определенную коннотацию.

#### **Воспроизведение региональных диалектов**

В литературном жанре некоторые персонажи используют диалекты со своей собственной системой фонологических, синтаксических, лексических особенностей, которые могут отличаться от той системы языка, которая может считаться нормой для данного общества. В Англии и Уэльсе традиционно считается, что Received Pronunciation (стандартное британское произношение) является общепринятым стандартом правильной речи. Однако существуют и региональные варианты, которые обладают уникальным произношением. Использование литературных данных в качестве достоверного источника лингвистических доказательств регионального разделения языка и изучения диалектов, на основе литературных текстов, считается противоречивым. Авторы могут пренебречь стереотипным отображением какой-либо из особенностей данной разновидности языка. В английском языке существует термин «literary dialect» (литературный диалект). Он используется в качестве представления нестандартной речи в литературе, которая написана на стандартном английском языке, и предназначена для обычного читателя. При анализе литературного диалекта необходима определенная степень осторожности.

Использование нестандартного языка в литературе не является современным явлением. Таким примером могут являться «Кентерберийские рассказы», написанные Джеффри Чосером. Чосер написал свое произведение в конце XIV века на среднеанглийском языке, в котором было отображено три диалекта: Northern, Midlands, Southern. При переводе подобного текста важно учитывать региональную особенность перевода диалектов. «Кентерберийские сказки» состоят из 24 рассказов, которые повествуют о людях различных сословий, которые путешествовали вместе в Кентербери на покло-

нение мощам святого Томаса Беккета. Эта группа была весьма разнообразной. Вот только несколько из персонажей данного произведения: рыцарь, монахиня, торговец, мореход, купец, ткачиха, повар, и так далее. Соответственно, разнообразие этой группы отражается в отборе языковых средств. Т.е., наряду с региональной стратификацией текста, мы можем обнаружить и социальную. Чосер использовал различный вариант языка для отображения различных сословий и географического происхождения персонажей.

Наиболее известным для современного поколения примером отображения регионального диалекта английского языка является персонаж из серии книг «Гарри Поттер» Рубеус Хагрид. Хагрид говорит на West Country accent (Английский язык Уэст-Кантри). Данный акцент характеризуется потерей нескольких согласных звуков. Так например согласный [h] в начале слова может не произноситься. Поэтому слова *hair* и *air* становятся омофонами.

*«A wizard, o' course,» said Hagrid, sitting back down on the sofa, which groaned and sank even lower, «an' a thumpin' good'un, I'd say, once yeh've been trained up a bit.»* (Rowling [http](http://))

К сожалению, при переводе региональные особенности и отличия не отображены:

*«Волшебник, само собой,»* сказал Хагрид, снова садясь на диван, который заскрипел и прогнулся еще сильнее. *«И чертовски хороший, я бы сказал, тебе только надо немного подучиться.»* (Роулинг [http](http://)).

Интересным решением было бы считать использование похожей речи в русском языке, возможно, необходимо было опускать звуки, либо заменять одни звуки другими, ориентируясь на фонологическую структуру данного диалекта.

#### **Воспроизведение социальных диалектов**

Термин социолект появился в лингвистике относительно недавно, во второй половине XX века. Этот термин включает в себя совокупность языковых особенностей, которые присущи определенной социальной группе. Самым известным примером может являться речь солдат. Так называемый солдатский жаргон является уникальной и неотъемлемой частью любого военного. Зачастую речь такого человека остается наполненной профессиональной лексикой, даже в повседневной речи.

*BIRD - Летательный аппарат (обычно, вертолёт)*

*CHARLIE FOUR - Взрывчатка C4*

*BLUELEG - Пехотинец*

Помимо солдатского жаргона, встречаются такие социолекты, как речь учащихся школ, студентов, уголовный жаргон, арго, профессиональные языки. Последний пункт является достаточно интересным для анализа профессионализмов. Профессионализмы соотносимы с терминами. Однако профессионализмы, согласно И.Р.Гальперину, это специализированная часть нелитературной разговорной лексики. Подобные понятия становятся общедос-

тупными и легко детерминируются [Гальперин 1958: 109]. Примером использования подобной лексики являются выражение, приведенное ниже:

*TEETH – Tried Everything Else, Try Homeopathy.*

Презрение врачей к сомнительной альтернативной медицине проявляется в подобном акрониме, что свидетельствует о том, что у пациента нет надежды на выздоровление.

Выражения могут иметь эквиваленты в языке перевода или являться безэквивалентными. В первом случае перед переводчиком стоит сложная задача подобрать необходимый аналог фразы или выражения, относящийся к аналогичному социальному классу на языке перевода. Второй же случай, более сложный и заслуживает отдельного внимания. Социолингвистический подход к переводу предполагает анализ коммуникативной ситуации и контекста. Вместо множества значений английских слов, можно обратить внимание на значение контекста. А если это безэквивалентная лексика, то воспользоваться одной из переводческих трансформаций. «*The clock is running*», «*his heart is running*», «*the motor is running*», «*his nose is running*» во всех случаях мы понимаем значение глагола «run» только из контекста. Контекст можно либо рассматривать на микроуровне, либо на макроуровне текста перевода. Отражение социального мира в процессе языковой коммуникации является одним из существенных аспектов перевода. Как утверждает А.Д. Швейцер, переводя текст, специалист ставит перед собой следующие задачи:

- 1) Передача социальных реалий исходной социокультурной системы
- 2) Опосредованное отражение социальной дифференциации общества через социально обусловленную дифференциацию языка [Швейцер 1988: 15].

Зачастую подобная задача требует детального анализа социальной структуры исходного языка общества. Главным критерием работы переводчика является понятие социальная норма перевода. Оно включает в себя те правила, которые предоставляет общество к самому переводчику. То есть вопрос о взаимоотношении языка и культуры, находит свое отражение в работе переводчика. Так перевод оказывается зависимым от культурных установок, задаваемых культурой [Швейцер 1988: 15].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р.Гальперин. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 462 с.
2. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – 685 с. – URL: <https://slovar.cc/rus/lingvist/1466486.html>

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Киз Д. Цветы для Эдджернона [Электронный ресурс] / Д.Киз Эксмо, 2010 – 316 с. – URL: [https://books.google.kz/books/about/Цветы\\_для\\_Эдджернона](https://books.google.kz/books/about/Цветы_для_Эдджернона)  
Роулинг Д.К. Гарри Поттер и философский камень [Электронный ресурс] / Д.К. Роулинг /

- Пер. А.Бялко, Ю. Левитовой. – URL: [http://www.wisdom.weizmann.ac.il/~yakov/ftpapers/Potter-1\(rus\).pdf](http://www.wisdom.weizmann.ac.il/~yakov/ftpapers/Potter-1(rus).pdf)
- Фонвизин Д.И. Недоросль [Электронный ресурс] / Д. И. Фонвизин. – URL: [http://rvb.ru/18vek/fonvizin/toc\\_vol\\_2.htm](http://rvb.ru/18vek/fonvizin/toc_vol_2.htm)
- Keyes D. Flowers for Algernon [Электронный ресурс] / D. Keyes. –Houghton Mifflin Harcourt, 2007. – 304 с. – URL: [https://books.google.kz/books/about/Flowers\\_for\\_Algernon](https://books.google.kz/books/about/Flowers_for_Algernon).
- Rowling J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone [Электронный ресурс] / J.K. Rowling. Bloomsbury, 1997 – 223с. – URL: [https://books.google.kz/books/about/Harry\\_Potter\\_and\\_the\\_Philosopher\\_s\\_Stone](https://books.google.kz/books/about/Harry_Potter_and_the_Philosopher_s_Stone)

#### **INTERRELATION BETWEEN SOCIOLINGUISTICS AND TRANSLATION THEORY**

K.N. Kurenko

A. Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

The article describes interrelation between such scientific disciplines as sociolinguistics and translation theory. It depicts the reproduction of individual speech style, regional and social dialects.

**Ключевые слова:** *sociolinguistics, individual speech style, sociolect, dialect, translation.*

*Об авторе:*

КУРЕНКО Константин Николаевич – магистр иностранной филологии, преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А.Байтұрыснова, *e-mail:* [kostya\\_kurenko@mail.ru](mailto:kostya_kurenko@mail.ru)

УДК 811

#### **СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ПЕЧАТНОЙ РЕКЛАМЫ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ**

А.Н. Мамедов

Московский педагогический государственный университет, Москва

В статье рассматривается программа действий переводчика применительно к переводу текстов печатной рекламы в немецкоязычных изданиях *Der Spiegel* и *Stern*. Данная программа направлена на реализацию коммуникативной интенции автора оригинала в форме создания текста на переводящем языке, который представляет собой коммуникативно-функциональный аналог оригинала, потенциально способный обеспечивать прагматическое воздействие (коммуникативный эффект) на получателя перевода.

**Ключевые слова:** переводческие стратегии и тактики, перевод текстов печатной рекламы с немецкого языка на русский, коммуникативно-функциональный подход к переводу, коммуникативный эффект.

В последние десятилетия заметно возрос интерес отечественных и зарубежных исследователей к одному из актуальных направлений современной лингвистики — коммуникативным стратегиям и тактикам [Демьянков 1982; Dijk 1983; Койт 1988; Дейк 1988; Иссерс 2008].

В трактовке понятия «стратегия перевода» мы считаем возможным опереться на популярный в коммуникативистике и лингвистической прагматике «стратегический» подход, в рамках которого анализируются стратегии, обеспечивающие достижение субъектом воздействия коммуникативной цели. Понятие стратегия, заимствованное прагматикой из военного искусства, определяется как искусство планирования, основанное на правильных и далеко идущих прогнозах, как результативное воздействие на слушателя, трансформация его модели мира в желательном для говорящего направлении. Под коммуникативной стратегией понимается комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей, который включает в себя планирование процесса речевой коммуникации, определённую направленность речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана [Иссерс 2008: 54, 95; Паршина 2005: 19].

Как видим, исследователи при определении стратегии, учитывают такие характеристики, как зависимость выбора стратегии от цели и коммуникативного намерения, а также зависимость от коммуникативной ситуации, прогнозирование и планирование процесса речевой коммуникации. Итак, стратегия – это сознательное и целенаправленное планирование коммуникативных действий адресантом, основанное на правильных и далеко идущих прогнозах, а также реализация этого плана. Создатель текста идет от чётко поставленной коммуникативной задачи к её реализации, т. е. осуществляет стратегическое планирование коммуникации с целью оказать такое воздействие на потенциального потребителя, которое, по возможности, привело бы к запланированному результату.

Проведённый нами анализ коммуникативных стратегий в текстах товаров/услуг в немецкоязычных изданиях *Der Spiegel* и *Stern* [Мамедов 2015] позволяет сделать вывод, что стратегия в сфере рекламной коммуникации – это сознательное и целенаправленное планирование коммуникативных действий адресантом, основанное на правильных и далеко идущих прогнозах, а также реализация этого плана. Создатель рекламного текста идет от чётко поставленной коммуникативной задачи к её реализации, т. е. осуществляет стратегическое планирование коммуникации с целью оказать такое воздействие на потенциального потребителя, которое, по возможности, привело бы к запланированному результату. Коммуникативные стратегии в немецкоязычных

зычных рекламных сообщениях мы классифицируем по типу воздействия. В зависимости от типа воздействия нами были выделены следующие базовые коммуникативные стратегии, используемые при продуцировании немецкоязычных рекламных текстов товаров/услуг: рациональная; эмоциональная; комбинированная (смешанная) стратегия, использующая как рациональный, так и эмоциональный способы воздействия. Вполне естественно, что при чтении рекламного сообщения переводчик испытывает его воздействующий потенциал.

Опираясь на приведённые выше дефиниции понятия «стратегии перевода», можно сформулировать следующее определение: общая стратегия перевода – программа действий переводчика по решению конкретной переводческой задачи в рамках конкретной коммуникативной ситуации двуязычного общения, определяющая линию его поведения в соответствии с прагматической целью перевода.

Выработка программы действий в рамках коммуникативно-функционального подхода [Сдобников 2015] предполагает предпереводческий анализ интенциональной и функциональной структур исходного текста (коммуникативная интенция автора, доминантная функция текста оригинала [Львовская 2014]), первичных и вторичных параметров коммуникативной ситуации, формулирование цели перевода, прогнозирование возможных реакций со стороны получателей перевода, планирование определённых действий (операций) на этапе создания ПТ (переводящего текста).

Целью нашего перевода, в соответствии с целью адресанта рекламного сообщения ИЯ (исходный язык), является передача релевантной информации о рекламируемом продукте и, воздействие, таким образом, на рациональную (убеждение) и эмоциональную сферы (вызов чувственной реакции) реципиента-потребителя ПЯ (переводящий язык). По сути, реальная ценность ПТ преддетерминируется не только эквивалентной передачей содержания оригинала, но и использованием текста перевода в рекламных целях.

Далее, цель перевода определяет стратегию перевода текстов печатной немецкоязычной рекламы – программу действий переводчика, которая ориентирована на реализацию коммуникативной интенции отправителя рекламного сообщения и должна иметь своим результатом создание коммуникативно-функционального аналога оригинала, способного оказать прагматическое воздействие (коммуникативный эффект), схожее с тем, какое оригинал оказывает на своего реципиента. Такая стратегия трактуется как стратегия коммуникативно равноценного перевода [Сдобников 2015: 168].

Однако здесь мы считаем необходимым уточнить, что разноязычные рекламные тексты, эквивалентные в коммуникативно-функциональном отношении, могут оказывать неравноценное воздействие на своих получателей в результате различий в мировоззрениях, вкусах, привычках [Латышев 2008: 47]. В связи с тем, что в нашем случае специфика коммуникативной ситуа-

ции двуязычного общения (коммуникация, опосредованная письменным текстом; дистантное расположение коммуникантов) не позволяет сопоставить коммуникативные эффекты, производимые рекламными текстами ИЯ и ПЯ, их равноценность определяется сопоставлением потенциальной способности ПТ оказывать на своего получателя воздействие, соответствующее коммуникативной интенции автора ИТ.

Таким образом, программа наших действий применительно к переводу текстов печатной рекламы в немецкоязычных изданиях *Der Spiegel* и *Stern* – стратегия коммуникативно равноценного перевода – направлена на реализацию коммуникативной интенции автора оригинала в форме создания текста на ПЯ, представляющего собой коммуникативно-функциональный аналог оригинала, потенциально способного обеспечивать прагматическое воздействие (коммуникативный эффект) на получателя перевода.

При переводе текстов в сфере рекламной коммуникации переводчик фактически выступает в качестве полноценного посредника между автором текста ИЯ (исходного языка) и реципиентом ПЯ (переводящего языка) и, создавая коммуникативно-функциональный аналог оригинала, потенциально способствует реализации коммуникативных стратегий воздействия ИТ на эмоциональную и рациональную сферы потребителя ПЯ, имеющих целью побудить последнего к совершению действий в интересах рекламодателя ИЯ [Мамедов 2017].

Актуализация стратегии коммуникативно равноценного перевода происходит посредством определённого набора тактик – переводческих операций. В процессе перевода мы используем следующие тактики: 1) тактику передачи рациональной информации о товаре/услуге; 2) тактику воссоздания привлекательного для потребителя эмоционального образа, настроения, чувства; 3) тактику прагматической адаптации рекламного текста; 4) тактику передачи структурного содержания оригинала.

*Тактика передачи рациональной информации о товаре/услуге.* При воссоздании коммуникативно-функционального аналога рекламы ИЯ технически сложных товаров (автомобили, бытовая и компьютерная техника, часы), галантерейной продукции, лекарственных препаратов, финансовых страховых, юридических услуг, услуг авиаперевозок, построенной в большей степени на рациональных аргументах, мы считаем необходимым донести до потенциального потребителя ПЯ аргументированную информацию о рекламируемом продукте, его свойствах, преимуществах и достоинствах.

*Der neue Volkswagen SS.*

*Er verbindet Eleganz und Sportlichkeit — Limousine und Coupe.*

*Dass er sich so fährt, wie er aussieht, ist wenig verblüffend. Überraschender ist, dass unter seinem dynamischen Design eine vollwertige Limousine steckt: geräumig, funktional und mit zahlreichen Assistenzsystemen ausgestattet (Stern № 12 15.3.2012: 13).*

*Новый Фольксваген СС.*

*Он сочетает в себе элегантность и спортивность – комфорт лимузина и динамику купе. Не удивительно, что динамические характеристики соответствуют внешнему облику авто. Больше всего поражает то, что за его динамичным дизайном скрывается комфортабельный салон, который присущ полноценному лимузину: просторный, функциональный и оснащенный многочисленными вспомогательными системами (здесь и далее пер. наш – А.М.)*

В переводящих текстах рекламы компьютерной, бытовой техники, мы сохраняем информационную составляющую, которая актуализируется детальным описанием интеллектуальных функций, демонстрацией конечному потребителю практической пользы рекламируемого продукта. К особенностям данных текстов следует отнести наличие в них специальных терминов и терминологических сочетаний, сокращений, передающих коммуникативно-релевантную информацию. Передача этих средств на язык перевода не представляет особой сложности, все они имеют однозначные эквивалентные соответствия:

*iPad4 mini (16GB) Wi-Fi oder Wi-Fi + Cellular*

*Dünn wie ein Bleistift und nur halb so schwer wie der große Bruder: das iPad mini von Apple mit 7,9"-Touchscreen und Betriebssystem iOS 6. 16-GB-Flash-Speicher, FaceTime-HD-Kamera, Bluetooth 4 u.v.m. Schneller Internetzugang über Wi-Fi und wahlweise Cellular für unterwegs (Der Spiegel № 6/4.2.13: 74).*

*iPad4 mini (16GB) Wi-Fi или Wi-Fi + Cellular*

*Тонкий как карандаш и вдовину легче своего старшего собрата: iPad mini от компании Apple с сенсорным экраном 7,9 д. и операционной системой iOS. Модель оснащена флэш-накопителем 16GB, FaceTime HD камерой, встроенной технологией Bluetooth 4 и многим другим. iPad mini обеспечивает быстрый доступ в интернет через Wi-Fi или сотовую связь, когда Вы находитесь в пути.*

*BRAUN Rasierer Series 3 "380 Wet & Dry"*

*Für eine effiziente und hautschonende Rasur: Die neue SensoFoil schneidet Haare mühelos und ist gleichzeitig sanft zur Haar (Der Spiegel № 6/4.2.13: 74).*

*Электробритва Braun Series 3 "380 Wet&Dry "*

*Электробритва для эффективного и щадящего бритья: Новая бреющая сетка SensoFoil легко срезает волосы, бережно относясь к коже.*

Тактика воссоздания привлекательного для потребителя эмоционального образа, настроения, чувства, призванная обеспечить необходимое эмоциональное воздействие на получателя перевода, используется нами при создании коммуникативно-функционального аналога текстов рекламы автомобилей, предметов косметики и парфюмерии, продуктов питания, страховых услуг. Реализация данной тактики при переводе предполагает сохране-

ние образа рекламируемого товара/услуги; передачу апелляции к потребностям адресата, связанным с получением удовольствия, наслаждением вкусом и ароматом продукта; восхваление рекламируемого товара путем подчеркивания его уникальности, принципиальных отличий от аналогичных товаров конкурентов или просто путём прямого восхваления обычных его качеств, например:

*Unter seiner Haube schlägt ein großes Herz für Effizienz.  
Turbo-Motoren mit Direkteinspritzung hauchen dem neuen  
Audi A1  
kraftvolles und effizientes Leben ein. <...> Der neue Audi A1  
(Stern  
№ 34 19.8.2010: 6).*

*Под его капотом бьется большое, сильное сердце. Мощные турбодвигатели с прямым впрыском вдохнули в новый Audi A1 жизненную силу <...>. Новый Audi A1.*

*Grünländer. Der Käse mit der grünen Seele  
<...> Wir sorgen dafür, dass er besonders köstlich ist: nur aus bester Milch, aber ohne Lactose, Gluten und Konservierungsstoffe. Ein natürlicher Genuss, der natürlich schmeckt (Stern №33 12.8.2010: 101).*

*Grünländer. Сыр с зелёной душой.  
<...> Мы заботимся о том, чтобы сыр стал исключительно полезным: изготавливаем его только из лучшего молока без лактозы, глютена и консервантов. Настоящее наслаждение, которое имеет натуральный вкус.*

Эмоциональная составляющая в переводящих текстах рекламы финансовых и страховых услуг актуализируется за счет демонстрации искренней заботы о повышении благосостояния клиента (инвестиционные/ пенсионные накопительные программы, привлекательные варианты страховых программ), его родных и близких, апелляции к значимым для него понятиям, а также конструирования ситуации после потребления объекта рекламирования:

*Zürich HelpPoint ist für Sie da, wenn Sie mehr als nur eine Versicherung brauchen. Mit Vorsorgeinvest Premium besitzen Sie eine optimale Lösung für eine private Vorsorge. Das einzigartige Garantiemodell unseres Partners DWS überprüft täglich Ihr persönliches Vorsorgekonto und sorgt für maximale Renditechancen — bei gleichzeitig garantierter Sicherheit.*

*Если Вам нужно нечто большее, чем просто страхование, то Вам на помощь придёт Zürich HelpPoint. С инвестиционно-накопительной программой «Премиум» Вы решите проблему формирования личных накоплений. Уникальный сервис, предос-*

*ставляемый нашим партнёром компанией DWS<sup>1</sup>, позволит ежедневно контролировать состояние Вашего личного накопительного счёта и обеспечить максимально высокий доход, гарантируя в то же время безопасность Ваших инвестиций*

Тактика прагматической адаптации рекламного текста используется нами для приближения текстов печатной немецкоязычной рекламы к восприятию русскоязычных реципиентов. Рекламные сообщения, опубликованные на страницах общественно-политических еженедельников *Der Spiegel* и *Stern* являются не только продуктом речевой деятельности, но и в значительной степени продуктом культуры, в контексте которой они создаются. В силу этого обстоятельства межкультурные различия оказывают определённое влияние на процесс межкультурной коммуникации, и определённым образом воздействует на процесс перевода. Задача переводчика при переводе исследуемых нами рекламных текстов в рамках коммуникативно-функционального подхода сводится к обеспечению такого понимания актуализированного содержания текста, при котором производимый переводом коммуникативный эффект в целом соответствует коммуникативной интенции автора оригинала. Тактика прагматической адаптации рекламного текста реализуется путём проведения переводческих операций, которые обеспечивают получателю перевода адекватное понимание переводимого сообщения и способствуют оказанию на получателя ПТ желаемого воздействия в соответствии с целью перевода.

Наиболее частотной переводческой операцией, осуществляемой нами с целью прагматической адаптации рекламного текста, является эксплицирование подразумеваемой информации путём внесения в текст перевода соответствующих дополнений, разъяснений. Как правило, необходимая дополнительная информация к именам собственным и названиям, встречающимся в рекламных текстах ИЯ, раскрытие цитат, разъяснения слов и выражений, не понятных широкому кругу русскоязычных читателей, даётся нами в сносках: компания Готтлиб Даймлер (*Gottlieb Daimler*)<sup>2</sup>, *Dell*<sup>3</sup>, шины

---

<sup>1</sup> DWS является подразделением по управлению активами Deutsche Asset Management и крупнейшей компанией по управлению паевыми фондами в Германии, имея под управлением более чем 151 млрд. Евро, второй крупнейшей компанией в Европе и входит в десятку мировых лидеров с активами под управлением в размере 257 млрд. Евро Deutsche Bank AG [DE] <https://www.db.com/russia/ru/content/1283.htm>

<sup>2</sup> Готтлиб Даймлер, немецкий инженер, конструктор и промышленник, организовал компанию Daimler Motoren Gesellschaft (DMG) по производству небольших, мощных двигателей для использования на земле, в небесах и на море. Этот лозунг стал основой для знаменитой трехконечной звезды – логотипа современной компании Mercedes-Benz.

*Bridgestone*<sup>4</sup>, технология *EfficientDynamics*<sup>5</sup>.

Реализация *тактики передачи структурного содержания оригинала* предполагает сохранение лингвостилистических моделей оригинала в рекламном тексте ПЯ. Авторскую интенцию следует воспроизвести по возможности, теми средствами, которые использовал и автор. Воспроизведение различного рода повторов (анафора, эпифора, анадиплосис, синтаксический параллелизм), конструкций с парцелляцией главных/ второстепенных членов, частей сложных предложений при переводе особых сложностей не представляет. Данные приёмы экспрессивного синтаксиса, формирующие стилистический рисунок рекламного текста, передаются с помощью функционально соответствующих средств языка перевода, вариантными соответствиями и трансформациями. Приведём примеры:

*Unsere Sitze sind noch bequemer, unsere Bordmahlzeiten sind noch köstlicher, unser Streckennetz ist noch größer geworden (Der Spiegel №37/10.9.12: 4) – Наши кресла стали ещё удобнее, наше бортовое питание стало ещё вкуснее, маршрутная сеть нашей компании расширилась (синтаксический параллелизм).*

*Erlesene Weine prägen seinen besonderen Geschmack. Mumm. Elegant. Trocken. Immer besonders (Stern №21/20.5.2010: 53) – Изысканные вина обладают запоминающимся вкусом. Шампанское Мумм. Элегантное. Сухое. Всегда особенное (парцеллированные второстепенные члены предложения).*

Немецкие причастия I и II, выполняющие функцию определения, переводятся на русский язык причастием, прилагательным или существительным. При переводе распространённых определений с причастиями I или II используется грамматические трансформации, связанные с перестройкой синтаксической структуры предложения. Например: *die umgelegten Rücksitze* – *сложенные задние сидения*; *gesteigerte Fahr-Performance* – *повышение динамики разгона*; *Neben der auf ein 1.000 Stück limitierten Opel Corsa Fußball-Weltmeisterschafts-Edition* – *Наряду с версией хэтчбека Opel Corsa, выпущенной ограниченной серией в 1000 экземпляров к чемпионату мира по футболу.*

---

<sup>3</sup> Dell – американская корпорация, одна из крупнейших компаний в области производства компьютеров. Входит в список Fortune 1000 по итогам 2005 года (26-е место). Штаб-квартира находится в Раунд-Роке в штате Техас в США.

<sup>4</sup> Шоджиро Ишибаши, первый производитель шин в Японии, связал свое предприятие с английской вариацией своего имени (фамилия Ишибаши переводится как «stone bridge» – Bridgestone).

<sup>5</sup> Технологии BMW EfficientDynamics входят в базовую комплектацию каждого нового BMW и внедряются на автомобили всех сегментов и модельных рядов, обеспечивая моделям BMW выгодное сочетание динамики и расхода топлива <http://www.drive.ru/bmw/comnews/2008/09/25/1699849.html>

Сложнопричастные соединения переводятся с использованием обособленных причастных оборотов, которые помещаются после определительного слова: *Solarenergiebetriebene Innenraumbelüftung* – Система вентиляции салона, питающаяся (работающая) от блока солнечных батарей; *die verbrauchreduzierende ClearTec-Technologie* – технология Cleartec, сокращающая расход топлива; *Mit seiner zukunftsweisenden Kombination aus Benzin- und Elektromotor* – Комбинация бензинового и электродвигателя, ориентированного на будущее.

Аппозитивные словосочетания с субстантивными компонентами передаются атрибутивными словосочетаниями: *Normal-Modus*, *Sport-Modus*, *ECON-Modus* – нормальный режим, спортивный режим, экономичный режим.

Далее мы используем два способа передачи немецких эллиптических предложений на русский язык: немецким эллиптическим предложениям при переводе могут соответствовать полные русские предложения с восстановленным глаголом-сказуемым (сказуемым и подлежащим) и эллиптические русские предложения похожей структуры. Например:

*Grillmeister: Mini-Kugelgrill <...> Aus lackiertem Stahl. Verchromter Grillrost (Stern №12 15.3.2012: 121) – Гриль мастер: Мини-гриль круглой формы <...> Гриль изготовлен из стали, покрытой лаком. В комплект входит хромированная решётка-гриль.*

Итак, комплексное использование тактик, реализующих стратегию коммуникативно-равноценного перевода, направлено на создание коммуникативно-функционального аналога рекламного текста ИЯ, потенциально способного обеспечивать прагматическое воздействие (коммуникативный эффект) на получателя перевода, в соответствии с коммуникативной интенцией автора оригинала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дейк Т.А. ван. Стратегия понимания связного текста / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – Вып. 23. – С. 153-211.
2. Демьянков В.З. Конвенции, правила и стратегии общения: (Интерпретирующий подход к аргументации) / В.З. Демьянков // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – 1982. – Т. 41. – № 4. – С.327-337.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. Изд. 5-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
4. Койт М.Э. Понятие коммуникативной стратегии в модели общения / М.Э. Койт, Х.Я. Ыйм // Уч. зап. Тартуского ун-та. – Вып. 793. Психологические проблемы познания действительности. – Тарту, 1988. – С. 97-111.
5. Латышев Л.К. Перевод. Теория, практика и методика преподавания / Л.К. Латышев, А.Л. Семёнов. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
6. Львовская З.Д. Современные проблемы перевода / З.Д. Львовская. – М.: Наука, 2014. – 224 с.
7. Мамедов А.Н. Приёмы стилистического синтаксиса в текстах печатной рекламы

- при переводе с немецкого языка на русский / А.Н. Мамедов // Актуальные проблемы переводоведения в XXI столетии: Мат-лы II Респ. научно-практ. семинара с междунар. участием (10 марта 2017 г., Горловка). – Горловка: Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2017. – С. 84-87.
8. Мамедов А.Н. Коммуникативно-прагматические аспекты текстов печатной немецкоязычной рекламы: Монография / А.Н.Мамедов. – М.: МПГУ, 2015. – 108 с.
  9. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / О.Н. Паршина; Саратовск. гос. ун-т им. Н.Г.Чернышевского. – Саратов [б.и.], 2005. – 332 с. – На правах рукоп.
  10. Сдобников В.В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / В.В. Сдобников; Нижегородск. Гос. лингв. ун-т им. Н.А.Добролюбова. – Н. Новгород [б.и.], 2015. – 492 с. – На правах рукоп.

#### **STRATEGIES AND TACTICS OF TRANSLATING PRINTED ADVERTISING TEXTS FROM GERMAN INTO RUSSIAN**

A.N. Mamedov

The article discusses the translator's program of actions in relation to the translation of printed advertising texts in German-language publications *Der Spiegel* и *Stern*. This program is aimed at implementing the communicative intention of the original author in the form of creating a text in a translating language, which is a communicative and functional analogue of the original, potentially able to provide a pragmatic impact (communicative effect) on the recipient of the translation.

**Key words:** *translation strategies and tactics, print advertising, German, Russian, communicative-functional approach to translation, communicative effect.*

*Об авторе:*

МАМЕДОВ Артур Нарманович – кандидат филологических наук, доцент кафедры контрастивной лингвистики Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета, *e-mail:* ArturNM@yandex.ru

УДК 81-19

#### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ**

О.С. Назаренко

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова,  
Костанай, Казахстан

Статья посвящена проблеме перевода юридической документации с

английского языка на русский. Проведено сравнение правовых норм США и Республики Казахстан при оформлении доверенности и исследование того, как стоит учитывать эти особенности при переводе.

**Ключевые слова:** перевод, юридическая документация, форенизация, доместикация.

Перевод – это сложное и многоликое явление. Деятельность переводчика заключается в вариантном перекодировании текста, порожденного на одном языке, в текст на другом языке. Переводчик выбирает вариант в зависимости от ресурсов языка, вида перевода, задач перевода, типа текста и в зависимости от собственной индивидуальности. С этими условиями тесно связана концепция доместикации и форенизации.

Проблема выбора в переводе встает, прежде всего, как социологическая проблема об ответственности переводчика за свои действия. Отношения между обществом и переводчиком часто бывают непростыми. Известно, что цель влияет на выбор стратегии. Известно также, что к переводам часто предъявляют противоречивые требования: с одной стороны, перевод должен полностью соответствовать нормам переводящего языка и стать фактом культуры и литературы страны переводящего языка. С другой стороны, он должен читаться как перевод [Гарбовский [http](http://)].

Главная социальная функция переводчика – обеспечивать понимание передаваемой информации в условиях различия языков и культур. Потребность в переводчике появляется тогда, когда общество оказывается в ситуации диалога культур и народов и сталкивается с чем-то «чужим». Признание за переводом социальной функции свидетельствует о наличии чужого позволяет по-новому взглянуть на проблему переводческой стратегии.

Доместикация и форенизация (иначе одомашнивание и отчуждение) – это переводческие стратегии, определяемые на основании того, в какой степени переводчик стремится приблизить текст к нормам принимающей культуры. Если перевод обнаруживает стремление максимально адаптироваться к нормам принимающей культуры, а переводчик стремится сделать восприятие текста удобным и легким для адресата и может идти ради этого на сглаживание и даже устранение языковых или содержательных особенностей оригинала, можно говорить о доместицирующем переводе. Установка на сохранение и бережное воспроизведение особенностей оригинала, всей полноты содержащейся в нем информации, пусть даже ценной легкости читательского восприятия и нарушения конвенций принимающей культуры, соответствует форенизирующей стратегии. Оппозиция доместикации и форенизации в переводе основывается на идеях Фридриха Шлейермахера, но в современном виде была сформулирована во второй половине 1990-х годов американским теоретиком Лоуренсом Венути.

Л. Венути впервые использовал термины доместикация и форенизация, обозначающие две основные стратегии, которыми переводчик руководству-

ется при решении лингвокультурологических вопросов. Согласно Венути, **доместикация** – это этноцентрический подход, при котором текст оригинала зачастую сокращается, акцент делается на культурных ценностях языка перевода, а «автор» приближается к читателю»; **форенизация** – это подход, при котором акцент делается на сохранении иностранных языковых и культурных ценностей, при этом «читатель приближается к автору». В широком смысле, доместикация предполагает «прозрачный», легкий для понимания стиль, благодаря которому иностранный текст предстает перед читателем менее странным; при форенизации же текст перевода нарушает некоторые общепринятые нормы языка перевода, сохраняя черты текста оригинала [Шелестюк 2016: 204].

В 1970-е гг. появилась *теория скопоса*, с точки зрения которой, перевод подразумевает создание текста в целевых условиях, с целевой задачей и для целевой аудитории. Это значит, что скопос (цель) конкретного перевода может потребовать использование как доместикации или форенизации, так и любой стратегии, лежащей между этими двумя крайностями, выбор зависит от конкретной задачи переводчика. Однако это не означает, что хороший перевод должен в любом случае подстраиваться под культуру языка перевода или же отдаляться от нее, хотя именно в таком ключе теория часто понимается.

Рассмотрим американскую и казахстанскую правовые системы, которые имеют достаточное количество различий, что необходимо учитывать переводчику в процессе перевода. В американских юридических текстах преобладает большое количество плеоназмов (словосочетаний с избыточным смыслом), в юридических текстах казахстанского права таких словосочетаний, как правило, не имеется. В некоторых американских правовых документах дается клятва, что несвойственно для казахстанского права. Отличительной особенностью некоторых юридических текстов в США является то, что они составляются на специально предназначенной для этого бумаге и оформлены особой рамкой, в Казахстане все тексты юридического характера пишутся на обычной бумаге без применения специальных рамок, но при переводе американского документа в Казахстане, он печатается на обычной бумаге, с сохранением особой рамки. В американском законодательстве соглашение, направленное по e-mail или соглашение в google.docs имеет равную силу по сравнению с печатной версией. Также у американских компаний нет печатей – их в основном заменяют фирменные бланки компаний.

Для полного представления об особенностях перевода юридической терминологии, рассмотрим анализ выбора стратегии и способов перевода английской юридической терминологии на примере доверенности, с последующим проведением переводческого анализа методов перевода и примененных трансформаций.

Доверенность – уполномочие представлять или действовать от имени

другого лица в правоотношениях. Сторонами доверенности выступают «доверитель» («представляемый») и «поверенный» («представитель», «доверенное лицо»).

При написании доверенности на английском языке необходимо:

- планировать свой документ. Создать список всех сделок, которые должно совершить доверенное лицо.

- разделить доверенность на разделы, при необходимости на подразделы

- не использовать сленг и опускать неуместные слова

- использовать только активный залог

- упрощать многословные фразы

- располагать содержимое в порядке важности

Сравнивая с правилами составления доверенности в Казахстане, следует отметить, что в Казахстане доверенность пишется сплошным текстом без выделения разделов, содержимое отделяется с помощью знака «;». В отличие от американской, в казахстанской доверенности не присутствует большого количества клише, а также поверенный не приносит клятву. Кроме того, казахстанская доверенность составляется на обычной бумаге, без применения особой рамки, в казахстанской доверенности присутствует только печать и подписи. Срок действия доверенности в Казахстане может составлять 3 года, если же срок не указан – доверенность действует в течение 1 года. В связи с данными различиями, переводчику рекомендуется применить комбинацию доместикации и форенизации, а именно, оставить оригинальную структуру текста доверенности, но адаптировать не соответствующие казахстанскому праву термины.

Рассмотрим и проанализируем некоторые примеры терминов и выражений, которые могут вызвать трудности при переводе доверенности.

*By virtue of this Power of Attorney, the Attorney has in particular the right to dispose freely of all of the assets and securities, in whatever form they may exist, of the Principal held with the Bank in relation with the above-captioned account.*

*На основании настоящей доверенности Уполномоченное лицо имеет в частности, право свободно распоряжаться всеми активами и ценными бумагами в любой форме, принадлежащим Доверителю и хранимыми Банком на вышеуказанном счете.*

В ходе перевода из предложения была исключена фраза «*they may exist*» – в какой они могут существовать», то есть была применена трансформация опущения. *Attorney* – Уполномоченное лицо. Словарь LINGVO предлагает несколько значений слова *attorney* – 1) адвокат; 2) юрист; 3) прокурор; 4) уполномоченное лицо [ABVYU Lingvo http]. Выбор вариантного соответствия в данном случае обусловлен сочетаемостью слов и стилистическими нормами. *Principal* – доверитель. Словарь LINGVO предлагает несколько значений слова *principal* – 1) главный виновник; 2) главный обвиняемый; 3)

доверитель; 4) комитент; 5) заказчик [ABBYY Lingvo http]. В данном случае при выборе вариантного соответствия, мы обращаем внимание на контекст.

... *to issue, sign, endorse, accept and discharge all bills of exchange and promissory notes and other instruments payable to order*

... *выпускать, подписывать, индоссировать, акцептовать и погашать любые переводные и простые векселя и другие бумаги, подлежащие оплате по приказу;*

*Endorse – индоссировать, accept – акцептовать.* Эти термины при переводе были транскрибированы. Они являются заимствованиями, так как многие эквивалентные соответствия, отражающие английские реалии и созданные в свое время переводчиками, прочно вошли в употребление. Также следует отметить, что при переводе данных терминов была применена стратегия – форенизация.

... (*hereinafter* called “the Company”) a *Company* duly organized and existing under the laws of \_\_, DOES HEREBY NOMINATE

CONSTITUTE AND APPOINT MR. YYY, who was born \_\_\_\_\_, citizen of Germany, sex: male, of \_\_\_\_\_ (address), holder of passport \_\_\_\_\_ issued by \_\_\_\_\_, (*hereinafter* called “the Attorney”) to be the true and lawful Attorney of the Company in (Country) to do all or any of the following acts deeds matters and things:

НАСТОЯЩЕЙ ДОВЕРЕННОСТЬЮ «XXX КАМПЭНИ ЛИМИТЕД», располагающая зарегистрированным офисом по адресу: \_\_\_\_\_, (далее именуемая «Компания»), должным образом учрежденная и существующая в соответствии с законодательством \_\_\_\_\_, НАЗНАЧАЕТ господина YYY, рожденного \_\_\_\_\_, гражданина Германии, пол – мужской, адрес: \_\_\_\_\_, имеющего паспорт \_\_\_\_\_, выданный \_\_\_\_\_ (далее именуемого «Поверенный»), истинным и законным Поверенным Компании в (страна) для выполнения всех или некоторых из перечисленных далее действий:

При переводе было применено объединение предложений в соответствии с нормами оформления доверенности в Республике Казахстан. В связи с объединением, использована замена члена предложения, так как подлежащее *limited power of attorney* стало дополнением. Тем не менее, сохранен регистр – прописными буквами. Далее было применено упрощение слова *hereinafter*, в переводе оно приняло упрощенный вариант «далее», также в этом предложении было опущено слово «Компания». Названия компании и адресов транслитерированы. Далее в предложение была опущена излишняя информация who was born. Также была произведена замена части речи, глагол *to do* в исходном варианте преобразовался в существительное «выполнение». В начале и в конце предложения присутствуют плеоназмы: to constitute and appoint при переводе данного плеоназма было применено сознательное опущение слова *to constitute*; matters and things при переводе он принял уп-

рощенный вариант «действия»

- *Prepare financial statements of the Company*  
- *подготовку финансовой отчетности Компании;*

При переводе была осуществлена замена глагола *prepare* в исходном варианте на существительное «подготовка».

Здесь и далее желательно применить доместикацию к графическому оформлению:

- заменить маркер «•» на «-», который чаще используется в юридических документах на русском языке;
- печатать начало пункта со строчной буквы;
- в конце каждого пункта использовать знак препинания «;».

- *Resolving contractual and commercial problems*

- *разрешение проблем в связи с исполнением договоров и коммерческих проблем;*

При переводе была применена трансформация добавления, было добавлено словосочетание «в связи с исполнением»; замена части речи “*resolving*” – разрешение и “*contractual*” – договор. Также можно говорить об использовании стратегии доместикации в связи с конкретизацией «договор», так как в законодательстве Республики Казахстан не упоминается слово «контракт».

*IN WITNESS WHEREOF the Company has executed this Power of Attorney on the \_\_\_\_\_.*  
*В ПОДТВЕРЖДЕНИЕ ЧЕГО Компания обеспечила подписание настоящей общей (генеральной) доверенности \_\_\_\_\_ (дата).*

При переводе данного предложения была осуществлена трансформация добавления, в предложение было включено слово «подписание», что позволило внести уточнение в предложение. Фраза *IN WITNESS WHEREOF - В ПОДТВЕРЖДЕНИЕ* была переведена с применением логического развития и с сохранением регистра.

В американской доверенности присутствует огромное количество плеоназмов, что не характерно для казахстанской практики составления доверенностей, поэтому при переводе к таким словосочетаниям часто применяются стратегии «сознательных опущений» и «сознательных упрощений» [Некрасова http]. Например: *bears the seal/stamp of* – *скреплен печатью*; *close or terminate* – *прекратить*; *execute and perform* – *выполнение*; *act, deed, matter, or thing* – *действия*; *to be done, executed, or performed* – *выполняется*.

В американском праве в доверенности принято употреблять клише, которые в казахстанской доверенности отсутствуют. Но при переводе в Казахстане американской доверенности клише сохраняется, применяется стратегия форенизации, сохраняется бережное воспроизведение особенностей оригинала, всей полноты содержащейся в нем информации. Наряду с этим, зачастую применяется стратегия доместикации в отношении технического оформления документа в соответствии с правовыми нормами республики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбовский Н. К. Лекция 2. Парадигмы науки о переводе [Электронный ресурс] / Н.К. Гарбовский. – Высшая школа перевода (факультет) МГУ, 2017. – URL: <https://medium.com/лекции/н-к-гарбовский-лекция-2-парадигмы-науки-о-переводе-dad9213a9fba>
2. Некрасова Т.П. Особенности перевода юридической терминологии с русского языка на английский: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 // Т.П. Некрасова; Московск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Филол. ф-т. – М. [б.и.], 2013. – На правах рукоп. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.philol.msu.ru/~refavtoferat2013/nekrasova.pdf>
3. Шелестюк Е.В. О форенизации и доместикации в переводе и возможностях их лингвистической оценки / Е.В.Шелестюк, Э.Д. Гриценко // Вестник Челябинск. гос. ун-та. – 2016. – № 4 (386). Филологические науки. – Вып. 100. – С. 202-207.  
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
4. Онлайн-словарь АBBYU Lingvo Live [Электронный ресурс] – URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru>

**PECULIARITIES OF TRANSLATING LEGAL DOCUMENTS**

O.S. Nazarenko

A. Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

The article deals with the problem of translating legal documents from English into Russian. The author conducted comparison of legal norms of the USA and Kazakhstan concerning execution of the power of attorney and studied how these peculiarities should be taken into account in translation

**Key words:** *translation, legal documents, foreignisation, domestication.*

*Об авторе:*

НАЗАРЕНКО Оксана Сергеевна – магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, *e-mail:* [oxygen\\_85@list.ru](mailto:oxygen_85@list.ru)

УДК 811

**МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ АСИММЕТРИЯ  
КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРЕВОДА  
В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ  
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА**

К.В. Никулин, В.А. Лазарев

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Статья раскрывает содержание понятия «межъязыковая асимметрия». Поднимается вопрос о статусе переводимого текста, определяется спе-

цифика художественного перевода, рассматривается роль языковой личности переводчика в процессе перевода и роль межъязыковой асимметрии в аспекте реализации языковой личности переводчика.

**Ключевые слова:** *межъязыковая асимметрия; языковая личность; перевод художественного текста.*

Целью публикации является изучение проблемы межъязыковой асимметрии с позиции реализации языковой личности переводчика в профессиональной деятельности. Для достижения поставленной цели необходимо определить специфику понятий «межъязыковая асимметрия», «языковая личность», «профессиональный текст» и выявить закономерности механизма проявления межъязыковой асимметрии в контексте речевой практики и психолингвистических особенностей языковой личности переводчика

С проблемами языковой асимметрии лингвисты столкнулись в глубокой древности. В путевых дневниках и философских трактатах Геродот, Страбон, Флавий, ибн Хаммад и др. отмечают трудности толкования слов при переводе. Зачастую интуитивно воспринимаемое понятие невозможно перевести одним лингвистическим эквивалентом, что требует длинного описания, имеющего субъективный характер и размывающего суть понятия.

Специфику проблемы межъязыковой асимметрии, при которой понятие стремится быть замещенным интуитивно близким, а по факту совершенно не тождественным эквивалентом, с научной точки зрения стали изучать в середине XVIII века. В. фон Гумбольдт в программной работе «О возникновении грамматических форм и их влиянии на развитие идей» (см. [Будагов 1976]) уделяет особое внимание сходству и различиям в плане содержания различных лексем и сочетаний, а также проблемам адекватного транспонирования содержания текста с языка на язык. В его трудах (см. [Будагов 1965, 1976]) особо отмечается необходимость избегать «легкого, но порочного пути простых толкований слов и выражений идеями, которые лишь кажутся блики, но суть их совершенна отлична» [Будагов 1976: 267].

Наиболее же интенсивно проблема межъязыковой асимметрии стала изучаться в аспекте исследования проблем коммуникации, т.е. начиная с 20-х гг. XX века. М. Кеслер и Ж. Дерокиньи впервые формулируют проблему ложных диалексем, при которой происходит несовпадение объема значений, стилистических, эмоционально-оценочных коннотаций, в различной денотативной соотносительности и т.п. [Будагов 1965:78; Медникова 1974: 16].

Р.А. Будагов выделил восемь категориальных признаков межъязыковой омонимии:

- 1) несовпадение по более общему/ более частному значениям;
- 2) несовпадение по родовому/видовому значениям;
- 3) однозначность в одном языке, многозначность – в другом;

- 4) стилистическая неэквивалентность, стилистико-коммуникативный деморфизм при морфологическом подобии;
- 5) архаизация в одном из языков, существование формально отличного живого эквивалента;
- 6) лексическая зависимость, употребимость в составе неразделимых конструкций в одном из языков;
- 7) терминологизация в одном из языков;
- 8) слово в одном языке, словосочетание – в другом [Будагов 1965].

Хотя данная классификация почти полностью исчерпывает типологию проблем перевода, она не может считаться универсальной, поскольку не учитывает множество конкретных нюансов, связанных с реализацией языковых явлений в практике перевода.

Изучая проблему межъязыковой асимметрии, исследователи (например, Б.М. Аббасова [Аббасова 1992], С. Влахов, С. Флорин [Влахов 1986], В.Г. Костомаров [Костомаров 1999]) непременно обращаются к проблеме интерпретации языка в сознании человека, проявления личностных качеств индивида при использовании родного и неродного языка, при переводе текста.

Изучение языковой личности опирается на фундаментальные труды Ю.В. Караулова [Караулов 2010], В.И. Карасика [Карасик 2002], и др. Языковая личность переводчика изучается в работах Л.В. Кушниной [Кушникова 2016], в диссертационном исследовании А.Н. Плехова [Плехов 2007], в работе Л.П. Тарнаевой [Тарнаева 2008] и др.

Языковая личность определяется совокупностью психолингвистических факторов интерпретации окружающего пространства средствами языка в коммуникативной деятельности. Языковая личность переводчика представляет собою билингвистический или полилингвистический субъект, интерпретирующий и формирующий вторичный текст на основе оригинального текста [Ахманова 1957, Виссон 2002, Гак 2000, Медникова 1974]. В сравнении с другими типами языковых личностей, языковая личность переводчика имеет дело не с объективной реальностью как материалом для трансформирования или синтеза текста, а с другим текстом, который должен быть соотношен с реальностью, социокультурными, мировоззренческими и иными представлениями носителей языка для адекватного восприятия перевода адресатом [Плехов 2007: 9].

В этой связи следует рассмотреть специфику понятия профессионального текста. Традиционно под профессиональным текстом понимается текст, относящийся к определенной области знания, ориентированный на обслуживание интересов профессиональной аудитории [Акуленко 1969]. В контексте работы переводчика под профессиональным текстом возможно понимать и текст художественной литературы, поскольку в контексте профессиональной деятельности переводчика, перевод представляет собою создание текста как результат профессиональной деятельности и в процессе рабо-

ты (т.е. реализации языковой личности) переводчик рассматривает создаваемый текст как профессиональный. Отличительными чертами такого подхода являются:

- соотнесение текста перевода и оригинала;
- следование определенным критериям качества итогового текста, выходящих за рамки понятия качества только литературного произведения;
- обязательное требование воспроизведения специфических социо-культурных, исторических и национальных особенностей оригинального текста в переводе;
- адаптация перевода к особенностям языка, ментальности и культуры своей страны [Ахманова 1957, Борисова 2002, Будагов 1965].

Таким образом, при всей кажущейся свободе художественного языка и вымысла литературный перевод отличается не свойственной художественному тексту «техничность», зависимость от базового материала оригинального текста и – шире – языка и культуры страны, в которой создан оригинальный текст.

Межъязыковая асимметрия как несовпадение лексико-семантических эквивалентов при морфологическом сходстве представляет собой важную проблему в реализации языковой личности переводчика [Акуленко 1969, Ачкасова 2004].

Присутствие языковой личности переводчика в переводном тексте, с одной стороны, необходимо минимизировать, стремясь воспроизвести оригинальный стиль автора, а с другой стороны именно субъективная интерпретация и трансформация текста с языка на язык является достоянием читателей. В этой связи степень восприятия языковой личности переводчика языка оригинала и способность его воспроизвести в языке перевода является ключевой способностью [Верещагин 1967, Высочина 2001].

Приведем характерный пример. Притчей во языцех стали первые переводы саги Дж. Роулинг о Гарри Поттере, где переводчики стремились передать содержательный контекст имен собственных, понятный носителю британского варианта английского языка, но совершенно чуждый русскоязычному читателю. Языковая игра коннотаций номен героев Роулинг ставила в тупик переводчиков, которые пытались совместить несовместимое и подобрать морфологически близкие эквиваленты весьма отдаленных понятий. В итоге суть языковой игры все равно терялась, а получившиеся имена вызвали недоумение русскоязычных читателей, видевших в них содержание, соответствующее своей ментальности.

Опыт сравнительного сопоставления текстов различных языков показывает определенные закономерности в возникновении полной или частичной омонимии при морфологическом сходстве языковых элементов, а также определенный порядок ошибок переводчиков, связанных с проявлением язы-

ковой асимметрии [Аббасова 1992, Плехов 2007].

Например, при синхронном переводе с дагестанских языков часто употребляются слова, имеющие специфическую коннотацию, которая несущественна для бытового и технического перевода, но принципиальна в литературном тексте. Сравним арчинское *бакв*, агульское *багъ*, оба слова на русский язык переводятся как *бок* (сторона тела), но только арчинское *бакв* может иметь такую коннотацию, тогда как агульское обозначает специфический кулинарный термин – *бок мясной туши*, а также сниженное адресное оскорбление – «*глупец*», «*никчемный человек*». Игнорирование данного аспекта при переводе создаст совершенно иное контекстуальное значение. При этом аварское *мегеж* и каракалпакское *мигаж* – идентичны и обозначают бороду во всех коннотациях, связанных с понятием части тела.

В этой связи, следом за Г. Вейлем, мы понимаем проявление симметрии как гармонический вид согласованности отдельных частей, который объединяет их в нечто целое [Вейль 1968: 67-68]. Следовательно, асимметрия – дисгармонизм, разрушающий целое единство содержательной и формальной стороны.

Имея дело с гармоническими единствами, мы можем определить критерии реализации языковой личности переводчика в аспекте гармонического восприятия и соотношения лингвистических элементов, имеющих формальную близость.

Очевидно, что возможно построить разноуровневую систему восприятия переводчиком как языковой личностью, имеющей специальное образование и лингвистический опыт, элементов языка в их коммуникативной реализации в процессе перевода:

1) Интуитивный. Первичный уровень морфологического подобия, когда не различаются существенные детерминационные признаки. Классические «опыты» М.Н.Задорнова: «этруски = это русские».

2) Коммуникативно-денотативный. Уровень подготовки позволяет выявить существенные признаки на основе базового словаря, но при этом особенности коммуникации и коннотации не различаются. Например, не различаются русское *митинг* – немецкое *das Meeting*, где немецкий эквивалент имеет более общее значение, чем русский. С другой стороны, языковая личность видит принципиальные различия при сопоставлении чеш. *pozor* и русского *позор*, этимологическую близость чеш. *škoda* и русского бытового *школа* (проказа, мелкое хулиганство).

3) Экспертный. Языковая личность различает уровни коннотаций, способна в профессиональном (в данном случае – художественном) тексте выявить и правильно и полно отобразить оттенки значений на лексическом, фразеологическом и грамматическом уровнях.

Разумеется, данная классификация не может быть идентифицирована в рафинированном виде, но она позволяет определить качественный рост язы-

ковой личности в процессе совершенствования коммуникативных навыков и познания сущностных особенностей языков в процессе подготовки и профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббасова Б.М. Социолингвистические и лингвистические основы явления заимствования в разносистемных языках / Б.М. Аббасова. – Баку, 1992. – 140 с.
2. Акуленко В.В. Лексические интернационализмы и методы их изучения / В.В. Акуленко // Вопросы языкознания. – 1976. – №6. – С. 50-63.
3. Акуленко В.В. О «ложных друзьях переводчика» / В.В. Акуленко // Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». – М.: Советская энциклопедия, 1969. – С. 371-383.
4. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии / О.С. Ахманова. – М.: Учпедгиз, 1957. – 295 с.
5. Ачкасова Т.Д. Пространственно-временная картина мира / Т.Д. Ачкасова, И.Е. Федотова // Язык и межкультурная коммуникация. Международный лингвистический журнал. – Майкоп: изд-во АГУ. – 2004. – №1. – С. 29-33.
6. Борисова Л.И. «Ложные друзья переводчика»: Учебное пособие по научно-техническому переводу / Л.И. Борисова. – М.: НВИ-Тезаурус, 2002. – 212 с.
7. Будагов Р.А. Введение в науку о языке. 2 изд. перераб. и дополн. (18-20 вв.) / Р.А. Будагов. – М.: Просвещение, 1965. – 492 с.
8. Будагов Р.А. Ложные друзья переводчика / Р.А. Будагов // Человек и его язык. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1976. – С.267-274.
9. Вейль Г. Симметрия / Г. Вейль. – М.: Наука, 1968. – 192 с.
10. Верещагин Е.М. Психолингвистическая проблематика теории языковых контактов / Е.М. Верещагин // Вопросы языкознания. – 1967. – №6. – С. 132.
11. Виссон Л. Синхронный перевод с русского на английский / Л. Виссон – М.: Р.Валент, 2002. – 200 с.
12. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
13. Высочина О.В. Понимание значения иноязычного слова (психолингвистическое исследование): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.В. Высочина; Воронежск. гос. ун-т. – Воронеж [б.и.], 2001. – 177с. – На правах рукоп.
14. Гак В.Г. Русская динамическая языковая картина мира / В.Г. Гак // Русский язык сегодня. – М., 2000. – С. 36-44.
15. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
16. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
17. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – СПб.: «Златоуст», 1999. – С. 110-183.
18. Кушнина Л.В. Языковая личность переводчика в свете современных научных парадигм / Л.В. Кушнина // Вестник Пермского научно-исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 4. – С. 75-85
19. Медникова Э.М. Значение слова и методы его описания / Э.М. Медникова. – М.: Высшая школа, 1974. – 204 с.
20. Плехов А.Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Н.

- Плехов; Нижегородский гос. лингв. ун-т. –Н.Новгород [б.и.], 2007. – 23 с. – На правах рукоп.
21. Тарнаева Л.П. Концепции языковой личности в контексте проблем переводоведения / Л.П. Тарнаева // Вестник Ленинградского ун-та. – 2008. – № 2 (13). – С. 55-68.

**INTERLINGUAL ASYMMETRY  
AS THE ACTUAL PROBLEM OF LITERARY TRANSLATION  
IN THE ASPECT OF IMPLEMENTATION  
OF THE TRANSLATOR'S LINGUISTIC PERSONALITY**

K.V. Nikulin, V.A. Lazarev

Southern Federal University, Rostov-on-Don

The article describes the term «asymmetry» and raises the issue of translation status, identifies some specific features of literary translation, examines the implementation of the linguistic personality of the translator.

*Key words:* asymmetry, translator's linguistic personality, literary translation.

*Об авторах:*

НИКУЛИН Константин Вадимович – магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail:* peresmeshnik61@gmail.com

ЛАЗАРЕВ Владимир Александрович – доктор филологических наук, профессор кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail:* valazarev@sfn.ru

УДК 378.147

**ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ  
СИТУАЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
В ДИДАКТИКЕ УСТНОГО ПЕРЕВОДА**

Ю.О. Папилова

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

В статье рассматриваются особенности устного перевода и его отличия от других видов коммуникативной деятельности. Описываются требования, предъявляемые к ситуации межкультурного взаимодействия, используемой в качестве средства обучения устному переводу. Предлагается общая классификация таких ситуаций.

*Ключевые слова:* устный перевод, дидактика устного перевода, ситуация межкультурного взаимодействия, перевод конференции, перевод

*сопровождения.*

Устный перевод – это особый вид коммуникативной деятельности, для освоения которого недостаточно простого знания грамматических правил, лексических особенностей языка и тематики будущего перевода. Необходимо также учитывать в мельчайших деталях особенности ситуации перевода, понимать процесс создания данной ситуации и уметь определять роли, которые отводятся переводчику, отправителю текста оригинала и получателю текста перевода в рассматриваемом акте коммуникации.

Специфика коммуникативной ситуации устного перевода, в отличие от всех прочих коммуникативных ситуаций, состоит в том, что она представляет собой фрагмент межкультурного мультиязычного общения, осуществляемого с помощью посредника. С. Калина отмечает, что «устный перевод имеет место в би- или мультилингвальной коммуникативной ситуации, в которой тексты или высказывания звучат на исходном (родном или иностранном) языке субъектов общения. Реципиенты, которые не понимают или не полностью понимают выбранный говорящим субъектом язык, слушают текст, представленный переводчиком, выступающим в функции помощника общения, и, таким образом, в состоянии реагировать на этот текст так же, как и те реципиенты, которые воспринимают этот текст в оригинале» [Калина 1998: 19].

По мнению А.В. Штанова, ролевая функция переводчика выполняется при осуществлении различных видов перевода при помощи переводческих навыков и компетенций, развитие которых происходит во время обучения. Таким образом, «при обучении переводу необходимо основываться на навыках, приобретенных в процессе предпереводческого обучения с учетом различных ситуаций» [Штанов 2016: 197].

Ситуация межкультурного взаимодействия является ключевым фактором, определяющим ролевой репертуар переводчика, а также выбор принимаемых им решений. Успешность обучения устному переводу напрямую зависит от ситуаций, в которые помещаются обучающиеся. Прежде чем приступить к тренинговым и собственно переводческим упражнениям на занятиях, обучающиеся должны подробно проанализировать ситуацию, в которой находятся коммуниканты, и в которой им нужно будет осуществлять переводческую деятельность.

Для того чтобы разработать алгоритм обучения устному переводу на основе ситуации межкультурного взаимодействия, необходимо, в первую очередь, классифицировать возможные ситуации межкультурного взаимодействия в устном переводе.

Французский математик Ги Брусо, автор фундаментальной теории дидактических ситуаций, различает понятия дидактической и адидактической ситуаций. Под дидактической ситуацией понимается «система отношений,

установленных непосредственно / или подразумеваемых, между обучающимся (или группой обучающихся), определенной средой (которая может включать вопрос, инструменты, конкретный материал и др.) и учителем, цель которой – приобретение обучающимся (обучающимися) соответствующих знаний (*перевод мой – Ю.П.*)» [Brousseau 1988: 14]. Под адидактической ситуацией понимается такая система отношений, в которой часть ответственности за результат решения задачи (в нашем случае переводческой) ложится на обучающегося. Таким образом, происходит *деволюция*: обучающийся естественным образом начинает применять «основные стратегии, построенные на предыдущих знаниях (*перевод мой – Ю.П.*)» [там же], то есть развивает свои профессиональные компетенции.

Поэтому для обучения устному переводу необходимо отбирать именно адидактические ситуации межкультурного взаимодействия, которые позволят обучающимся обогащать свой профессиональный опыт, испытывая на себе всю полноту ответственности за результат – продукт перевода.

На сегодняшний день в дидактике перевода не существует строгой классификации переводческих ситуаций. Хорошо известны различные виды устного перевода – последовательный, абзачно-фразовый, синхронный, шушутаж. Однако в рамках каждого из вышеперечисленных видов перевода переводчик может оказываться в различных профессиональных ситуациях, в зависимости от которых будет вынужден принимать различные решения, следовать разным тактикам и решать разнообразные задачи.

Что касается дискурсивной составляющей ситуации межкультурного взаимодействия в устном переводе, в современной науке выделяются различные их типы.

Е.В. Аликина описывает ситуации делового, социокультурного, социально-общественного, общественно-политического, научно-популярного, научного, научно-технического, масс-медийного, дипломатического, дидактического типов дискурса. К коммуникативным ситуациям устного перевода автор относит интервью, конференцию, лекцию, переговоры, презентацию, ритуально-протокольное выступление [Аликина 2017: 359].

В.В. Сдобников выделяет также ситуацию шеф-монтажа: «Данная коммуникативная ситуация представляет собой общение специалистов в определенной профессиональной области в рамках выполнения ими определенной производственной задачи. Сразу же поясним, что название ситуации «шеф-монтаж» условно. Здесь подразумеваются случаи двуязычной коммуникации специалистов не только в производственной сфере, но в любой профессиональной области. Например, известны случаи, когда осуществлялся перевод в ходе медицинской операции, проводимой носителем ИЯ с участием коллег, говорящих на ПЯ. К этому виду ситуаций можно отнести и ситуацию проведения мастер-классов людьми творческих профессий, а также ситуацию общения тренера-иностранца со спортивной командой» [Сдоб-

ников 2015: 93].

На основе существующих классификаций представляется возможным создание более подробной типологии ситуаций межкультурного взаимодействия в устном переводе. Определяющими критериями типологизации являются взаимоотношения между коммуникантами, от которых напрямую зависит предметная ситуация (место и время осуществления коммуникации), и вид устного перевода.

С точки зрения взаимоотношений между коммуникантами можно разделить ситуации межкультурного взаимодействия на три условные группы.

К ситуациям перевода *конференции* относятся ситуации конференций, симпозиумов, заседаний различных организаций и пр. Задача переводчика заключается в передаче смысла продуцируемого сообщения иноязычной аудитории в процессе двуязычной (чаще всего односторонней) коммуникации.

К ситуациям перевода *сопровождения* относятся ситуации перевода переговоров, круглых столов, мастер-классов, шеф-монтажа и др. Переводчик выполняет роль медиатора в двусторонней двуязычной коммуникации. Его цель заключается не только в передаче смысла сообщения, но и в решении задачи, лежащей в основе акта коммуникации. Например, в случае перевода переговоров по обсуждению контракта, решением коммуникативной задачи станет подписание данного контракта обеими сторонами.

В.И. Ершов также выделяет сквозные ситуации, отмечая, что «теоретически все типичные ситуации могут быть сквозными. Но сфера деятельности будет всякий раз в известной степени модифицировать ситуацию данного типа, прежде всего, в плане тематики текстов и социальных ролей коммуникантов» [Ершов 2005: 15].

Однако в рамках предлагаемого в статье подхода представляется целесообразным выделение ситуаций смешанного типа, поскольку под ними понимаются ситуации, возникающие при осуществлении перевода конференции и перевода сопровождения в одной макроситуации, определяющей сценарий осуществления межкультурного взаимодействия. Она объединяет в себе параметры обоих типов (например, ситуация конференции, в рамках которой за выступлением оратора следует обсуждение доклада, вопросы из зала и т.д.).

Типологию основных ситуаций межкультурного взаимодействия в устном переводе представлены в таблице, где совмещены три категории макроситуаций, входящие в них основные подкатегории и соответствующие им виды перевода.

Таблица

### **Классификация ситуаций и видов устного перевода**

		Виды устного перевода				
		Син-хрон-ный	По-следо-ва-тель-ный	Аб-зацно-фра-зовый	Шу-шутаж	С лис-та
Ситуации перевода конференций	Конференция 1 (собственно доклад)	+	+	+	+	+
	Лекция 1 (собственно лекция)	+		+	+	+
	Симпозиум	+		+	+	+
	Презентация	+		+	+	+
	Официальная встреча	+	+	+	+	
	Интервью	+		+	+	
	Круглый стол 1	+	+	+	+	+
	Аудио-визуальный перевод	+				+
	Встреча с публикой (читателями, зрителями, поклонниками и пр.)		+	+		
	Встречи (проводы)		+	+		
	Конференция 2 (вопросы-ответы, обмен мнениями)	+	+	+	+	
	Официальный прием			+	+	
	Шеф-монтаж			+	+	
	Судебные заседания	+		+	+	+
Экскурсия			+			
Ситуации смешанного типа	Конференция 3 (включающая обсуждение, вопросы-ответы)	+	+	+	+	+
	Лекция 2 (включающая серию вопросов-ответов)	+		+	+	+
	Круглый стол 2 (включающий серию вопросов-ответов)	+	+	+	+	+

С одной стороны, одна и та же ситуация межкультурного взаимодействия может объединять в себе несколько видов устного перевода. С другой стороны, выбор тактики перевода, как и выбор его вида, а также решение множества других вопросов (работа с техникой, местоположение переводчика, прагматическая адаптация и многое другое) – и есть те трудности, с которыми сталкивается переводчик в своей практике и с которыми необходимо знакомить студентов в рамках обучения устному переводу.

Таким образом, специфика устного перевода как вида коммуникации определяется особенностями ситуации межкультурного взаимодействия. Поэтому при обучении устному переводу обучающихся необходимо помещать в дидактические ситуации, которые позволяют осознать профессиональную ответственность за принимаемые переводческие решения. Для создания алгоритма обучения устному переводу и формирования профессиональных компетенций устного переводчика необходимо классифицировать возможные ситуации межкультурного взаимодействия в зависимости от вида устного перевода и отношений между коммуникантами. Полученная классификация может стать основой для совершенствования методики обучения устному переводу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аликина Е.В. Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Аликина; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород [б.и.], 2017 – 412 с. – На правах рукоп.
2. Ершов В.И. Переводческий аспект коммуникативных ситуаций: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / В.И. Ершов; МГИМО МИД России. – М. [б.и.], 2005. – 17 с. – На правах рукоп.
3. Сдобников В.В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / В.В. Сдобников; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Н.Новгород [б.и.], 2015. – 492 с. – На правах рукоп.
4. Штанов А.В. Ролевые ситуации в мультимедийных переводческих программах / А.В. Штанов // Филологические науки в МГИМО. Сборн. научн. трудов. – № 23 (38). – М., 2016. – С. 194-222.
5. Brousseau G. Les différents rôles du maître / G. Brousseau // Bulletin de l'Association Mathématique du Québec. – 1988. – № 2/23. – p. 14-24.
6. Kalina S. Strategische Prozesse beim Dolmetschen / S. Kalina. – Tübingen, 1998. – 304 s.

#### **GENERAL APPROACH TO THE CLASSIFICATION OF SITUATIONS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN DIDACTICS OF INTERPRETING**

Y.O. Papilova

N. A. Dobrolyubov State Linguistic University of Nizhny Novgorod,

Nizhny Novgorod

The article discusses particular features of interpreting as opposed to other types of communication activity. Requirements determining the situation of cross-cultural interaction used as basic units of teaching interpreting are described. A general classification of such situations is proposed.

**Key words:** *interpreting, didactics of translation, communicative situation of cross-cultural interaction, conference interpreting, accompaniment interpreting.*

*Об авторе:*

ПАПИЛОВА Юлия Олеговна – ассистент кафедры теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, *e-mail:* yulia.o.papilova@gmail.com

УДК 81-25

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКОЙ СТАТЬИ**

Е.В. Патрикеева, Н.С. Патрикеева

Кировский государственный медицинский университет, Киров

В статье рассматриваются методологические и технические аспекты перевода клинической статьи в медицинском вузе. Авторы указывают на специфику структуры медицинской статьи, выявляют синтаксические, лексико-грамматические и терминологические особенности ее языка, предлагают свой подход к переводу.

**Ключевые слова:** *перевод, язык для специальных целей, медицинская терминология.*

Глобализация в сфере медицины создает условия для широкого развития международного научного сотрудничества, рождает новые стимулы и возможности для совершенствования методологии научных исследований и поднятия отечественных стандартов и норм до уровня лучшей международной практики. Не случайно одной из задач, способствующих достижению цели стратегии развития медицинской науки в Российской Федерации на период до 2025 года, разработанной Министерством здравоохранения РФ совместно с профессиональным научным сообществом, является дальнейшее развитие международного сотрудничества в сфере здравоохранения. Прогноз развития отечественной медицинской науки формируется на основе широкой информационной базы, включающей, помимо прочего, зарубежные научные публикации.

Совершенно очевидно, что специалист, не овладевший за годы учебы навыком перевода оригинальных профессионально-ориентированных тек-

стов с иностранного языка на русский язык, не имеет вовсе или имеет весьма ограниченный доступ (прибегнув к помощи электронного переводчика) к международному информационному ресурсу – источнику профессионально значимой информации, в первую очередь, статьям, опубликованным в специализированных медицинских журналах. Электронный корпус научных медицинских журналов на французском языке доступен на специальных французских сайтах, представляет собой обширную информационную базу, которая может быть использована, в частности, для изучения и практического применения передового опыта в области клинической медицины.

Согласимся, что мы можем перевести только то, что хорошо понимаем. Признаем, что из всех областей знания медицина является одной из наиболее трудных для понимания. Можно ли, не будучи профессиональным переводчиком, специализирующимся в сфере медицины, полностью сохранить смысл исходного текста при переводе его на другой язык? Да, при условии, что переводчик владеет методологией, адаптированной к данному типу текста. Одна из важных проблем перевода научного текста (статья, монография) это перевод терминов; проблема, объединяющая теорию перевода и терминоведение. Выбор способа перевода терминов зависит от факторов экстралингвистических (напр., цель перевода) и внутрilingвистических (подбор эквивалента в обоих языках, интернациональность термина). Наиболее распространены шесть способов перевода терминов: нахождение эквивалента, придание термину нового значения под влиянием термина в языке оригинала, семантическое и структурное калькирование, заимствование и перевод описательной конструкцией [Лейчик 2009: 212]. Выбор оптимального способа перевода важен для гармонизации терминов на национальном и международном уровне, что приводит к формированию языка медицины близкого по содержанию и форме представления в нескольких естественных языках.

Специализированный перевод, в отличие от общего перевода, требует целого ряда навыков, которые не являются абсолютно необходимыми для переводчика неспециальных текстов. Оговоримся, что в данной статье речь идет не о чисто теоретических вопросах научного перевода, а о формировании у студентов медицинского вуза навыка перевода специальных текстов. Предлагаем рассмотреть методологические и технические аспекты перевода в конкретной области медицинского знания, а именно в области клинической медицины (на примере французского языка). Этот выбор обусловлен несколькими факторами: во-первых, студенты уже знакомы с международной медицинской терминологией, которую они изучают на занятиях по латинскому языку, и, следовательно, могут объяснить значение клинических терминов по составляющим их терминологическим элементам; во-вторых, это дает, в какой-то степени, представление о том виде деятельности, который им предстоит на кафедрах клинических дисциплин; в-третьих, чтение специальной литературы отвечает их профессиональным интересам и ожиданиям. В ме-

тодологическом плане мы считаем необходимым предварить непосредственно перевод статьи обсуждением со студентами следующих моментов:

1. Медицинская статья, как и любой другой научный текст, имеет стереотипную структуру, отвечающую научной логике, и содержит определенные содержательные моменты. Так, например, статья, относящаяся к типу «клинический случай», включает введение, наблюдение и комментарии/ обсуждение рассматриваемой патологии.

2. В зависимости от того, адресуется ли текст целевой аудитории (брошюра для пациентов), широкой публике (статья в журнале «Santé» и т.п.) или членам профессионального сообщества (публикации в специализированных медицинских журналах, таких как *Nématologie*, *Médecine thérapeutique*, *Hépatogastro & Oncologie digestive* и др.) определяется стиль языка на всех его уровнях. В нашем случае мы имеем дело с информативным текстом, единственная цель которого заключается в том, чтобы максимально точно передать информацию. Отсюда употребление нейтральной недвусмысленной лексики, без пейоративной или аффективной коннотации. Очевидно также, что подобный текст будет изобиловать медицинскими терминами. Так, например, автор научной статьи употребит профессиональные термины *séphalé* и *prurit* (головная боль и зуд), тогда как составитель брошюры остановит свой выбор на *maux de tête* и *démangeaisons* соответственно. Учитывая рассматриваемый нами тип статьи (клинический случай), следует обратить внимание студентов на то, как во французском языке описываются методы и результаты диагностического исследования: *L'étude du frottis sanguin*; *L'appréciation des réserves martiales a retrouvé une ferritine sérique à 70 Ig/litre*; *Le myélogramme montre*; какая лексика употребляется в терапевтическом плане: *Le traitement antihypertenseur institué en cardiologie comprenait...*; *La patiente a reçu huit semaines de corticothérapie*; *Gluconolactate et carbonate de calcium (Sandocal® 500) : un sachet matin et soir, un régime sans sel et la transfusion de deux poches de sang total* и т.п.

3. В плане грамматики специфика статьи, трактующей конкретный клинический случай, предполагает употребление, наряду с настоящим (во введении и разделе «обсуждение»), прошедшего времени: *L'examen clinique a retrouvé un assez bon état général*; *L'héмограмме a montré un taux d'hémoglobine à 6,3 g/dL*. Помимо этого, научному стилю, как известно, свойственна страдательная конструкция, примеры которой в статьях рассматриваемого нами типа весьма многочисленны, как-то: *L'évolution après quarante jours de corticothérapie a été marquée*; *Le traitement antihypertenseur a aussi été arrêté*; *Une biopsie cutanée a été pratiquée en dermatologie*.

4. Синтаксис статьи типа «клинический случай», как правило, не предусматривает сложных конструкций, перегруженных многоуровневой подчинительной связью. Отметим только достаточно широкое употребление причастного оборота: *Il s'agit d'un cas de bicytopenie associant une anémie à test de*

Coombs indirect positif. Les cytopénies auto-immunes pouvant annoncer des affections sous-jacentes. Для медицинского языка характерна синтаксическая конструкция с прилагательным, построенным по принципу гипаллаги, т.е. прилагательное относится к отсутствующему слову, согласуясь при этом с существующим в термине существительным. Так, врач говорит о «сахарном диабете» и «влагалищной гистерэктомии», в то время как очевидно, что речь идет о сахаре, находящемся в моче, а влагалищная гистерэктомия – это гистерэктомия влагалищным путем. В этом случае франкоговорящий врач не отличается от среднего франкоговорящего человека, употребляющего такие формулировки как: сидячее место, мужской финал и т.п. Медицинский язык отличается от языка общеразговорного не самим фактом наличия гипаллаги, но частотой ее использования. Достаточно просмотреть несколько журнальных статей из раздела «клинический случай», чтобы убедиться в распространенности гипаллаги, например, в терминах патологии: bronchiolite oblitérante (облитерирующий бронхиолит), dégénérescence cireuse (восковидное перерождение), hémiplégie corticale (кортикальная гемиплегия), pouls jugulaire (яремный пульс), rythme foetal (зародышевый ритм) [Патрикеева 2014: 78].

По завершении подобной подготовительной работы студент имеет четкое представление о специфике медицинской статьи, стиле ее языка, лексико-грамматических особенностях.

Рассмотрим теперь некоторые технические аспекты перевода, которые позволят найти единственно верное решение и избежать многочисленных «подводных камней», свойственных языку специальности.

1. Понять не значит знать. Базовый этап перевода заключается в полном понимании прочитанного. Понимание медицинского текста включает в себя представление об описываемом аппарате, системе или органе, его анатомию, физиологию, наконец, заболевание. Так, например, невозможно адекватно перевести статью о СПИДе, не имея представления о биохимии иммунной системы, не зная, что такое ретровирус, и как он побеждает защитные силы организма. Чтение текста с полным пониманием это длительный процесс, требующий кропотливого методичного усилия, но и имеющий, так сказать, положительный «побочный» эффект. Он позволяет усвоить «периферийский» для данного текстового материала словарь, который пригодится студентам в будущем, способствует выявлению синонимов, специфических фразеологических оборотов и т.п.

2. Понимание текста в целом не дает еще основания считать перевод выполненным, так как переводчика ожидают семантические и синтаксические ловушки, ингерентные структуры исходного языка; помимо собственно терминологических трудностей, он может столкнуться с проблемами, связанными с языковой интерференцией. Проиллюстрируем трудности перевода примерами из журнальных статей рубрики «клинический случай»:

а) Несоответствие структуры французского предложения структуре предложения в русском языке, свойственное, надо отметить, рассматриваемым языкам независимо от области знания. Так, например, предложение *L'évolution après quarante jours de corticothérapie a été marquée ...* мы переведем По истечении 40 дней кортикотерапии было отмечено развитие...

б) Узуальность грамматических конструкций. При переводе с иностранного языка на русский язык следует учитывать возможность, а иногда и необходимость замены одной части речи другой. Возьмем для примера группу существительное + прилагательное: *contraction ventriculaire, atteinte myocardique, le groupe sanguin, une paleur conjonctivale*. Так, если профессиональный русский язык предоставляет нам возможность выбора между двумя вариантами в первом случае: *желудочковые сокращения/ сокращения желудочков*, то в других случаях мы вынуждены будем заменить французское прилагательное несогласованным определением: *поражение миокарда, группа крови, бледность конъюнктивы*.

в) Лексическая полисемия и синонимия. Многозначность свойственна не только общему словарю языка, она присуща и языку специальности. Приведем пример именной полисемии. Согласно французско-русского словаря существительное *le mal* имеет несколько значений: зло, боль, болезнь, затруднение, ущерб, расстройство, порок развития и др. Но только в контексте, только в сочетании с другими словами реализуется его семантика, обретается определенность, передать которую можно, подобрав эквивалент: *mal au coeur – тошнота, le haut mal – большой эпилептический припадок, le mal vertébral – туберкулез позвоночника, le mal de mer – морская болезнь* и т.д.

Определенные трудности в сфере профессиональной медицинской коммуникации, которые могут существенно осложнить работу в области перевода, связаны с явлением лексической синонимии. Рассмотрим пример в языке-источнике. В общеупотребительном французском языке прилагательные *mortel* и *fatal* - *смертельный* и *фатальный* являются синонимами. Логично предположить, что и существительные *mortalité* и *fatalité*, дериватами которых являются вышеназванные прилагательные, синонимичны. Но это абсолютно неверно в языке медицины. Синонимы в общеупотребительном языке даже с незначительной разницей в смысле, говорят о том, что мы имеем дело с разными, но близкими понятиями и, следовательно, разными терминами при переходе этих слов в язык для специальных целей [Гринев-Гриневиц 2008: 104]. Так, *le taux de mortalité – уровень смертности* – это количество смертей из общего числа населения (как больных людей, так и здоровых), тогда как *le taux de fatalité – уровень смертности/ фатальности/ летальности* – это количество смертей, относящееся исключительно к числу заболевших. Другой пример синонимии в языке перевода. В исходном тексте имеем: *une hémolyse brutale intravasculaire avec hémoglobinurie*. В русском языке доминантой синонимического ряда прилагательных со значением

brutal – *грубый, жестокий, внезапный, резкий, мощный, зверский, brutальный* – по своим сочетанным и семантическим характеристикам является прилагательное *мощный* (син. *массивный*). При актуализации данного значения это прилагательное легко сочетается с наименованием патологического процесса. Таким образом, очевидно, что речь идет о мощном процессе распада эритроцитов или, иначе, массивном внутрисосудистом гемолизе.

Итак, на наш взгляд, формирование навыка перевода научной статьи является, во-первых, одним из ключевых моментов обучения студентов умению использовать иностранный язык для получения профессионально значимой информации. Во-вторых, чтение и перевод медицинской статьи позволяет в какой-то степени установить социолингвистическую корреляцию, выявив соотношение между языковыми и экстралингвистическими компонентами коммуникативной ситуации. В-третьих, знание языковой структуры и терминологических особенностей иностранного медицинского текста поможет будущему врачу грамотно строить письменную и устную речь на иностранном языке в международном профессиональном общении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / С.В. Гринев-Гриневиц. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 304 с.
2. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – 4-е изд. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.
3. Патрикеева Н.С. Проблемы перевода в медицинской терминологии // Всероссийск. молодежн. научн. конф. (с межд. участием) «Прикладная лингвистика: перспективы развития», сентябрь 2014. Киров: Вятский ГГУ. – С. 77-79.

#### **SOME ASPECTS OF TRANSLATING A MEDICAL ARTICLE**

E.V. Patrikeeva, N.S. Patrikeeva

Kirov State Medical University, Kirov

The article deals with the such aspects of translating a clinical article as methodology and technique. The authors point out characteristic features of clinical articles from the perspective of the structure, reveal the syntactic, lexical-grammatical and terminological features of its language, offer their vision of translation approach.

**Key words:** *translation, language for special purposes, medical terminology.*

*Об авторах:*

ПАТРИКЕЕВА Елена Валерьевна – преподаватель кафедры иностранных языков Кировского государственного медицинского университета, *e-mail:* el.patrikeeva@mail.ru

ПАТРИКЕЕВА Надежда Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Кировского государственного ме-

*Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 40. 2018*

дицинского университета; *e-mail*: derevnia76@mail.ru

УДК 811.133.1

**ФЕНОМЕН ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ЛАКУНЫ КАК ПРОБЛЕМА  
ПРОЦЕССА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*(на примере сопоставления русского и французского медиадискурса)*

Т.В. Агошкова

Московский педагогический государственный университет, Москва

В статье рассматривается одна из важнейших проблем теории межкультурной коммуникации, а именно феномен лакунарности как барьер межкультурного общения на примере русско- и франкоязычного медиадискурса.

*Ключевые слова:* феномен лакунарности, лакунарность, лингвокультурная лакуна, эквивалент, медиадискурс, межкультурная коммуникация.

Лакунарность является одним из факторов межличностной, межъязыковой и межкультурной коммуникации, затрагивающим все сферы человеческой жизни. Этот феномен проявляется при различии или отсутствии тех или иных концептов в языковой картине мира собеседников, что может породить непонимание или недопонимание в процессе коммуникации. При анализе данной проблемы возникает вопрос широты границ концепта в человеческом сознании, иными словами, языковой картины мира человека, поскольку феномен лакунарности может характеризовать не только отдельное языковое множество, но и небольшую группу лиц, а также относиться к индивидуальным особенностям личности – идиостилю. В таком случае языковая действительность проявляется сквозь призму индивидуальных, а также коллективных мироощущений, создаваемых под воздействием внешнего мира.

Сущность языка определяется с помощью двух парадигм: 1) историческое развитие общества – диахронический аспект; 2) положение языка в определённую эпоху – синхронический аспект. Языковому развитию способствует или препятствует социальный фактор, господствующий в том или ином обществе, влияющий на его словарный состав, морфологический, фонетический и стилистические системы.

Лакунарность – отсутствие в концептосфере языкового сообщества или языковой личности уровневого или полевого концепта и возникающие с этим проблемы перекодирования информации на собственный язык, а также структурирования в собственном языковом сознании. Феномен лакунарности отражает соотношение языкового и этнокультурного сознания, поскольку каждую культуру отличают собственные словесные образы, концепты и понятия, свойственные только ей и невозможные при передаче в другую знаковую систему, например, идиоматические выражения, тропы, стилистические фигуры, составляющие по Г.В. Быковой в совокупности

национальную систему концептов. В соответствии с её концепцией «лакуны представляют собой виртуальные лексические единицы, принадлежащие сфере потенциального в языке» [Быкова 2003: 104].

Лакуны являются барьером во взаимопонимании представителей разных культур. В особенности они затрагивают сферу теории межкультурной коммуникации и переводоведения. Разные народы, имея собственный опыт и мировоззрение, обладают различной семантической типологией концептов, связанной с собственными национальными идеалами и способом видения мира. К примеру, экзистенциально-пространственный глагол «жить» в выражениях «жить душа в душу», «жить в хороших условиях» и «жить в Москве» будет переводиться на французский язык с помощью различных глаголов и являться лакунарным для обеих культур: *vivre, habiter, être logé*: «*vivre en bon accord*», «*habiter à Moscou*» и «*être bien logé*» и др.

Необходимо также отметить, что существует множество различных классификаций лакун, но среди них главным образом выделяются лакуны вербальные и невербальные. Последние, которые также носят название кинесических, представляют собой наиболее сложный тип лакун, поскольку относятся к жестовому, а также мимическому кодам процесса коммуникации и всегда требуют экспликации их значения при трансляции в иную кодовую систему.

В том, что касается вербальной лакуны, вслед за А.С. Никифоровой и Л.А. Курылёвой мы выделяем следующие её подтипы:

Языковые – лакуны, возникающие в повседневном общении и отражающиеся в словаре данного языка

Речевые – окказиональные и индивидуальные лакуны, отражающие креативную деятельность человека, их появление ярче всего проявляется в медиа- и художественном дискурсах.

Смешанные лакуны представляют собой промежуточный тип, включающий в себя окказиональную лакуну, вошедшую в употребление, но ещё не вошедшую в словарный корпус.

Учитывая вышесказанное, при анализе феномена лакунарности мы затронем в нашем исследовании исключительно языковые лакуны, которые в дальнейшем могут стать смешанными и языковыми.

Рассмотрим выступление российского президента В.В. Путина на Прямой линии от 15 июля 2017 года. Один из вопросов был посвящён закону о дальневосточном гектаре, принятому в 2017 году в ходе которого был упомянут П.А. Столыпин:

«Про Столыпина, Вы, конечно, к месту вспомнили, только надо иметь в виду, что там были ещё и стольпинские вагоны, куда насильственно помещали людей, и были так называемые стольпинские галстуки – это ни что другое, как виселица, но, правда, надо не забывать и всё то положительное, что было сделано Столыпиным для нашей страны» ([http](http://www.kreml.ru)).

На французский язык данная фраза была переведена следующим

образом:

«Bon, quant à Monsieur Stolypine, donc il faut dire, qu'il y a aussi eu *des voitures de Stolypine* pour transporter d'une façon forcée les gens et aussi *les cravattes de Stolypine* pour peindre les gens, mais il ne faut pas oublier ce que Stolypine avait fait pour notre pays.»

В данном дискурсе присутствуют лингвокультурные понятия, отражающие культурно-исторические реалии страны описываемого языка:

«стольпинский вагон» (вагонзак) – крылатая фраза, обозначающая специальный вагон для перевозки подсудимых и осуждённых [Активный словарь... 2014: Т.2: 6];

«стольпинский галстук» – также крылатое выражение депутата Государственной Думы Ф.И. Родичева произнесённое им на заседании в связи с деятельностью Столыпина по подавлению волнений 1905-1907 гг. по аналогии с выражением «муравьёвский воротник» о графе М.Н. Муравьёве и его жестоком подавлении польского восстания 1863 года. Таким образом, это выражение обозначает виселицу [Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений 2005: 728].

Такого рода аллюзия вводит текущие события в исторический и культурный контекст, удачный отбор языковых средств включает в текст элемент языковой иронии, придаёт высказыванию более интеллектуальный характер, а также демонстрирует высокий уровень образованности адресанта. Подобные крылатые фразы более присущи политическому и историческому научным дискурсам, поэтому могут являться лакунарными в том числе и для носителей русского языка. В целях элиминирования этих лакун, адресант прибегнул к методу их краткой экспликации, поскольку некоторым слушающим могут быть известны данные лингвокультурные концепты: «стольпинские вагоны, куда насильственно помещали людей», «стольпинские галстуки – это ни что другое, как виселица». Для французского же слушателя данное описание, по нашему мнению, представляется неполным: «des voitures de Stolypine pour transporter d'une façon forcée les gens», «les cravattes de Stolypine pour peindre les gens»; ввиду отсутствия знания исторического контекста, и таким образом, коннотативно-смысловой привязки к данным крылатым выражениям, что означает их лакунарность в когнитивно-смысловой картине мира.

Таким образом, одной из важных подтипов феномена лакунарности, является лингвокультурная лакуна. В современной лингвистике разрабатываются методы и пути их элиминирования и заполнения. По нашему мнению, раскрыть их смысл можно следующим образом:

1) Привести дефиницию слова или выражения с помощью сноски или ссылки по типу словарной статьи: *une voiture de Stolypine – un wagon pour transporter des prévenus et des condamnés*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Вагон для перевозки подсудимых или заключённых

2) Указать синонимический ряд к данной лексической единице или заменить элемент близким по смыслу для данной лакуны синонимом: *transfert, de prisonniers et de détenus par chemin de fer*<sup>2</sup>.

3) Заменить лакуну на эквивалент другого функционального стиля: *mettre dans le fourgon de l'Administration pénitentiaire*<sup>3</sup>.

С нашей точки зрения, наиболее полный смысл лакуна передаёт на транслируемый язык только при использовании первого способа её возможности преодоления, так как позволяет наиболее полно выразить передаваемый смысл, хотя и неизбежно несёт за собой информационную перегрузку текста. Второй вариант помогает понять значение единицы, но на достаточно общем уровне. Третий же вариант не всегда уместен из-за возможной неприемлемости перехода из одного регистра в другой в рамках целостности дискурса.

Феномен лакунарности позволяет шире взглянуть на другую культуру, манеру восприятия собеседника и глубже понять его мировоззрение. Она относится к явлениям, служащим средством дифференциации различных культур и отражения языковой картины мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова Г.В. Лакунарность в условиях одноязычной ситуации и межкультурном диалоге / Г.В. Быкова. – Благовещенск: БГПУ, 2003. – С. 100-109.
2. Никифорова А.С. Феномен лингвокультурной лакунарности в политическом медиа-дискурсе / А.С. Никифорова, Л.А. Курылёва // Язык и культура. – 2011. – № 2. – С. 65-74.
3. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
3. Активный словарь русского языка / В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян [и др.]; отв. ред. Ю.Д. Апресян. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – Т.2. – 736 с.
4. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений: Более 4000 статей / Авт.-сост. В. Серов. – 2-е изд. – М.: Локид-Пресс, 2005. – 880 с.

### PHENOMENON OF LINGUOCULTURAL GAP AS A PROBLEM OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION PROCESS

*(on the example of comparison of Russian and French media discourse)*

T.V. Agoshkova

Moscow State Pedagogical University, Moscow

This article considers one of the most important problems in the theory of intercultural communication, and namely, the phenomenon the gaps' formation as a barrier to intercultural communication on the example of the Russian and French-language media discourse.

**Key words:** *the phenomenon the gaps' formation, gaps, linguocultural gaps, countepart, media discourse, intercultural communication.*

<sup>2</sup> этапирование заключённых

<sup>3</sup> заключить в фургон тюремной администрации

*Об авторе:*

АГОШКОВА Татьяна Валерьевна – аспирант кафедры романских языков им. В.Г. Гака Московского педагогического государственного университета, *e-mail*: agochkovatiana@mail.ru

УДК 378:372.8(47)(043) 377.3:372.8(47)(043)

### **КУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ В МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

Р.А. Букреева

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова, Костанай,  
Казахстан

В статье освещаются вопросы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения английскому языку: анализируется актуальность и необходимость введения в образовательную программу преподавания культурных концептов английского языка.

*Ключевые слова:* поликультурная языковая личность, культурный концепт, картина мира, межкультурное общение.

Еще несколько лет назад теория и методика обучения иностранным языкам, ориентированная на личность обучаемого как субъекта системы обучения, ставила конечной целью становление «языковой личности», т.е. личности, характеризующейся не столько тем, что она знает в языке, сколько тем, что она может с ним делать. Г.И. Богин определил ее как личность, «которая присваивает язык, личность, для которой язык есть речь» [Богин 1980: 24]. Но на современном этапе развития международных отношений этого оказывается недостаточно. В сложившихся условиях мало изучать и понимать лишь язык. Не следует забывать о «внеязыковых» различиях, т.е. о том, что существуют некие предметы и явления, о которых у разных наций имеются разные представления.

Изучение иностранного языка в отрыве от его культурного компонента (кода) не просто не создает у обучающихся полной картины о языке, но и может даже повредить при непосредственном контакте с носителями данного языка. Незнание культурного кода другого народа (в том числе знание этикета), в лучшем случае вызывает мелкие недоразумения, в худшем – способствует взаимной неприязни народов.

Исходя из всего вышесказанного, актуальной задачей является формирование именно *поликультурной языковой личности*, которая, по мнению И.И. Халеевой, способна интегрировать в себе элементы чужеродной культуры и осуществлять межкультурную коммуникацию на должном уровне. В процессе такого обучения изучаемый язык становится не иностранным по от-

ношению к родному, а еще одним языком и культурой, «пропущенной» через себя, через свое сознание и мировидение [Халеева 1989: 171-190].

В данной статье предпринята попытка описания эффективных, по мнению автора, приемов, которые позволят не только развить базовые лексико-грамматические навыки, навыки чтения, аудирования и письма у обучающихся, но и окажут влияние на изменение имеющейся «родной» картины мира, делая ее гибкой для восприятия «чужих» когнитивных реалий, и таким образом, формируя у них вторичную концептуальную картину мира.

С целью осуществления поставленной задачи, необходимо ввести в практику преподавания иностранных языков два термина когнитивной лингвистики и лингвокультурологии: *когнитивный концепт* – «сведения о том, что человек знает, думает, воображает об объектах мира» [Кубрякова 1996: 90] и *культурный концепт* – «ментальная сущность, несущая на себе отпечаток духовного облика человека определенной культуры» [Попова 2005: 74].

Культурная информация в языковых единицах представлена культурными концептами, которые, реализуясь в языке, играют роль посредника между культурой и человеком. Культура – это чрезвычайно сложное и многообразное явление, пронизывающее буквально все сферы жизни и деятельности человека [Столяренко 2004: 10].

Культура имеет коммуникационную природу. Она является формой общения между людьми и, следовательно, возможна лишь в такой группе, в которой люди общаются. И если культура рассматривается как система коммуникаций и обмена информацией, то ее компонентами выступают системы знаков и символов, такие как: язык, религия, этика, фольклор, традиции, социальное устройство, нормы, законы, искусство, наука, философия, предметы быта и т.д. Язык, на котором осуществляется взаимообмен информацией, выступает *средством* общения, но никак не целью, как часто принято считать.

Согласно гипотезе Сепира-Уорфа, язык есть не просто средство выражения и оформления мыслей – он определяет ход наших мыслительных процессов и их результаты. Мы расчлняем, структурируем и классифицируем наблюдаемые явления так, как того требует лексика и грамматика нашего языка. Б. Уорф и другие исследователи, свидетельствующие в пользу этой гипотезы объясняют, почему, к примеру, русский человек не только говорит, но и мыслит иначе, чем англичанин. Причина в том, что русский язык регулирует и программирует мыслительные процессы одним образом, а английский – по-другому. Впоследствии это обнаруживается в разнице между картинами мира [Кармин 2006: 47].

Уорф и Сепир правы в том, что язык способен воздействовать на наше мышление и восприятие действительности. Но, в конечном счете, не язык определяет мышление, а мышление определяет свойства, лексику и грамматику языка. Овладевая сложившимся до нашего рождения языком и пользуясь им, мы, разумеется, попадаем в зависимость от него и мыслим в системе

его норм и правил. Но сам язык развивается в зависимости от культуры. «Язык обслуживает культуру, а не определяет ее» [Кармин 2004: 49].

Лингвокультурный подход в обучении представляет собой конкретизацию изучения культурных концептов с точки зрения их ценностного компонента, т.к. культурный концепт отличается от других единиц, используемых в лингвокультурологии, своей ментальной природой – системой норм поведения и *ценностными ориентирами* человека. Обучающийся иностранному языку проникает в культуру носителей этого языка и оказывается под воздействием заложенной в нем культуры. Язык навязывает человеку определенное видение мира. В процессе изучения иностранного языка человек совмещает «чужое» мировидение с существующей в его сознании основополагающей картиной мира, заданной родным языком. Так, на *первичную картину мира* родного языка и родной культуры накладывается *вторичная картина мира* изучаемого языка. Но в отличие от первой, вторичная картина мира не отражается языком, а скорее создается им. Под влиянием вторичной картины мира происходит процесс переформирования личности.

Фокус на грамматику и лексику, как оказалось, можно принять за прочную базу для развития культурной компетентности и открытости к восприятию чужих реалий. Но это возможно исключительно в случае, если преподаватель культурологически правильно объяснит, скажем, существование единственного английского эквивалента *you* двум русским местоимениям *ты* и *вы*.

Для реализации задачи становления поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам необходимо

- сформировать у обучающихся представления о многоязычии;
- воспитать толерантное отношение к языковым и культурным различиям;
- сформировать языковые умения и навыки, характерные для носителей определенной языковой культуры;
- сформировать культурные сценарии;
- развить культуру речи у обучающихся.

Культура речи определяется двумя основными факторами: 1) соблюдением общепринятых языковых норм; 2) особенностями индивидуального стиля речи).

При выборе методов и подходов обучения следует обратить внимание на:

1. *Понимающий подход* с изучением языка, форм поведения, установлением новых социальных связей с позитивным отношением к существующим различиям между культурами [Ерасов 1998: 43-80].

2. *Сопоставление культур* в широком спектре дисциплинарных аналитических средств и понятий философии, логики, социологии, языкознания, психологии, семиотики, истории.

3. *Критическое восприятие культуры* т.к. обычное понимание ино-

язычной культуры формирует компетентность, но не компетенцию. Формирование концептуальной картины мира у обучающихся достигается только критическим анализом и наблюдением.

Итак, обучение языкам должно восприниматься как база для лингвистической и культурной компетентности, а не как способ передачи информации. Язык – это орудие, а не цель. Поликультурное образование должно стать важной частью современного общего образования для познания родного языка, развития диалектического мышления и формирования поликультурной личности. Сведения о жизни других народов расширяют кругозор людей, позволяют им новыми глазами посмотреть на мир и на свою жизнь, осознать особенности своего бытия, внести полезные новшества в свой образ жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Современная лингводидактика / Г.И. Богин. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.
2. Ерасов Б.С. Социальная культурология: пособие для студентов высших учебных заведений / Б.С. Ерасов. 3-е изд. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 443 с.
3. Кармин А.С. Культурология / А.С. Кармин, Е.С. Новикова. – СПб: Питер, 2006. – 464 с.
4. Попова З.Д. Введение в когнитивную лингвистику: Уч. пос. / З.Д. Попова [и др]. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. – 146 с.
5. Столяренко Л.Д. Культурология / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко, С.И. Самыгин. – М., Ростов н/Д: МарТ, 2004. – 351 с.
6. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И.И. Халеева. – М., 1989. – 240 с.
7. Энциклопедические и лексикографические источники  
7. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова [и др.]. – М.: Из-во Московск. гос. ун-та им. М.В.Ломоносова. Филол. ф-т. 1997. – 245 с.

#### **CULTURAL CONCEPTS IN THE METHODOICAL SYSTEM OF FORMING A MULTICULTURAL LINGUISTIC PERSONALITY**

R.A. Bukreyeva

A. Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

This article covers the formation issues of a multicultural linguistic personality in the process of teaching the English language: it analyzes urgency and necessity of inserting English cultural concepts into educational teaching program.

**Key words:** *multicultural linguistic personality, cultural concept, picture of the world, intercultural communication.*

*Об авторе:*

БУКРЕЕВА Регина Андреевна – магистр гуманитарных наук, преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, *e-mail*: salveregina@inbox.ru

УДК 81

## КУЛЬТУРА И ЯЗЫК

Н.С.Задорожная, А.И.Шевелева

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток

В статье язык рассматривается как элемент культуры, а языковые формы – как явления, передающие культурные нормы поведения, характерные для данного общества. Этот подход отражает уровень языковой культуры, характерный для определенной нации. По утверждению Э.Сепира, язык продолжает культуру, а культура может быть определена как способ, которым общество думает и действует.

**Ключевые слова:** речевые акты несогласия, контрастивная грамматика, культурное разнообразие и идентичность.

### Introduction

The paper is based on the analysis of speech acts of disagreement borrowed from the two languages: English (US and UK versions) and Russian.

Disagreement is defined in the manuscript as a complex phenomenon, which expresses a negative attitude to the action or statement of the interlocutor, and has a specific set of expressive means, the use of which in a given situation depends on the speaker's intentions, the nature of the recipient reaction and features speech situation [Архипова 2009; Василина 2012; Воробьева 2016].

To express disagreement interlocutors use various means, verbal and non-verbal, direct and indirect. Among verbal means the priority belongs to the verbs. In the English language the list of such verbs includes 10 units: disapprove, argue, contradict, dispute, quarrel, differ, disaccord, object, oppose, and disagree. The same we have in the Russian language – 10 units: возражать – *vozrazhat'*, противоречить – *protivorechit'*, протестовать – *protestovat'*, спорить/оспаривать – *sporit'/ osparivat'*, отвергать – *otvergat'*, упрямиться – *upryamit'sya*, артачиться – *artachit'sya*, отрицать – *otritsat'*, прекословить – *prekoslovit'*, отнекиваться – *otnekiivat'sya*. These verbs were picked up from modern British and Russian dictionaries the list of which is given in References. All of these verbs convey protest, disapproval, dissatisfaction, condemnation, contradiction, refusal, objection, opposition, resistance and counteraction.

The paper contains the analysis of British, American and Russian speech patterns expressing disagreement. Our attention is concentrated on the verbal means expressing disagreement on the ground of different languages. The material under investigation was borrowed from modern British [Unsworth 1995; McEwan 1998, 2001], American [Flagg 1987; Ripley 1991; Forman 2009], and Russian [Улицкая 1996; Булгаков 1925; Акунин 2002] fiction.

The relevance of the work is predetermined by the following factors.

On the one hand, the paper is written in the trend of contrastive grammar. It is aimed at showing how one and the same meaning can be expressed in speech

activities by the representatives of different cultures [Ярцева 1981; Гак 1989].

On the other hand, the paper touches upon the problems of cultural identity and results in description of cultural peculiarities characteristic of the three nations. The description of results also includes contextual means with the help of which common and differential features typical of both languages: English (UK and US versions) and Russian are defined. It is impossible to underestimate the role of the surrounding context in the intercultural communication. It is the context and the knowledge of foreign culture that help achieve mutual understanding. The context is defined in the paper as a finished in the semantic meaning passage of the text which most accurately reveals the meaning and significance of the individual included in his words, phrases, sentences together [Ивин 1997: 146].

#### **Methods and Results**

As is mentioned, this work is devoted to the study of speech acts of negative reaction, and is founded on the analysis of speech patterns picked up from the novels by British and American authors in relation to the Russian writers.

The reported factors help determine the purpose of the present study as the investigation of transmitting the same value by means of different languages.

To achieve this goal it is necessary to solve the following problems:

- 1) to review the theoretical material devoted to this topic;
- 2) to define the speech act of disagreement;
- 3) to submit to the classification of speech acts described in the works of domestic and foreign linguists;
- 4) to identify the particular language speech act of disagreement in the analyzed texts;
- 5) to describe the common and differential features characteristic of the speech acts of dissent, in British, American, and Russian verbal behavior.

The following methods were used:

- 1) descriptive-analytical method involving the analysis of the results and their description in line with the corresponding theoretical concept;
- 2) analysis of dictionary definitions. The method is reduced to comparison of different verb tokens -transmitting disagreement value;
- 3) the method of contextual analysis, according to which the unit is described as a part of a certain text fragment, necessary and sufficient to determine its value, combined with elements of quantitative analysis. The list of dictionaries is given in References.

The object of the study is speech acts of dissent in American and British English in comparison with the Russian language. The subject of the study is the linguistic forms of objectification of disagreement in the analyzed languages.

Theoretically the paper deals with the problems associated with various approaches to the study of speech acts. The review of the linguistic literature showed that the hypotheses of foreign and domestic researchers in the field of the theory of speech acts are diverse.

Thus, under the classification of speech act theory, Austin distinguishes a three-level scheme of the analysis of the speech acts, and the core is the notion of the illocutionary act and the corresponding notion of illocutionary force [Остин 1999]. A supporter of Austin, Searle introduces a new concept – the illocutionary goal – and offers a modified classification of speech acts, highlighting the propositional act. Most foreign and domestic classifications of speech acts are based on the proposals by Austin and Searle [Серль 1999].

The analysis of theoretical material carried out in our work shows that in the domestic and foreign linguistics there exist several classifications of speech acts significantly different from each other. Domestic researchers, such as Kobozeva, Osiyanova, engaged in studying the theory of speech acts, emit positive and negative features of the theory, arguing that the speech act has several definitions, and every speech act in the process of interaction between a speaker and a listener has three levels: locutionary, illocutionary and perlocutionary. The scientists also point out that one of the main goals of the speech act is to transfer information [Кобозева 1986; Осиянова 2009]. In domestic linguistics Pochepstov offers a five-level classification of speech acts. But the speech acts of disagreement are not included in his system [Почепцов 1981]. However, all authors are unanimous in their assertion that the theory of speech acts has still many unresolved issues that keep its current status in modern foreign and domestic linguistics. For example, there is no finally formed nomenclature of speech acts.

Generalizing the definitions given above, we can conclude that a disagreement speech act is a complex phenomenon, which expresses a negative attitude to the action or statement of the interlocutor, and has a specific set of expressive means, the use of which in a given situation depends on the speaker's intentions, the nature of the recipient reaction and gives special prominence to the described situation.

The analysis of the factual material, held in this part of our work, revealed that in addition to the verbal lexemes in the English language (British and American), as well as in the Russian language, there are a lot of other lexical and grammatical means expressing dissent, namely, the words of valuation semantics, negative adverbs, interrogative sentences, expressing doubt, some syntactic structures with modal verbs and response replicas. In general, they can be divided into three groups: purely lexical, lexical and syntactical in their interaction and syntactic ones transmitting disagreement either explicitly or implicitly. For example:

- assessment of word semantics: *madness* (Unsworth); *doubtful* (Unsworth); *rot* (McEwan); *dammit* (McEwan);
- negative adverbs: *no more* (Forman); *never* (McEwan);
- interrogative sentences, expressing doubt: *are you sure?* (Forman); *are you mad?* (McEwan); *indeed?* (Unsworth);
- some modal verbs and structures: *should* (Ripley); *might* (Unsworth); *I'd rather* (Ripley); *we'd better* (McEwan);

- replies of a negative character: *not at all* (McEwan); *absolutely not* (McEwan); *no* (Forman);
- sentences, including repeated elements of the previous cue: *relax!* (McEwan).

The analyses of the factual material obtained by continuous sampling of the artistic works of American, British and Russian authors made it possible to establish common and differential features typical of the three linguistic cultures.

Based on the results of the analysis, it is possible to note that for the expression of disagreement in English the British communicants often use syntactic means (66%); at least, lexical and grammatical, including verbs of mental activity with denial (10%), negative adverbs (5%) and the modal verbs (5%). Least of all communicants use lexical means, which include verbal tokens (1%) and the word valuation semantics (11%).

Finally we have come to the conclusion that for the expression of dissent the American communicants prefer to use syntactic means (63%); at least lexical and grammatical, including verbs of mental activity with negation (8%), negative adverbs (6 %) and some modal verbs (9%). Rarer the sides resort to lexical means, which include verbal tokens (2%) and word semantics assessment (13%).

This analysis revealed that for the expression of dissent the representatives of the Russian linguistic culture often use syntactic means (61%); at least lexical and grammatical, including verbs of mental activity with negation (22%) and negative adverbs (7%). Much less they use lexical means, which include verbal tokens (2%) and word semantics assessment (8%).

Considering the received data in the context of culture it should be noted that:

1. The main features of speech behavior of the British, like the Americans, are absence of categorical judgment, as well as the desire to avoid negative evaluations, direct and frank opinions, which is represented in the use of such structures as *I do not think* (Ripley); *I do not believe* (Forman); *I am not sure* (Unsworth); *etc.*

2. In terms of disagreement the representatives of the American linguistic culture, in addition to the above-mentioned structures, often resort to the help of some modal structures, namely the structure *better not* (Ripley), which is not typical of the British.

3. The main distinctive features of the Russian verbal behavior are openness, simplicity, sociability, which leads to frequent use of verbs with negation: *I do not agree* (Акунин); *I do not like* (Булгаков); *I do not want* (Улицкая), *etc.*

4. The British and Americans are united by widespread use of the words of valuation semantics (British – 11%, Americans - 13%), Russian people, on the contrary, prefer to express disagreement with the help of designs that include repeated elements or the whole of the previous replica interlocutor (18%), which includes the syntactic means.

5. Representatives of the British and American linguistic culture often disagree with the help of interrogative sentences expressing doubt, for example,

*are you sure?* (Forman); *Indeed?* (Unsworth); while in the Russian language, these forms are used much less frequently (the British – 15%, Americans – 13%, the Russian – 8%).

6. The use of lexical and grammatical means in the Russian language (29%) exceeds the amount of such tools in the English language (the British - 22%, Americans – 23%), which indicates the openness and easiness of communication.

7. The Russian-speaking communicants choose direct communication style, while the British and Americans are more concerned with the form and show a marked tendency to soften the verbal behavior, that is, to use an indirect / implicit expression of disagreement.

8. For the representatives of the Russian communicative behavior it is more characteristic to express emotions in the process of communication: *Do not dare to give him a ticket!* (Акунин); *Oh, well, all of you!* (Улицкая) or communicative naturalness: *I say what I think: He's lying!* (Акунин), while for the English-speaking people - emotionally laden use of lexical units: *This is outrageous / That's impossible.*

Thus, the English and the American ways of communicative behavior are characterized by indirection, by the tendency to draw a veil over something, by the absence of categorical statements, ambiguity. The Russians, on the contrary, are characterized by straightforward, unambiguous, categorical answers.

The results of the analysis can be graphically presented in the following table:

**Means of disagreement transmission**

Language	Lexical means	Lexical and grammatical means	Syntactic means
The English language (UK version)	12%	22%	66%
The English language (US version)	14%	23%	63%
The Russian language	10%	29%	61%

### **Conclusion**

1. The theoretical review of the different points of view of researchers in the theory of speech acts has shown that this theory is an actual problem of modern linguistics, foreign and domestic. However, many theoretical questions are not fully investigated. For example, the nomenclature of speech acts.

2. Describing the results in line with the concept of "Grammar in the Context of Culture", it should be noted that representatives of the Russian linguistic culture are usually straightforward, open, emotional, sincere people, in some cases, categorical, which is manifested by their speech behavior, namely for Russian people it is typical to use the verbs with negation and designs, including repeated previously cues, which is not typical of the British and Americans.

3. Speaking about the British, it is possible to identify such traits as tolerance

and isolation, individualism, as well as non-interference in the affairs of others. The British avoid overt forms of dissent, which is manifested in the use of such forms as *I do not think* (McEwan); *I do not believe* (McEwan); *I am not sure* (Unsworth), etc. Representatives of the American linguistic culture possess such qualities as independence and mutual respect, which manifested itself in the form of alleviating outspoken dissent through the use of modal constructions *I'd rather not* (Ripley); *she'd better* (Ripley), etc.

Summing up the above-mentioned, it should be noted that recourse to the comparative grammar opens new perspectives in the study of verbal behavior of members belonging to different ethnic communities.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.В. Речевой акт согласия/несогласия и средства его выражения в английском языке / Е.В. Архипова // Вестник Мозырского гос. пед. ун-та им. И.П.Шамякина. – 2009. – № 1(22). – С. 77-81.
2. Василина В.Н. Особенности речевого акта несогласия / В.Н. Василина // Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков. – Минск, 2012. – С.31-33.
3. Воробьева О.Г. Средства выражения несогласия и его семантико-синтаксическая значимость / О. Г. Воробьева // Научный журнал КубГАУ. – 2016. – № 116(02). – С.1-10.
4. Гак В.Г. О контрастивной лингвистике / В.Г. Гак // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. – М.: Прогресс, 1989. – С. 15-17.
5. Кобозева И.М. Теория речевых актов как один из вариантов речевой деятельности / И. М. Кобозева // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. – М.: Прогресс, 1986. – С. 7-21.
6. Осиянова О.М. Культура речевого общения в аспекте лингвистических исследований / О. М. Осиянова // Вестник Оренбургского гос. ун-та. – Оренбург, 2009.
7. Остин Дж. Слово как действие / Дж. Остин. Пер. с англ. Л.Б. Макеевой. – М.: Идея-Пресс. Дом интеллектуальной книги, 1999. – 332 с.
8. Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. – М.: Высшая школа., 1981. – С. 271-278.
9. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Прогресс. 1993. – 656 с.
10. Серль Дж. П. Что такое речевой акт? / Дж. П. Серль // Зарубежная лингвистика. Вып. 2. – М., 1999. – С. 210-228.
11. Ярцева В.Н. Контрастивная грамматика / В.Н. Ярцева. – М.: Наука, 1981. – 108 с.
12. Wunderlich D. Studien zur Sprechakttheorie [Электронный ресурс] / D. Wunderlich. – Frankfurt, 1976. – URL: <http://homepages.tversu.ru/%7Eips/Pragmh.html>

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

13. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка / З.Е. Александрова. – М. Советская Энциклопедия, 1969.
14. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь русского языка. Современная версия / В.И. Даль.– М.: Эксмо, Форум, 2007.
15. Ивин А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
16. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков.–

- М.: Альфа-Принт, 2013. – 800 с.
17. Cambridge Dictionaries Online [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/Longman>
  18. Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.iodonline.com/>
  19. Merriam-Webster Dictionary Online [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.merriam-webster.com/>
  20. Oxford Dictionaries Online [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oxforddictionaries.com/ru>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Акунин. Б. Алмазная колесница / Б. Акунин. – М.: Захар, 2002.  
Булгаков М. Собачье сердце / М. Булгаков. – М.: ЭКСМО, 1925.  
Улицкая Л. Медя и ее дети / Л. Улицкая. – М.: ЭКСМО, 1996.  
Flagg F. Fried green tomatoes at the Whistle Stop café / F. Flagg. – L.: Random House, 1987.  
Forman G. If I stay / G. Forman. – L.: Black Swan, 2009.  
McEwan, I.R. Amsterdam / I.R. McEwan. – L.: Vintage Classics, 1998.  
McEwan, I.R. Atonement / I.R. McEwan. – L.: Vintage Classics, 2001.  
Ripley A. Scarlet / A. Ripley. – N.Y.: Grand Central Publishing, 1991.  
Unsworth B. Morality Play / B. Unsworth. – L.: Hamish Hamilton, 1995.

**CULTURE THROUGH LANGUAGE**

N.S. Zadorozhnaya, A.I. Shevelyova

Far Eastern Federal University, Vladivostok

In the paper the language is regarded as an element of culture and the linguistic forms - as the phenomena conveying cultural norms of behavior characteristic of the society. This approach reflects the level of the linguistic culture typical of a certain nation. According to Sepir, language proceeds culture while culture can be defined as the way a certain society thinks and does.

**Key words:** *disagreement speech acts, contrastive grammar, cultural diversity and identity.*

*Об авторах:*

ЗАДРОЖНАЯ Надежда Сергеевна – магистрант кафедры Тихоокеанской Азии Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* [zadorozhnaja\\_n@bk.ru](mailto:zadorozhnaja_n@bk.ru)

ШЕВЕЛЕВА Алла Ивановна – кандидат филологических наук, профессор кафедры Лингвистики и межкультурной коммуникации Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* [allochka3991@yandex.ru](mailto:allochka3991@yandex.ru)

УДК 81

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАНАДСКОГО ВАРИАНТА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

К. В. Малахова

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского,  
Калуга

В статье рассматриваются лексические особенности канадского варианта французского языка, в котором, наряду с многочисленными заимствованиями из языка индейцев, неологизмами и жаргонизмами, появившимися в результате влияния городской среды, ясно прослеживаются черты старофранцузского языка с обилием диалектизмов.

**Ключевые слова:** канадский вариант французского языка, тенденции развития языка, термины погоды, местные выражения, жуаль.

В лексической системе канадского французского прослеживаются две противоположные тенденции. Первая тенденция представляет собой использование канадцами в своей повседневной речи собственно французских слов с большим количеством архаизмов и диалектизмов, например, *aveindre* (вытаскивать что-либо из ящика), *chèrant* (продавать что-либо по высокой цене). Этот язык Пьер Ларусс (Pierre Larousse) назвал «диалектом» или «провинциальным французским». Вторая тенденция, в противоположность первой, представляет собой создание новых слов и выражений на основе собственных корней, что является источником жизни и новой энергии любого живого языка.

Канадский французский выработал свой путь развития, свой язык, характеризующийся архаичностью и консерватизмом, не свойственным языку Франции. На развитие канадского французского языка оказали большое влияние внутренние и внешние факторы. Результатом этого является обилие диалектных слов, многочисленные заимствования из языка индейцев, неологизмы, появившиеся в результате влияния новых географических условий, природных и культурных явлений. Именно благодаря этому французский язык в Канаде так существенно отличается от французского языка во Франции.

Лексические единицы, связанные с условиями жизни в холодной в климатическом плане Северной Америке представляют наиболее интересный пласт лексики во французской Канаде. Самое лучшее, что классический французский язык мог привнести в канадскую погоду, по словам Вольтера, был «un arpent de glace», т.е. один арпан льда (старинная французская единица измерения длины, равнявшаяся 180 парижским футам, примерно 58,52 м). Но популярный язык Квебека богат терминами, связанными с погодой, среди них *bordée* – большой снегопад, *banc de neige* – снежный сугроб, *s'embourber* – утопать в снегу, *bouette* – тающий снег, *balise* – ряд сосновых веток, закреплённых во льду для обозначения дороги рядом

с замёрзшей рекой. Канадизм *poudrerie* также интересен. Данное слово используется в значении «мелкого сильного снегопада» и было создано в 1760-х годах. Первое использование аббревиации *poudre* в вышеприведенном значении было зафиксировано в личном дневнике жены офицера британской армии и первого лейтенант-губернатора Верхней Канады, Джона Грейвса Симко (John Graves Simcoe):

«Здесь немного ветрено, не считая того, что идёт обильный мелкий снегопад. Французы называют данное природное явление *poudre* (порошкообразный снег), а путешествовать в таких погодных условиях, когда ветер со снегом дует тебе в лицо, совершенно неприятно и противно» (Simcoe [http](#)).

Глагол *neigeailler* также заслуживает внимания. Так, например, *il neigeaille* или *il neigeasse* означает «идёт небольшой снег», а существительное *neigeaille* в свою очередь «небольшой снег». В классическом французском языке существует слово *déblayer*, которое в канадском варианте имеет синоним *batter la neigeaille*, которое обозначает «очищать дорогу от снега». Не менее интересны такие слова, как *bordages* или *bordillons* (лёд, который собирается вдоль берега реки), *frasil* или *frazil* (маленькие кусочки льда на поверхности движущейся воды), *pourri* (используется как в качестве прилагательного, так и существительного в значении весенний губчатый лёд) и *croûter* (франц. *glacer*) в значении замораживать, замерзать [Barbeau 1963: 221].

Канадские зимы обусловили необходимость изобретать большое количество слов для обозначения саней: *berlot* или *barlot* (ящик на полозах); *bannot*, *berline* и *cariole* (большой ящик на полозах); и *traineau* (детские сани). Другие термины, которые возникают из-за обычаев и традиций канадцев, очень разнообразны по тематике. Например, *chantier de bûcherons* (лесозаготовительный лагерь), *sucrierie d'érable* (кленовые конфеты), *achalant* (раздражительный), *bataclan* (принадлежности или личные вещи), *jarnigoine* (суждение), *magasiner* (ходить по магазинам), *trouvaille* (находка, зрелище) [Daviault 1951: 252, 1970: 261-264].

Канадский французский изобилует разнообразными и яркими местными словами и выражениями. Отношение канадцев к людям, неумеренно употребляющим спиртные напитки, крайне негативно; они сравнивают употребление алкоголя с уровнем жизни пьющего: если человек много пьёт – у него низкий социальный статус. Про него пренебрежительно скажут, что он *chaud* (горячий, жаркий) или *en boisson* (дословно: в напитках), или *il est tombé dedans* (дословно: он упал вниз), *il a pris une brosse* (дословно: он взял щётку, кисть), или же *il a pris une fripe* (дословно: он взял поношенную одежду), *il s'est gommé* (дословно: он постирал себя), или наконец *il est parti pour la gloire* (дословно: он ушел в славу) [Le Bidois 1955: 151-152].

Про женщину, которая в скором времени станет мамой, канадец скажет *elle va acheter* (дословно: она собирается купить), *elle attend les sauvages* (дословно: она ждёт дикарей), *elle a eu la visite des sauvages* (дословно: её

навестили дикари), *elle est en chemin de famille* (дословно: она на пути к семье), или *elle est su' l'bord* (дословно: она на берегу). Малыша, который скоро появится на свет, называют *un petit sauvage* или просто *sauvage* (дословно: маленький дикарь) [Dulong 1961: 161-163]. Можно предположить, что канадцы называют таких младенцев «дикарями» в связи с тем, что будущая мама ощущает не поддающиеся никакой логике дикие движения малыша.

Стоит заметить, что доллары и центы канадской валюты это не *dollars* и *sous*, как в стандартном французском языке, хотя в официальном канадском языке данные понятия существуют. В разговорном канадском «доллар» – это всегда *une piastre*, а «разменять доллар» – *casser une piastre* буквально переводится, как «разбить доллар» (в стандартном французском *faire changer*). Канадский цент, хоть и пишется *cent* [sã], но произносится [sɛn], также существует другой вариант *centin*. Можно также различать *cennes noires* (монеты в один цент) и *cennes blanches* (мелкие деньги).

Городские жители Канады в процессе общения широко пользуются жаргоном *joual* («жуаль»). Данный разговорный вариант канадского французского осуждается каждым образованным жителем Квебека [Barbeau 1963: 210], но, тем не менее, данный вариант языка не перестаёт существовать, а наоборот, получает все более широкое распространение с каждым днём. Жан-Поль Дебьен (Jean-Paul Desbiens), квебекский писатель, более известный под псевдонимом Брат Аноним, писал с необычной суровостью: «Слово *joual* отвратительно» [Desbiens 1960: 23].

*Joual* не стоит определять географическими границами или социальными рамками, также не стоит его характеризовать как «плохой французский». Брат Аноним видел в этом жаргоне настоящую жизнь канадского французского общества: «Наши ученики говорят на *joual*, потому что они думают на *joual*, как все люди здесь. *Joual* – это вся наша современная культура. [Desbiens 1960: 26-27].

Основные черты данного жаргона достаточно отчётливы: его ядром является французский язык, смешанный с нестандартной грамматикой и с большой долей заимствованных английских слов. Инородные слова были включены в *joual* либо без изменений, либо подвергались незначительным изменениям, подкреплёнными английскими синтаксическими конструкциями и английской фонетикой, которая пренебрегает правописанием. Проследить *joual* можно в следующих примерах: *chu pas apable* вместо *je ne suis pas capable* (я не могу, я не способен), *l'coach m'enweille cri les mit du gôleur* вместо *le moniteur m'envoie chercher les gants du gardien* (староста класса посылает меня найти перчатки охранника) [Desbiens 1960: 24].

Представленное расслоение языка (Брат Аноним называл его «разложением») настолько распространено в Канаде, что Августин Турен, канадский лингвист и филолог, составил словарь канадского «жуаля», входившего в программу по нормализации французского языка в Канаде

[Turenne 1962]. Приведём несколько примеров из этого словаря:

«Жуаль»	Классический вариант	Русский эквивалент
c'est ça de haut	c'est haut comme ça	это примерно такой высоты
did'cite	d'ici	отсюда
décolle-toé ded'là	ôte-toi de là	убирайся отсюда
itou	aussi	тоже, также
enlever le switch	découper le courant	отключить электричество
c'est fêké	c'est truqué, feint	это подделано
comment ça file	comment allez-vous	как у вас дела?
pense-z-y-pu	n'y pense plus	больше не думай об этом

Канадское общество разделилось на два лагеря: одни – за соблюдение классических норм французского языка, другие – за свободу выражения в современной Канаде. Стоит отметить, что «жуаль» могут использовать все, вне зависимости от возраста, социального статуса и уровня образования. Так, молодой поэт Клод Пелокин (Claude Pélouquin) в 1970 году сочинил и изобразил стенную роспись, созданную специально для театра города Квебека, которая подняла бурю эмоций и общественное волнение. Надпись гласила: «Vous êtes pas écoeurés de mourir bandes de caves! C'est assez!». Эти строки могут быть переведены следующим образом: «Вам не надоело умирать, вы, куча остолопов? Достаточно!». Многие представители общественности были оскорблены опущением частицы *pe* так же, как и использованием ненормативной лексики *bandes de caves*. Данное событие было самым обсуждаемым, что нашло отражение в местной прессе. Писатель Роджер Лемелин (Roger Lemelin) обвинил поэта и его сторонников в подрыве основ французского языка в Канаде. Лемелин признавался, что и он сам в своих собственных произведениях иногда употреблял выражения, которые были «достаточно крепкими», но всё-таки он придерживался лингвистических законов и порядков. Роджер Лемелин писал: «Некоторые люди спрашивают меня, почему я придаю чрезмерную важность некоторым словам. Именно потому, что эти некоторые слова в «жуале» представляют собой очень серьёзную проблему» [Orkin 1971: 63]. Писатель беспокоится о том, что этическая норма канадского языка в скором времени может быть уничтожена.

Сражение по поводу «жуаля», которое отражает желание очистить канадский французский, и в настоящее время не пришло к своему завершению, но исход данной проблемы, несомненно, близок. Простому наблюдателю все эти споры и дискуссии могут показаться забавными, но многие обеспокоенные французские канадцы ценят язык, на котором разговаривали их предки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Barbeau V. Le français du Canada / Barbeau V. – Montréal 1963. – 252 p.
2. Daviault P. French language / P. Daviault // Encyclopédia Canadiana. –Vol. 4. –1970.

- P. 261-264.
3. Daviault P. La langue française au Canada. Royal Commission Studies / P. Daviault. – Ottawa, 1951. – 430 p.
  4. Desbiens J.-P. Les Insolences du Frère Untel / J.-P. Desbiens. – Montréal, 1960. – 158 p.
  5. Dulong G. Le mot *sauvage* en franco-candien / G.Dulong. – J.C.L.A., 1961. – P.161-163.
  6. Le Bidois R. A la canadienne... / R. Le Bidois // Vie et Langue. – 1955, April. – P.151-152.
  7. Orkin M.M. Speaking Canadian French: an informal account of the French language in Canada / M.M. Orkin. – Toronto: General Publishing Co. Ltd., 1971. – 132 p.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
8. Turenne A. Petit dictionnaire du joul au français. / A. Turenne. – Montréal: Les Éditions de l'Homme, 1962. – 92 p.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

The diary of Mrs. John Graves Simcoe, wife of the first lieutenant-governor of the province of Upper Canada, 1792-6 : with notes and a biography by J. Ross Robertson, and two hundred and thirty-seven illustrations, including ninety reproductions of interesting sketches made by Mrs. Simcoe [Электронный ресурс] – URL: [https://archive.org/stream/diaryofmrsjohngr00simcuoft/diaryofmrsjohngr00simcuoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/diaryofmrsjohngr00simcuoft/diaryofmrsjohngr00simcuoft_djvu.txt)

### LEXICAL FEATURES OF THE CANADIAN VARIANT OF THE FRENCH LANGUAGE

K. V. Malakhova

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

The article deals with the lexical features of the Canadian variant of the French language, which clearly traces the features of the old French language with an abundance of dialectisms, along with numerous borrowings from the language of the Indians, neologisms and jargonisms that have emerged as a result of the influence of the urban environment.

**Key words:** *Canadian variant of the French language, tendencies of the language development, weather terms, local expressions, joul.*

*Об авторе:*

МАЛАХОВА Ксения Валерьевна – студентка факультета иностранных языков Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, *e-mail:* ksenya.123@mail.ru

УДК 811.111:659.132.21:615

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ О КУЛЬТУРЕ ОБРАЩЕНИЯ С ЛЕКАРСТВАМИ**

Т.Л. Мошанова

Кировский государственный медицинский университет, Киров

Статья описывает, как некоторые аутентичные материалы Великобритании обучают население страны обращению с медикаментами. Эти и другие материалы широко используются кафедрой иностранных языков Кировского государственного медицинского университета на занятиях по дисциплинам «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык».

**Ключевые слова:** информационные аутентичные материалы, культура обращения с лекарствами, горячая линия.

С 2016 года в России вступили в действие федеральные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), в которых на первый план выдвигается компетентностный подход к подготовке специалистов высшего образования [ФГОС [http](#)].

Под компетенцией понимается совокупность знаний, умений, навыков деятельности, которые формируются в процессе обучения той или иной дисциплины, а также способность к эффективному выполнению этих компонентов содержания образования в своей профессиональной деятельности.

Настоятельное требование к современному специалисту с высшим образованием — это прежде всего высокий профессионализм, умение и желание постоянно совершенствовать свою квалификацию, способность и готовность осуществлять свою профессиональную деятельность с учетом принятых моральных и правовых норм с соблюдением врачебной этики, способность и готовность овладеть одним из иностранных языков с целью изучения передового зарубежного опыта, с целью общения на этом языке на уровне профессионального и бытового общения, быть частью своей национальной и мировой культуры, в том числе и в медицинских, многофункциональная и многоцелевая, и каждая вносит свой вклад в дело формирования требуемых компетенций. Огромная роль принадлежит и дисциплине «Иностранный язык» и аутентичным материалам на этом языке.

«Аутентичным можно назвать тот материал, который: 1) создается в стране изучаемого языка, 2) изначально не предназначен для учебных целей, 3) может быть использован в учебных целях» [Михеева 2004].

В распоряжении кафедры иностранных языков Кировского государственного медицинского университета имеются следующие Британские аутентичные материалы: журналы Генерального Медицинского Совета (GMC), листовки, справочники, рекомендации Национальной Службы Здравоохранения (NHS), журналы профсоюза медицинских работников этой страны, медико-правовые журналы (Cases), информационные лекарственные

листочка, выписки из больниц и многие, многие другие.

Анализ этих материалов показывает, что в них содержится не только ценная и важная профессиональная информация, но и информация, отражающая медицинскую культуру Великобритании.

Так, листовка NHS «Информация о Ваших лекарствах» дает следующую информацию: пациентам, выписывающимся из больниц или отделений скорой помощи, бесплатно дается набор лекарств для продолжения лечения дома и желтая карточка (yellow card) для семейного врача общей практики (GP) с перечислением тех лекарств, которые в случае необходимости в дальнейшем могут быть выписаны им этому больному.

Эта же листовка дает полезную информацию для населения об утилизации лекарств. Это правила, соблюдение которых обязательно: любое оставшееся и больше не нужное человеку лекарство должно быть возвращено в аптеку больницы, в которой лечился больной, или в аптеку по месту жительства.

Данная листовка указывает на то, что выписывающемуся из больницы пациенту даются контейнеры для острых медицинских предметов (sharpes bins) с соответствующей инструкцией по их хранению и утилизации.

Исключительно важной в этих листовках является информация о четырех круглосуточно работающих организациях с контактными телефонами, куда больные могут обратиться за консультацией о лекарствах. Это:

- горячая линия (the Medicines Helpline), которая дает подробную информацию о выписанных больному лекарствах;
- Национальная служба Здравоохранения 111 – информирует больных о неотложной помощи;
- МТВ Траст Национальной Службы Здравоохранения предоставляет информацию о лекарствах на разных языках;
- Служба Советов и Связи с пациентами (ПАЛС) дает информацию о лекарствах в течение одного рабочего дня.

Медицинское просвещение населения, касающееся обращения с лекарствами, проводится и аптеками. Они вкладывают выписанные врачами лекарства в бумажные пакеты с надписью «Ваш рецепт» (Your prescription). На этих пакетах крупным шрифтом печатается информация как пользоваться этими медикаментами под заголовками «Всегда» (Always), «Никогда» (Never) и «Советы» (Advice).

Раздел «Всегда» дает следующие предупреждения: «принимайте лекарства только в соответствии с рекомендациями врача»; «внимательно читайте инструкции»; «верните неиспользованные лекарства в аптеку или больницу»; «храните лекарства в недоступном для детей месте».

Раздел «Никогда» включает в себя следующие запреты: «никогда не принимайте лекарства из упаковок, не содержащих инструкцию по их применению», «никогда не давайте выписанное вам лекарство другим

людям»; «никогда не перекладывайте лекарства из одной упаковки в другую».

Раздел «Советы» рекомендует: «за советом как принимать это лекарство обратитесь к фармацевту»; «прежде чем растолочь таблетку и принять ее, обратитесь за советом к фармацевту»; «скажите вашему фармацевту, если у вас затруднения, как открыть контейнер».

И крупным шрифтом на каждом пакете напечатано предложение «Обращайтесь с лекарствами осторожно» (*Handle medicines with care*).

Проанализированные аутентичные материалы свидетельствуют о большой просветительной работе Национальной системы здравоохранения Великобритании в области обращения населения с медикаментами. Опыт этой работы заслуживает внимания, одобрения и использования и в нашей стране.

Вышеуказанные аутентичные источники, наряду с другими многочисленными материалами широко используются на занятиях по дисциплинам «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» в Кировском государственном медицинском университете с целью познакомить студентов-медиков с системой здравоохранения в стране, язык которой они изучают, познакомить с общей и медицинской культурой этой страны.

Эти материалы всегда вызывают большой интерес у студентов, расширяют их кругозор, дают им возможность анализировать информацию, сравнивать системы здравоохранения, делать свои выводы, размышлять на тему возможности и необходимости использовать передовой зарубежные опыт в своей будущей профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Михеева И.В. Проблема аутентичности в преподавании иностранных языков / И.В. Михеева // Лингвистика и лингвистическое образование в современном мире. Мат-лы межд. конф. посл. 100-летию со дня рожд. проф. В.Д. Аракина. 18-19 ноября 2004 года. – М., МПГУ, изд-во «Прометей», 2004.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета). Утвержден 9 февраля 2016, №95. [Электронный ресурс] – URL: <http://fgosvo.ru/news/2/1807>

#### INFORMATION MATERIALS OF GREAT BRITAIN ABOUT THE CULTURE OF MEDICATION HANDLING

T.L. Moshanova

Kirov State Medical University, Kirov

The article describes some British authentic materials teaching the population of the country how to handle medicines. These and other authentic materials are widely used at the lessons of English and Business English by the Foreign Languages Department of Kirov State Medical University.

**Key words:** *authentic materials, culture of handling medicines, utilization,*

*the medicines helplines.*

*Об авторе:*

МОШАНОВА Тамара Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Кировского государственного медицинского университета, *e-mail*: kf13@kirovgma.ru

УДК 80

**КОНЦЕПТЫ «ДОБРО» И «ЗЛО»  
В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ  
ЖАНРА ФЭНТЕЗИ**  
(на примере романа Ренсома Риггза «Дом странных детей»)

Н.А. Сушкова

Липецкий государственный педагогический университет  
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк

В статье рассматриваются концепты «добро» и «зло», являющиеся базовыми концептами любой лингвокультуры. Лингвистический анализ романа Ренсома Риггза позволяет определить понятийное, образное и оценочное содержание изучаемых концептов с точки зрения современного читателя.

**Ключевые слова:** *концепты «добро» и «зло», лингвокультурология, лингвистический анализ, литература жанра фэнтези.*

В настоящее время термин «концепт» чаще всего изучается с точки зрения двух направлений современного языкознания: когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Изучение концепта с точки зрения последней позволяет понять картину мира другого народа, его нравственные законы, этические традиции, материальные и духовные ценности. В концептосфере выделяются базовые концепты, которые формируют ядро представлений о том или ином явлении окружающей действительности, дают представление о наиболее фундаментальных характеристиках культуры. Несомненно, «добро» и «зло» относятся к базовым концептам любой лингвокультуры и отражают общие понятия морали, предельные полярные характеристики человеческого мира, противоположные и взаимосвязанные. Данные концепты характеризуются большой степенью абстрактности, поэтому определению их конкретных составляющих посвящено большое количество работ современных ученых.

В качестве материала данного исследования был выбран роман современного американского писателя, написанный в жанре фэнтези. За послед-

ние десятилетия этот жанр прочно занял свое место среди наиболее популярных литературных направлений, а такие произведения постоянно попадают в список бестселлеров.

Чем же объясняется популярность и привлекательность литературы фэнтези? Четкого определения этого жанра до сих пор нет. Чаще всего к нему относят вид фантастической литературы, в котором присутствуют сказочные и мифологические мотивы. К жанровым признакам фэнтези относятся:

- 1) мир несуществующий, обладающий свойствами, невозможными в нашей реальности;
- 2) магия и фольклорные персонажи как необходимый элемент;
- 3) авантурный сюжет (как правило - поиск, странствие, война);
- 4) средневековый антураж, хотя здесь возможны варианты: Древний мир, современность или будущее;
- 5) скрытое противопоставление технологии и волшебства в пользу последнего;
- 6) на первый план выдвигаются герои, их поступки и переживания, волшебное и сказочное играет вспомогательную, но далеко не второстепенную роль;
- 7) противостояние добра и зла как основной сюжетобразующий стержень;
- 8) главное отличие фэнтези от сказки в том, что зло и добро в ней равнозначны, а в сказке добро побеждает без потерь;
- 9) наличие потустороннего мира и его проявлений;
- 9) полная свобода автора: он может повернуть сюжет самым неожиданным образом, поскольку волшебный мир фэнтези предполагает, что в нем возможно все [Гоголева 2007:166].

Представляется, что популярность жанра обусловлена, в первую очередь, двумя причинами:

- 1) Удивительный волшебный мир, создаваемый авторами на страницах, позволяет отвлечься от серых рутинных будней, отдохнуть от проблем, окружающих нас в современном мире, и погрузиться в атмосферу загадочности и таинственности.
- 2) Вера в волшебство, в наличие сверхъестественных сил дает читателям возможность объяснить необъяснимые с точки зрения логики и здравого смысла явления.

Одно из современных произведений, завоевавших большое внимание читателей и попавших в список бестселлеров по версии *The New York Times*, это «Дом странных детей» молодого американского писателя Ренсома Риггза. На данный момент вышло три книги из этой серии, а в октябре 2016 вышел на экраны фильм Тима Бёртона, снятый по первой книге.

В книге повествуется о подростке Джейкобе Портмане, которому в детстве дед рассказывал странные истории о детях, обладающих сверхспособ-

ностями, и чудовищах. После смерти бабушки мальчику начинают сниться кошмары. Желая разобраться, что из рассказанного дедом – правда, Джейкоб роется в его архиве и находит необычные фотографии.

В первой половине книги автор ставит читателя перед выбором – должен ли он верить тому, что видит герой, или разъяснениям психотерапевта, к которому тот обратился. В конце концов поиски приводят Джейкоба на островок в Уэльсе, «зловещий и унылый, окутанный лохмотьями тумана, охраняемый миллионами галдящих птиц», где он обнаруживает заброшенный дом, оказывающийся одним из мест проживания, своего рода гетто, людей с паранормальными способностями – «крипто сапиенсов».

Такие места обычно отделены от окружающего мира временными барьерами, и описываемый в книге дом находится в петле времени, в которой повторяется один и тот же день – 3 сентября 1940 года.

Сюжет романа вечный: борьба добра и зла. Добро представлено самим главным героем – американским подростком из благополучной и обеспеченной семьи Джейкобом Портманом, его дедом, которого все считают немного сумасшедшим и, собственно, странными детьми вместе с их наставницей Мисс Перегрин. Что же объединяет этих персонажей?

Первое, что привлекает внимание – они не такие как все, они странные, в английском варианте – «resuliac». Причем не «strange», которое имеет нейтральную или негативную коннотацию, а именно «resuliac» – особенные. Дети обладают удивительными, уникальными способностями. Кто-то умеет левитировать, кто-то поднимать огромные тяжести, кто-то разжигает огонь прикосновением руки и т.д. В обычном мире их не понимают и не принимают. Они вызывают некоторое настороженное любопытство. Их опасаются и сторонятся. Единственное место, где они могут заработать себе на жизнь – это цирк, где такие диковинки воспринимаются как некий трюк и никого не удивляют. По сути же, эти странные дети оказываются самыми добрыми и беззащитными существами, которые нуждаются в защите и покровительстве. Кажется, расставляя акценты таким образом, когда светлое и доброе ассоциируется именно со странными детьми, Ренсом Риггз призывает читателя пересмотреть свое отношение и к тем, кого мы считаем странными в реальной жизни – людям, которые не похожи на нас, возможно страдающими какими-то заболеваниями, психическими и физическими отклонениями, внушает нам мысль быть более толерантными и добрыми по отношению друг другу.

Еще один интересный персонаж – Мисс Перегрин, наставница странных детей, женщина, которая может превращаться в птицу. Интересно, что согласно правилам, наставниками странных детей могут быть только женщины и никогда – мужчины. Этот образ напоминает об издавна сложившемся образе женщины – защитницы, хранительницы очага, который присутствует во многих культурах.

Джейкоб и его дед, на первый взгляд, не обладающие никакими вол-

шебными свойствами, тоже, по сути, странные люди. При всей внешней благополучности Джейкоб не выглядит счастливым. Благодаря богатству его родителей его ждет обеспеченное будущее, однако оно его почему-то совсем не радует. Подросток совершенно одинок, у него есть только один друг, и тот не всегда его понимает.

Единственный близкий ему человек – это дедушка, которого все считают слегка ненормальным. Он страдает от паранойи, и ему кажется, что его кто-то преследует. Невольно возникают ассоциации с современными бабушками и дедушками, которые, настрадавшись в своей жизни, повидав на своем веку многое, постоянно предупреждают молодежь о всевозможных опасностях. Отношения дедушки и внука кажутся очень искренними. Они привязаны друг к другу, дед нравоучителен и придиричив, а внук снисходительно относится к его старческим причудам.

А что же со злом? В начале романа автор рисует неких страшных монстров с гниющей кожей и щупальцами во рту. У монстров белые глаза, у них нет радужной оболочки и зрачков. И хотя выражение «Глаза – зеркало души» приписывают русскому писателю Л.Н. Толстому, у большинства народов глаза – это орган, который отражает суть человека. Не иметь глаз – значит не иметь души и сердца.

Интересно заметить, что раньше сказочные чудовища были как-то более конкретными. Они имели более конкретный образ. Можно было представить себе драконов, троллей, ведьм. Современные чудовища либо объединяют в себе образы сразу нескольких монстров, как будто авторы полагают, что современного читателя уже ничем не испугать, либо они описываются как пустоты. Это можно заметить и в образе дементоров или Волан де Морта из «Гарри Поттера» Джоан Роулинг, и в «пустотах» Ренсома Риггза. Наверное, это тоже отражение современного мира: люди уже привыкли и приспособились бороться с известным злом, тем, которое можно представить и осознать. А вот неизвестное, непонятное действительно страшит. Если зло – это пустота, ничто, то как с ним можно бороться, и как его можно победить, если его как бы и нет?

Присутствует в книге и более реальное зло – некоторые события происходят в Великобритании во время второй мировой войны. Поэтому зло – это нацистская Германия, вражеские самолеты, которые разрушают дома мирных жителей и сам дом странных детей. Да и дедушка Джейкоба оказывается евреем, которого родители в детстве отправили на далекий британский остров, чтобы избежать смерти. Читатель невольно задумывается о том, каких монстров следует бояться: фантастических, жутко выглядящих, или реальных, которые могут скрываться за вполне привлекательной маской.

Как и полагается по жанру, книга не заканчивается хэппи-эндом. Хотя главные герои справились с выпавшими на их долю испытаниями, читатели понимают, что эта битва добра и зла явно не последняя, зло наверняка вернется в новой форме, еще более сильное и коварное.

Итак, что же такое добро и зло в книге Ренсома Риггза «Дом странных детей»?

Добро	Зло
Мир	Война
Защита слабых, уважение к старости	Применение силы
Толерантность к «не таким, как все»	Притеснение людей других рас и культур
Стремление вперед, желание изменить жизнь к лучшему	Стремление к власти
Самопожертвование	Неизвестность, пустота

Данная таблица позволяет сделать одно умозаключение: когда бы ни было написано произведение – в XXI веке или в XVIII, будь оно рыцарским средневековым романом или супер современным научно-фантастическим триллером – основные жизненные ценности вечны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гоголева С.А. Влияние готического романа на жанр фэнтези и его роль в становлении жанра / С.А. Гоголева // Наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 166.

#### CONCEPTS «GOOD» AND «EVIL» IN MODERN ENGLISH FANTASY LITERATURE

(based on Ransom Riggs' novel *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children*)

N.A. Sushkova

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk

The article investigates the concepts «GOOD» and «EVIL» which are basic concepts of any culture. The linguistic analysis of Ransom Riggs' famous novel allows the author to define the conceptual, figurative and evaluative contents of the given concepts from the viewpoint of the modern reader.

**Key words:** concepts «GOOD» and «EVIL», language and culture, linguistic analysis, fantasy literature.

*Об авторе:*

СУШКОВА Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Липецкого государственного университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, *e-mail:* sushkovanatalia@yandex.ru

УДК 81-133

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОНЯТИЯ  
«СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОЕ»**  
(на материале произведений британских авторов викторианской эпохи)

А.А. Тимофеева

Московский педагогический государственный университет, Москва

*Статья посвящена проблеме исследования лингвистических средств выражения понятия «сверхъестественное». Материалом исследования послужили произведения британских авторов викторианской эпохи.*

**Ключевые слова:** *сверхъестественное, семантика, коннотация, британская литература, викторианская эпоха.*

Викторианская эпоха (1837-1901) – период правления Виктории, королевы Британской империи, Ирландии и Индии. Викторианский период в истории Англии можно считать одним из самых значимых и важных. Эту эпоху нельзя представлять себе как что-то однородное, поскольку она характеризуется быстрыми переменами во многих сферах человеческой жизни. Это были технологические, демографические сдвиги, изменение мировосприятия людей, изменения в политической и социальной системе. Один из английских историков отмечал, что «такие быстрые и постоянные перемены в сфере экономической и духовной жизни» были возможны потому, что «в этот период не было ни значительной войны, ни боязни катастрофы извне, в течение всего периода существовал интерес к религиозным вопросам, и происходило быстрое развитие научной мысли и самодисциплинирование человеческой личности» [Тревелиян 2001].

Викторианская эпоха была золотым веком мистики и жутких рассказов о *призраках*. Она известна постоянно возрастающей популярностью *спиритизма*, историями о *призраках* и свидетельствами очевидцев, которые могли охладить душу даже самых ярых скептиков. Сочельник был традиционным временем, когда люди собирались вместе если не для спиритического сеанса, то, по крайней мере, для рассказов о *призраках* и *паранормальных явлениях*. Такие вечера у камина или при свечах, когда улицы заполнены густым туманом, сквозь который едва пробивается свет фонарей, были нормой, и общение *медиумов* с *мертвыми* являлось обычным делом. Истории о *духах* и *привидениях* были широко распространены в средствах массовой информации, также, с выходом повести классика мировой литературы Чарльза Диккенса «*Рождественская песнь в прозе*» (*A Christmas Carol in Prose*) в 1843 году, а вера в *потусторонние сущности* еще больше укрепилась в общественном сознании. В периодических изданиях все чаще стали печатать рассказы о *паранормальных явлениях* и *спиритических сеансах*, что избавило людей от надобности передавать такие истории из уст в уста.

Лексическая единица *ghostly/призрачный* в значении «деталь описания

внешнего вида потустороннего явления» встречается у Ч. Диккенса в повести *A Christmas Carol in Prose* в качестве характеристики облика призрака Марли, явившегося Скруджу:

*«It was not angry or ferocious, but looked at Scrooge as Marley used to look: with **ghostly** spectacles turned up on its **ghostly** forehead»* (Dickens 1999).

В этом произведении рассматриваемая нами лексема обнаруживается и в качестве характеристики образов *теней прошлого (воспоминаний)*, которые *призрак* показывает Скруджу:

*«They stood beside the helmsman at the wheel, the look-out in the bow, the officers who had the watch; dark, **ghostly** figures in their several stations»* (Dickens 1999).

Коннотация данной единицы – *ничто, не имеющее плотности, ирреальное, принадлежащее иной плоскости бытия*.

Еще один пример:

*«He began to think that the source and secret of this **ghostly** light might be in the adjoining room, from whence it seemed to shine»* (Dickens 1999).

В данном случае значение – «свойство потустороннего явления».

Также лексему *ghostly/призрачный* можно обнаружить в романе У. Коллинза *The Haunted Hotel/ «Отель с привидениями»* в значении ‘свойство потустороннего явления’:

*«But there is something dramatic in the notion of the **ghostly** influence making itself felt by the relations in succession, as they one after another enter the fatal room – until the one chosen relative comes who will see the Unearthly Creature, and know the terrible truth»* (Collins 2006).

В данном случае речь идет о влиянии *призрака* на его живых родственников.

Кроме того, лексическая единица *ghostly/призрачный* встречается в рассказе Р. Киплинга *The Phantom' Rickshaw / «Рикша-призрак»* в значении ‘свойство потустороннего явления (призрака)’:

*«I had originally some wild notion of confiding it all to Kitty; of begging her to marry me at once; and in her arms defying **the ghostly** occupant of the 'rickshaw»* (Kipling 1885 http).

Коннотация – представление автором пассажира рикши в облике *призрака*.

Лексему *ghostly/призрачный* употребляет и Ш. Ле Фаню в повести *Carmilla*:

*«It is the nature of vampires to increase and multiply, but according to an ascertained and **ghostly** law»* (Le Fanu 1872 http).

Значение – ‘потусторонняя атмосфера (загробная жизнь)’.

Словосочетание *the intercourse with Spirits/контакт, взаимодействие с духами* встречается в повести Ч. Диккенса *A Christmas Carol in Prose* в значении ‘общение с призраками’:

«*He had no further intercourse with Spirits*» (Dickens 1999).

Следует отметить, что автор в этом произведении отождествляет понятия *призрак* и *дух*, употребляя по отношению к первому лексическую единицу *a spirit*, чаще применяемую к *потусторонним сущностям*, недоступным для восприятия.

Конструкция

«*It was not angry or ferocious, but looked at Scrooge as Marley used to look: with **ghostly** spectacles turned up on its **ghostly** forehead*» (Dickens 1999)

встречается в повести Ч. Диккенса *A Christmas Carol in Prose* и является описанием образа *призрака Марли*, явившегося Скруджу. Семантический компонент «сверхъестественное» в данной конструкции – лексическая единица *ghostly/призрачный*, облеченная языковой ситуацией, представляющей облик *потустороннего явления* так, что перед читателем предстает образ героя при жизни сквозь призму *фантастических деталей*.

Лексическая единица *a ghost/призрак/привидение* обозначает в традиционных представлениях, *душу* или *духа* умершего человека, или мифического *существа*, проявляющихся в видимой форме в реальной жизни [Левкиевская 2009]. Данная лексема фигурирует в повести Ч. Диккенса *A Christmas Carol in Prose* в значении «*нечто, что привиделось*», «*визуальный образ*», «*изображение без материального носителя*»:

«*I know him; Marley's **Ghost!***» (Dickens 1999);

«*Scrooge then remembered to have heard that **ghosts** in haunted houses were described as dragging chains*» (Dickens 1999).

Лексическая единица *a ghost/призрак* обнаруживается и в рассказе А. Конан Дойла *The Leather Funnel / «Кожаная воронка»* в том же значении:

«*You look as if you had seen a **ghost***» (Conan Doyle http);

«*So I have – several **ghosts***» (Conan Doyle http).

Лексему *a ghost/призрак* выявляем и в рассказе А. Конан Дойла *The Captain of the «Pole-Star»/ «Капитан полярной звезды»* в значении, идентичном вышеупомянутому:

«*All this disquisition upon superstition leads me up to the fact that*

*Mr. Mansonsaw a **ghost** last night*» (Conan Doyle 1883 http).

У. Коллинз в романе *The Haunted Hotel* также использует лексическую единицу *a ghost/призрак* в значении «*нечто, что привиделось*», «*визуальный образ*», «*изображение без материального носителя*»:

«*His **ghost** walks in torment until he can tell it – and the living persons related to him are the persons who feel he is near them*» (Collins 2006).

Лексему *a ghost/призрак* употребляет в своём рассказе *The Phantom Rickshaw* и Р. Киплинг в значении «*видимого потустороннего явления*»:

«*Then he took a feverish chill and all that nonsense about **ghosts** developed*» (Kipling 1885 http);

«*One may see **ghosts** of men and women, but surely never of coolies and carriages*» (Kipling 1885 http).

Лексическая единица *a ghost/призрак* является достаточно частотной и в новелле О. Уайльда *The Canterville Ghost/ «Кентервильское привидение»*, используемая автором в вышеупомянутом значении:

«*I feel bound to tell you, Mr. Otis, that **the ghost** has been seen by several living members of my family*» (Wilde 1997 http).

Лексема *a ghost/призрак* обнаруживается и в повести Ш. Ле Фаню *Carmilla* в значении ‘нечто, что привиделось’, ‘визуальный образ’, ‘изображение без материального носителя’:

«*I was one of those happy children who are studiously kept in ignorance of **ghost** stories*» (Le Fanu 1872 http).

В данном случае перед нами словосочетание – *ghost stories/устории о привидениях*, семантика которого представляет дополнительную коннотацию лексической единицы *ghost* – «мистическое, потустороннее содержание речевого произведения».

Словосочетание *the great thorns/огромные шипы* обнаруживается в рассказе А. Конан Дойла *The American's Tale/ «Рассказ американца»* в описании фантастического растения-людоеда:

«*The **great thorns** had been slowly driven through his heart*» (Conan Doyle 1880 http).

Значение – ‘деталь описания образа потустороннего явления’.

Конструкция

«*It is required of every man that **the spirit** within him should walk abroad among his fellowmen*» (Dickens 1999)

встречается в повести Ч. Диккенса *A Christmas Carol in Prose*. В данном случае перед нами описание *загробной жизни*, ведя которую, дух должен постоянно находиться среди живых людей, близких ему при земной жизни, а семантический компонент ‘сверхъестественное’ – лексическая единица *the spirit/дух*, определяющая *потустороннее значение* всей конструкции.

Лексическая единица *a spirit/дух* в мифологии и художественной литературе обозначает *сверхъестественное существо*, наделенное волей, способностью воспринимать предметы и различными *сверхъестественными способностями и возможностями*, при этом само остающееся всегда недоступным для восприятия [Токарев 2000]. В повести Ч. Диккенса *A Christmas Carol in Prose* обнаруживаем следующие примеры употребления данной лексемы:

«*The **spirit** within him should walk abroad among his fellowmen*» (Dickens 1999);

«*In the very air through which this **Spirit** moved it seemed to scatter gloom and mystery*» (Dickens 1999).

Значение – ‘бесплотное сверхъестественное существо’.

Лексическая единица *a spirit/дух* встречается и в рассказе А. Конан Дойла *The Great Keinplatz Experiment / «Необычайный эксперимент в Кайнплатце»*:

«*It was a relief for him to turn from these subjects and to bring his varied knowledge to bear upon the study of the soul and the*

*mysterious relationship of spirits»* (Conan Doyle 1885 http).

Следует отметить, что в этом рассказе рассматриваемая лексема употребляется в значении 'бесплотное сверхъестественное существо', но коннотативно приравнивается к лексической единице *a soul/душа* ('бессмертная субстанция, способная покидать тело'):

*«A hundred times a day the Professor asked himself whether it was possible for the human spirit to exist apart from the body for a time and then to return to it once again»* (Conan Doyle 1885 http);

*«The body lies in a cataleptic condition, but the spirit has left it»* (Conan Doyle 1885 http);

*«When a person is under the influence of mesmerism, his spirit is for the time released from his body»* (Conan Doyle 1885 http).

В рассказе А. Конан Дойла *The Ring of Thoth/ «Кольцо Тома»* лексема *a spirit/дух* функционирует в значении 'бесплотное сверхъестественное существо', но пребывающее в загробном мире, а не в объективной реальности:

*«What matter about her inanimate shell so long as her spirit is awaiting me at the other side of the veil!»* (Conan Doyle 1890 http).

В тексте рассказа А. Конан Дойла *Playing With Fire/ «Игра с огнем»* лексема *a spirit/дух* функционирует в том же значении, что и в рассказе *The Great Keinplatz Experiment* – 'бесплотное сверхъестественное существо', и коннотативно приравнивается к лексической единице *a soul/душа* ('бессмертная субстанция, способная покидать тело'):

*«When the trance comes, then out jumps your little spirit and it jumps another little spirit, and so you have direct talking or writing»* (Conan Doyle 1900 http).

В данном случае речь идет о ситуации, при которой медиум, впадая в состояние транса, выпускает в себя дух умершего человека, в то время как его собственный дух занимает место последнего в ином измерении.

Р. Киплинг в своём рассказе *The Phantom' Rickshaw* употребляет лексическую единицу *a spirit/дух* в качестве синонима лексемы *a ghost/призрак* в значении 'бесплотное сверхъестественное существо', но доступное для восприятия:

*«As the day of my death draws nearer, the intense horror that all living flesh feels toward escaped spirits from beyond the grave grows more and more powerful»* (Kipling 1885 http).

Р.Л. Стивенсон в романе *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde/ «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда»* использует лексическую единицу *a spirit/дух* в качестве синонима лексемы *a soul/душа* в значении 'духовная составляющая человека, его личность' в описании того, что есть мистер Хайд как вторая сущность доктора Джекила:

*«I not only recognized my natural body for the mere aura and effulgence of certain of the powers that made up my spirit, but managed to compound a drug by which these powers should be dethroned from their supremacy, and a second form and countenance*

*substituted, none the less natural to me»* (Stevenson 1886 http).

Еще одно значение – ‘сверхъестественное существо’:

«*Instantly **the spirit** of hell awoke in me and raged»* (Stevenson 1886 http).

В данном случае речь идет о материализации *потусторонней сущности* доктора Джекила, когда облик мистера Хайда становится реальным и видимым на физическом уровне.

О. Уайльд в новелле *The Canterville Ghost* использует лексическую единицу *a spirit/дух* в качестве синонима лексемы *a ghost/призрак* в значении ‘видимого потустороннего явления’:

«*His body has never been discovered, but his guilty **spirit** still haunts the Chase»* (Wilde 1997 http).

Ш. Ле Фаню в рассказе *The Ghost and the Bonesetter/ «Призрак и костоправ»* использует лексическую единицу *a spirit/дух* в качестве синонима лексемы *a ghost/призрак*, подразумевая ‘бесплотное сверхъестественное существо’, доступное для восприятия:

«*...until **the spirit** came past him»* (Le Fanu 1838 http).

В данном случае речь идет о ситуации, при которой герой видит *призрака*, оказывающегося рядом с ним.

Лексическую единицу *a spirit/дух* также можно обнаружить и в повести

Ш. Ле Фаню *Carmilla* в значении ‘невидимое сверхъестественное существо’:

«*I used to think that evil **spirits** made dreams»* (Le Fanu 1872 http);

«*You don't suppose that evil **spirits** are frightened by bits of ribbon, or the perfumes of a druggist's shop?»* (Le Fanu 1872 http).

Словосочетание *the great jagged teeth* (*гигантские неровные зубы*) является деталью описания *фантастического растения-людоеда* в рассказе А. Конан Дойла *The American's Tale/ «Рассказ американца»*:

«*There he was as we found him, torn and crushed into pulp by **the great jagged teeth***» (Conan Doyle 1880 http).

Конструкция

«*A hundred times a day the Professor asked himself **whether it was possible for the human spirit to exist apart from the body for a time and then to return to it once again***» (Conan Doyle 1885 http)

обнаруживается в рассказе А. Конан Дойла *The Great Keinplatz Experiment*. Семантический компонент ‘сверхъестественное’ в этом предложении – *whether it was possible for the human spirit to exist apart from the body for a time and then to return to it once again*, значение которого – процесс отделения души от тела, а затем возвращения ее обратно в тело, возможность которого не является доказанным наукой фактом, что позволяет нам отнести эту единицу к конструкциям с *потусторонней коннотацией*.

Таким образом, при анализе выделенных нами примеров единиц с семантическим компонентом «сверхъестественное», нами были обозначены значения и коннотации, характерные для определенных лексических единиц,

словосочетаний и конструкций с *потусторонним значением*. Проведенное исследование позволило выявить значения, раскрывающие мистическую атмосферу литературных произведений викторианской эпохи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Тревельян Дж.М. История Англии от Чосера до королевы Виктории / Дж.М. Тревельян. – Смоленск: Русич, 2001. – 536 с.

#### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Левкиевская Е.Е. Славянские древности / Е.Е. Левкиевская // Этнолингвистический словарь в 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. Институт славяноведения РАН. – М.: Межд. отношения, 2009. – Т. 4. – С. 263-265.
3. Токарев С.А. Духи / С.А. Токарев // Мифы народов мира. Энциклопедия. В 2-х т. – Т. 1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – С. 413-414.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Collins W. The Haunted Hotel and Other Stories / W.Collins. – Wordsworth, 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](http://conan-doyle.narod.ru/other/s_1889/american.htm)

Conan Doyle A. The Captain of the "Pole-Star" [Электронный ресурс] / A. Conan Doyle. – URL: [http://conan-doyle.narod.ru/other/s\\_1890/kapitan.htm](http://conan-doyle.narod.ru/other/s_1890/kapitan.htm)

Conan Doyle A. The Great Keimplatz Experiment [Электронный ресурс] / A. Conan Doyle. – URL: [https://ebooks.adelaide.edu.au/d/doyle/arthur\\_conan/great-keimplatz-experiment/chapter4.html](https://ebooks.adelaide.edu.au/d/doyle/arthur_conan/great-keimplatz-experiment/chapter4.html)

Conan Doyle A. The Leather Funnel [Электронный ресурс] / A. Conan Doyle. – URL: <http://etc.usf.edu/lit2go/19/tales-of-terror-and-mystery/73/the-leather-funnel/>

Conan Doyle A. The Ring of Thoth [Электронный ресурс] / A. Conan Doyle. – URL: [https://www.arthur-conan-doyle.com/index.php?title=The\\_Ring\\_of\\_Thoth](https://www.arthur-conan-doyle.com/index.php?title=The_Ring_of_Thoth)

Dickens Ch. A Christmas Carol in Prose / Ch. Dickens. – Password Readers, 1999. – 104 p.

Kipling R. The Phantom' Rickshaw [Электронный ресурс] / R.Kipling. – URL: <http://www.telelib.com/authors/K/KiplingRudyard/prose/PhantomRickshaw/phantomrickshaw.html>

Le Fanu Sh. Carmilla [Электронный ресурс] / Sh. Le Fanu. – URL: <https://ebooks.adelaide.edu.au/l/lefanu/carmilla/complete.html>

Le Fanu Sh. The Ghost and the Bonesetter [Электронный ресурс] / Sh. Le Fanu. – URL: <https://ebooks.adelaide.edu.au/l/lefanu/purcell/chapter1.html>

Stevenson R.L. The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde [Электронный ресурс] / R.L. Stevenson. – URL: <http://www.planetebook.com/ebooks/The-Strange-Case-of-Dr-Jekyll.pdf>

Wilde O. The Canterville Ghost [Электронный ресурс] / O. Wilde. – URL: <http://lib.ru/WILDE/ghost.txt>

#### LINGUISTIC MEANS

#### OF EXPRESSING THE CONCEPT «SUPERNATURAL»

*(on the material of works by British authors of the Victorian epoch)*

A.A. Timofeeva

Moscow Pedagogical State University, Moscow

The article is devoted to the problem of linguistic means of the «supernatural» concepts expression. The material of the research is works by British authors of the Victorian epoch.

**Key words:** *supernatural, semantics, connotation, British literature, Victorian epoch.*

*Об авторе:*

ТИМОФЕЕВА Анастасия Андреевна – аспирант кафедры контрастной лингвистики Московского педагогического государственного университета; *e-mail:* padme-timofeeva @yandex.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Методика преподавания иностранного языка**

<i>Алексеева М.Г.</i> Домашнее чтение на начальном этапе обучения иностранному языку ( <i>презентация учебно-методического пособия</i> ). 4	4
<i>Багметова Н.В., Л.А. Заворуева.</i> Совершенствование навыков письменной речи и техники написания эссе на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе..... 8	8
<i>Бикус Д.С.</i> Развитие лингвокультурной компетенции студентов неязыковых вузов..... 13	13
<i>Бурова И.Д.</i> Особенности внедрения педагогических игр на занятиях по иностранному языку..... 17	17
<i>Войнова Ж.Е.</i> Формирование ключевых компетенций будущих учителей английского языка через использование видеоблогов..... 22	22
<i>Градалева Е.А., Н.С. Евстропова, М.О. Полухина.</i> Реализация направления «Английский язык для специальных целей» в техническом вузе ( <i>на примере учебного пособия «Construction and Engineering: Innovative Methods of Teaching ESP»</i> )..... 29	29
<i>Гречушников Т.В.</i> Синтез жанров и эволюция дидактических концепций: кино и видео на уроке иностранного языка..... 36	36
<i>Демьянова Ж.В.</i> Формирование мотивации изучения иностранного языка на неязыковом факультете..... 43	43
<i>Жердева М.О., М.А. Карпухина.</i> Подстановочные упражнения в процессе обучения самостоятельному составлению устных тем студентами технических вузов..... 46	46
<i>Зайцева Т.А., А.А. Родичева.</i> Коммуникативно-интерактивные технологии на занятиях по английскому языку..... 50	50
<i>Карабанова О.Н.</i> Обучение письму как одной из форм общения..... 55	55
<i>Корельская Н.И.</i> Обучение студентов технических направлений подготовки профессионально-ориентированной монологической речи..... 62	62
<i>Легостаева О.В.</i> Билингвальное образование: за и против ..... 70	70
<i>Лубенцова Т.В., Н.С. Смирнова.</i> Диктант как средство повышения эффективности обучения немецкому языку..... 74	74
<i>Матяшевская А.И.</i> Навыки публичного выступления как составляющая иноязычной коммуникативной компетентности студентов..... 79	79
<i>Могилевцева С.Э.</i> Языковое и учебно-методическое сопровождение процесса обучения студентов-медиков из Индии..... 84	84
<i>Овчинникова О.А., М.В. Резунова, А.Ф. Белозор.</i> Роль аннотирования и реферирования научного текста в подготовке магистров к межкультурной профессиональной коммуникации..... 91	91
<i>Райкина Т.А., А.В.Пыриков.</i> Целесообразность использования	

упражнений на перевод в неязыковом вузе.....	96
<i>Ромаданова О.Н.</i> Письменная речь как вид аудиторной и внеаудиторной работы при обучении английскому языку .....	100
<i>Сайконен А.А.</i> Из опыта преподавания финского языка взрослым репатриантам.....	105
<i>Сергеева Е.П.</i> Организованная дискуссия как способ развития навыка свободного говорения на иностранном языке.....	109
<i>Смаглий Т.А.</i> Интеграция интернет-ресурсов в организацию самостоятельной работы студентов в условиях кредитной системы образования.....	112
<i>Хайруллина М.В.</i> Креативность при обучении иностранному языку..	117
<i>Чечева Н.А.</i> О некоторых подходах к повышению качества иноязычного образования в неязыковом вузе.....	120

***Лингвистические аспекты иностранных языков***

<i>Аносова А.А.</i> Синтаксические функции причастия II в текстах газетных статей (на примере статей из газеты <i>The Guardian</i> ) .....	125
<i>Баклагова Ю.В.</i> Семантическая модель декаузативного глагола <i>BREAK</i> в английском языке.....	128
<i>Бузинова Л.М.</i> О терминах «УЧИТЕЛЬ» и «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ» в образовательной сфере.....	132
<i>Букреева Р.А.</i> Коммуникативно-прагматическая специфика создания комического эффекта в дискурсе ситуационной комедии « <i>Vicious</i> ».....	136
<i>Героник Е.О., И.В. Самарина.</i> К вопросу об особенностях функционирования окказионализмов в англоязычной и русскоязычной туристической рекламе .....	141
<i>Глазачева Н.Л.</i> Концептуальные метафоры в китайском политическом дискурсе как отражение ценностных установок современного китайского общества.....	145
<i>Дронова Н.П.</i> М етафоро-метонимические модели с ключевой лексемой « <i>ORDEN</i> » в контексте фастнахтшпиля XVI века.....	150
<i>Котикова К.М., М.В. Ласкова.</i> Сферы употребления эвфемизмов в современных англоязычных женских СМИ (на материале американского женского журнала <i>ELLE</i> ).....	156
<i>Мутасова А.П.</i> Особенности критического анализа современного дискурса масс-медиа КНР .....	161
<i>Павлина С.Ю.</i> Идиомы тематических областей « <i>БОКС</i> » и « <i>КОННЫЙ СПОРТ</i> » в политическом контексте.....	167
<i>Подъяпольская О.Ю.</i> Характер адресованности в письмах Франца Кафки к возлюбленным.....	172
<i>Полянская Л.П.</i> Диалогические единства с повтором во французской классицистической драме.....	179
<i>Рогинская Л.Д., И.В. Самарина.</i> К вопросу об особенностях идио-	

стиля Эдгара Алана По.....	183
<i>Самарина И.В., Л.В. Тапкинова.</i> К вопросу о структурных и лингвистических особенностях газетных рецензий.....	188
<i>Токко Н.И.</i> Контаминация как активный словообразовательный тренд .....	195
<i>Шандецкая Н.Н., Н.В. Монгилева.</i> Центрально-периферическая модель пространственной метафоры в создании медийного образа Казахстана.....	199
<i>Шандецкая Ю.Н.</i> Особенности использования слов интенсификаторов в устном молодёжном дискурсе ( <i>на материале английских, американских и русских видеоблогов</i> ).....	204
<i>Шашков Р.А.</i> К вопросу об особенностях газетного стиля Великобритании.....	209

#### ***Теория языка***

<i>Аймуханова Д.Т.</i> Анализ и интерпретация символов как способ реализации содержательно-подтекстовой информации в романе Б.Шлинка «Чтец».....	215
<i>Александрова С.А.</i> О комплементарности в диалоге: синтаксическая реализация комплементарных структур.....	219
<i>Давыдова Т.А.</i> Самоупрёк в английском языке.....	224
<i>Зорькина О.С.</i> Психолингвистический анализ способностей к овладению иностранным языком: когнитивный и личностный аспекты... ..	228
<i>Лысова А.С.</i> Способы выражения модальности в научном дискурсе ( <i>на материале академической статьи</i> ).....	234
<i>Малаховская М.Л.</i> Семантическая неологизация как результат межъязыковой интерференции.....	240
<i>Манджиева С.В., Янг Сынвон.</i> Формы и принципы употребления аббревиатурной лексики в социальной сети Facebook.....	245
<i>Новгородов И.Н.</i> Устойчивый словарный фонд северного наречия эвенкийского языка.....	253
<i>Фадеева Л.В.</i> Языковая картина мира: индивидуальный и социальный аспекты формирования значения слов.....	257
<i>Федоров В.В.</i> Нативизация восточноазиатского англоязычного журналистского дискурса как отражение взаимосвязи языка и мышления.....	262
<i>Филина К.В., И.Л. Филина.</i> Эпонимы из классической мифологии в английской трансляции и полидифференциальный подход к изучению эпонимных терминов.....	269
<i>Шацких Н.Н.</i> Структурно-семантические особенности внутренней речи.....	273

#### ***Переводоведение***

<i>Анфиногенова А.И.</i> Английские переводческие трансформации	
---	--

эмотивного концепта «УДИВЛЕНИЕ» в английских переводах пьес А. Чехова.....	284
<i>Босый М.В., Е.Ю. Пишкова.</i> К вопросу о переводе англицизмов в компьютерном дискурсе.....	290
<i>Вацковская И.С.</i> Оценка качества перевода.....	294
<i>Куренко К.Н.</i> Взаимосвязь социолингвистики и теории перевода....	298
<i>Мамедов А.Н.</i> Стратегии и тактики перевода текстов печатной рекламы с немецкого языка на русский .....	303
<i>Назаренко О.С.</i> Особенности перевода юридической документации.....	312
<i>Никулин К.В., В.А. Лазарев.</i> Межъязыковая асимметрия как актуальная проблема литературного перевода в аспекте реализации языковой личности переводчика.....	318
<i>Папилова Ю.О.</i> Общие принципы классификации ситуаций межкультурного взаимодействия в дидактике устного перевода.....	324
<i>Патрикеева Е.В., Н.С. Патрикеева.</i> Некоторые аспекты перевода медицинской статьи.....	330

#### ***Лингвокультурология***

<i>Агошкова Т.В.</i> Феномен лингвокультурной лакуны как проблема процесса межкультурной коммуникации ( <i>на примере сопоставления русского и французского медиадискурса</i> ).....	337
<i>Букреева Р.А.</i> Культурные концепты в методической системе формирования поликультурной языковой личности.....	341
<i>Задорожная Н.С., А.И.Шевелева.</i> Культура и язык.....	345
<i>Малахова К.В.</i> Лексические особенности канадского варианта французского языка.....	352
<i>Мошанова Т.Л.</i> Информационные материалы Великобритании о культуре обращения с лекарствами.....	357
<i>Сушкова Н.А.</i> Концепты «ДОБРО» и «ЗЛО» в современной англоязычной литературе жанра фэнтези ( <i>на примере романа Ренсома Риггза «Дом странных детей»</i> ).....	360
<i>Тимофеева А.А.</i> Лингвистические средства выражения понятия «СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОЕ» ( <i>на материале произведений британских авторов викторианской эпохи</i> ).....	365

