

ISSN 2306-2282

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

*Выпуск 41*



Тверь 2018

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тверской государственный университет»

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:  
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ  
АСПЕКТЫ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 41

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. 41. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – 217 с.**

ISSN 2306-2282

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

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

**УДК 802/809(082)**  
**ББК Ш12**

ISSN 2306-2282

© Коллектив авторов  
© Тверской государственный университет, 2018



УДК 378.147:81

## **СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Г.П. Афанасьева

Алтайский государственный технический университет им. И.И.Ползунова,  
Барнаул

В статье рассматриваются некоторые возможности современных стратегий обучения иностранному языку студентов технических специальностей вузов.

*Ключевые слова:* преподавание иностранного языка, стратегии обучения, современные требования к преподавателям иностранного языка.

Требования к обучению иностранному языку студентов сегодня предполагают овладение языком через компьютерные технологии. Однако для этого необходимо усвоение первоначального курса под руководством преподавателя. Мечта чиновников от образования о сокращении преподавателей и замене их электроникой эффекта не принесет. Все, кто обучался в вузе, знают, как велико влияние преподавателя на студентов, несмотря на применение компьютерной техники, которая жестко запрограммирована, не позволяет отклониться от программы. При заучивании запрограммированных образцов, студент получает не образ языка, а образцы запрограммированного, т.е. фрагментарный характер языка, обеспечиваемый электронными программами. Таким образом, языковая целостность, зависящая от общей целостности человеческой природы, в иноязычной языковой деятельности по-разному трансформируется у каждого человека. При этом образ языка возникает при живом общении человека с человеком, при самостоятельном чтении художественных или научных текстов, не учебных, т.е. не запрограммированных на заучивание или их узнавание.

Поэтому мы рассматриваем стратегии обучения в качестве мотивирующих факторов при овладении иностранным языком. Немецкие исследователи современных учебных стратегий для иностранцев предлагают некоторые из них, заставляющие задуматься преподавателей немецкого языка.

Так, например, P. Bimmel и U. Rampillon полагают, что учебная стратегия это план, «осознаваемый преподавателем для достижения им учебной цели» [Bimmel 2000: 96]. «Преподаватель, как правило, убежден, что разработанные им стратегии, помогают ему в обучении студентов иностранному языку добиваться успеха и во время занятий и вне их» [Sove 2000]. «Стратегии обучения немецкому языку – это техники и способы

действий, применяемые педагогом для более эффективного обучения студентов немецкому языку» [Areltauer 1997: 98].

В практике коммуникации учебные стратегии являются прежде всего внутренними схемами действий, следствием этих действий, выбором действий для понимания, запечатлевания, запоминания, воспоминания и целенаправленного применения языковых структур.

Для использования в практике обучения иностранному языку потенциальных стратегий необходимыми представляются когнитивные и метакогнитивные стратегии. Их активизация зависит от мотивационных и эмоциональных условий. Речь идет об условиях изменения. Чтобы мотивационный фактор превратился в действующий, необходимо развитие условий, активирующих стратегии обучения. Каким образом можно достичь этого?

Прежде всего сюда относятся соответствующие планы достижения целей, переключение студентов на новые ситуации, подвигающие их к самостоятельному дальнейшему изучению материала. В любом случае при разработке учебных стратегий приходится неизбежно принимать во внимание индивидуальные предпосылки студентов и дифференцировать их.

При этом когнитивные стратегии работы над языком касаются прежде всего диапазона знаний и развития готовности к изучению языка.

Далее мы приводим примеры работы над и с учебными стратегиями.

Табл. 1

<b>Стратегии</b>	<b>Способы применения</b>
Строить ментальные отношения	Образовывать группы слов; Объединять ассоциации с предварительными знаниями; Находить контексты.
Регулярно повторять запланированное	Применять карточки со словами для запоминания слов.
Действовать	Слова и выражения применять в игровых ситуациях и мимических выражениях
Структурировать выражения	Подчеркивать выражения для их запоминания; делать письменно заметки, расчленять выражения на отдельные фразы, соединять отдельные фразы в целое.
Регулярно анализировать изучаемые тексты.	Анализировать слова и выражения Сравнивать друг с другом языки Использовать родной язык Применять знания первого иностранного языка, если он изучался
Применять вспомогательные	Применять словари Пользоваться грамматикой

средства	Использовать интернет
----------	-----------------------

Табл. 2

<b>Стратегии регулирования собственного учения</b>	
<i>Стратегии</i>	<i>Способы применения</i>
Сконцентрироваться на собственном обучении	Концентрироваться Исключать мешающие факторы
Организовать и спланировать свое обучение	Определить свои цели в обучении Выяснить свои собственные намерения Узнать, как можно изучить иностранный язык
Наблюдать и оценивать свое собственное обучение	Наблюдать за процессом своего обучения Контролировать достигнутые цели Делать выводы для будущего обучения
<b>Аффективные стратегии</b>	
<i>Стратегии</i>	<i>Способы применения</i>
Регистрировать и выражать ощущения	Вести ежедневный дневник обучения Обсуждать ощущения
Снижать стресс	Расслабляться Слушать музыку Смеяться
Не бояться	Внушать себе смелость Избегать возникающих рисков Хвалить себя
<b>Языковые стратегии</b>	
<i>Стратегии</i>	<i>Способы применения</i>
Использование имеющихся предварительных знаний	Выдвигать гипотезы и проверять их Узнавать (угадывать) значения На основании языковых ссылок выводить значения из контекста
Применять коммуникативные стратегии, например, взаимозаменяемые стратегии	Перевести на русский язык Попросить помощь Позволить студенту и при нехватке времени продолжать работу и общение использовать языковые и неязыковые выводы Применять мимику и жестикуляцию Применять синонимы, перефразирование
<b>Социальные стратегии обучения</b>	
<i>Стратегии</i>	<i>Способы применения</i>
Задавать вопросы	Просить объяснить

	Спросить, корректны ли языковые выражения Попросить скорректировать
Совместная работа	Учить с другими студентами Пользоваться совместной работой с компетентными носителями языка Искать помощников
Входить в иностранную культуру	Развивать понимание иной культуры

Вхождение в иностранную культуру и развитие ее понимания требует прослушивания текстов на иностранном языке, изучение их в иностранных журналах, сравнивать данные на русском и иностранном языках.

Применяя стратегии обучения иностранному языку студентов, преподавателям необходимо принимать во внимание и свои собственные личностные качества, способности и возможности. Не последнее место в этом занимает эмпатия, позволяющая чувствовать свойства другого человека, а также харизма, имеющая свойство убеждать.

Преподаватели немецкого языка для иностранцев придают харизме большое значение и приводят данные, которые они получили в своих опросах, об отношении к харизматическим данным их учащихся. В опросе участвовало 100 человек. Результаты оказались очень интересными и свидетельствуют о том, что убеждение наиболее легко достижимо, если:

- 1) ставить вопросы, которые открывают для студентов или слушателей курсов новые направления мысли – 67%
- 2) сигнализировать, что аргументы других учитываются, что они интересны – 64%
- 3) свои аргументы группировать доказательствами и примерами – 42%
- 4) преимущества собственных убеждений оказываются ценными для других – 40%
- 5) свой стиль высказываний подходит к тем, кого мы убеждаем – 15%.

Очень важно при этом возникновение положительного климата для беседы. Он возникает, если:

- 1) хорошо слушаешь другого,
- 2) серьезно пытаешься следовать позиции другого,
- 3) сознательно включать другого в поиск решения,
- 4) когда пытаешься профильтровать похожие позиции,
- 5) сигнализировать, что готов на компромисс,
- 6) всегда открыто выражать свою эмоцию,
- 7) когда пытаешься убрать из беседы все эмоции.

Таким образом, стратегические решения задач обучения складываются из целого ряда составляющих. При этом приходится учитывать, что повседневные вопросы, требующие своего решения, зачастую зависят от эмоциональной памяти опыта, когда сознание практически не участвует.

В тех же вопросах, когда эмоциональный опыт недостаточен, особенно если речь идет о новой проблеме, главную роль играет понимание задачи и осознание ее. Понимание обрабатывает вопрос с помощью осознаваемой памяти и предоставляет в память опыта «заключение» с альтернативами решения.

Но в стратегических вопросах понимание зачастую переоценивается, о чем заявляют современные исследователи, пришедшие к ошеломляющим выводам относительно способа функционирования нашего мозга. Дело в том, что, когда мы думаем о ключевом слове «эмоция», мы представляем себе в основном «крупные чувства», такие, как гнев, страх, воодушевление, влюбленность. При этом мы проходим мимо слабее выраженных эмоциональных импульсов, которые влияют на нас в решающих ситуациях. Кто напряженно думает, часто приходит к худшим решениям по сравнению с теми, кто просто следует своему ощущению, что означает новые познания.

К этому выводу пришли университетские психологи со всего мира (всего 25 человек), которые приняли участие в дискуссии проведенной в рамках конференции в университете г. Гейдельберга на не совсем обычную тему: «Учреждение при вынесении оценок и решений». Целью дискуссии было понять и объяснить, почему спонтанные и интуитивные решения часто приводят к лучшим результатам, чем те, что исходят из зрелых взвешиваний всех точек зрения. Участники конференции сообщили о многочисленных подтверждениях того, что «подробный анализ причин решений может приводить к худшим выводам» (S.Catty из университета Отаго в Новой Зеландия, A. Dyksterhius из университета в Амстердаме)

Исследователи этих феноменов в ранние времена были не глупее нынешних. Всем известный пионер психологии Зигмунд Фрейд считал, что при не особенно важных решениях можно взвешивать все pro и contra, но в важных жизненных вопросах решение должно приходиться к нам из подсознания. «Все, что считается действительно важным – это интуиция,» сказал А. Эйнштейн. Он критиковал рациональное мышление, говоря, что «интуиция – это святой дар, а рациональное мышление – его верный слуга. Мы создали общество, которое чтит слугу, а дар забыло». Интуиция означает скорее процесс, когда вдруг неведомо откуда возникает идея, появляется решение, выясняются новые связи. С научной точки зрения здесь речь идет о инкубации – феномене, который в первую очередь является достижением понимания, который бессознательно, произвольно работает над дальнейшей постановкой вопросов. При этом большую роль играют интеллект и образование.

Участники гейдельбергской психологической конференции обсудили эмоции с новой, современной точки зрения, с точки зрения заданий, которые выполняют эмоции. Они управляют решениями человека. Они влияют на восприятие, мотивации, мысли, воспитание. Они возникают в бессознательно работающей лимбической системе мозга, могут проникать в наше



сознание в качестве сильных чувств или, скорее, влиять на неявно воспринимаемые импульсы. Имеется два источника эмоций: врожденные аффекты (влечения, побуждения) должны обеспечивать, защищать нашу жизнь, но могут увести нас в сторону. В эмоциональной памяти опыта неосознанно сохраняется весь наш жизненный опыт. Исходящие отсюда результирующие чувства и импульсы зачастую бывают надежными подсказчиками.

Таким образом, задумываясь над стратегиями обучения, мы не должны отбрасывать психологические моменты, помня, что человеческий мозг решает сложные задачи без особых трудностей благодаря бессознательному.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Apeltauer E. Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs / E. Apeltauer // Fernstudieneinheit 15. – Kassel, 1997.
2. Bausch K.-R. / K.-R. Bausch // Handbuch Fremdsprachenunterricht. Christ H., H.-J. Krumm (Hrsg.) – Tübingen, 1997.
3. Bimmel P. Lernerautomie und Lernstrategien / P. Bimmel, U. Rampillon. // Fernstudieneinheit 23. – München, 2000.

### **MODERN STRATEGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES**

G.P. Afanasieva

The article describes some modern strategies in foreign language teaching and the practical results of their use.

*Key words:* teaching a foreign language at university, teaching strategies, modern requirements to foreign language teachers.

*Об авторе:*

АФАНАСЬЕВА Галина Павловна – кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой немецкого и французского языков Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, *e-mail*: knf1942@mail.ru

УДК 378.147

### **ЛИЧНОСТНАЯ ФУНКЦИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Е.Б. Быстрой, Ю.А. Райсвих, Т.В. Штыкова

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Статья посвящена инициализации личностной функции самообразования у бакалавров педагогического образования, которая необходима

для реализации полного цикла интериоризации профессионально-педагогических ценностных ориентаций в процессе профессиональной подготовки бакалавров.

**Ключевые слова:** *аксиологическая направленность, межкультурное взаимодействие, иностранный язык, профессионально-педагогическое самообразование.*

В современном образовательном процессе развиваются новые тенденции, возрождается концепция личности, в которой человек предстаёт как эпицентр культуры, её высшая духовная ценность. Появляются современные парадигмы образования, учитывающие тенденции движения общества к качественному состоянию цивилизованности, открытости, законосообразности. Система подготовки бакалавров педагогического образования должна быть ориентирована на общечеловеческие ценности, что подготовит обучающихся к межкультурному взаимодействию в евроконтексте [Быстрой 2006].

Культура и общество XXI века зависят от человека, от его просвещённости, нравственности, включённости в то или иное социокультурное пространство, от его желания обрести смыслы жизни. Носителями и творцами просвещённости и культуры в первую очередь являются педагоги [Чернов 2009]. Следовательно, нужно вести речь о формировании аксиологической направленности личности студентов-бакалавров педагогического вуза, о формировании и закреплении в структуре личности будущего учителя общечеловеческих ценностных ориентаций. В этой связи нам представляется особенно актуальной проблема формирования аксиологической направленности у будущих учителей иностранного языка, так как именно им принадлежит ведущая роль в подготовке своих будущих учеников к межкультурному взаимодействию для совместного поиска новых путей цивилизованного развития европейского и мирового сообщества [Бароненко 2017].

Определяя специфику формирования аксиологической направленности будущего учителя, необходимо отметить, что особенностями её формирования являются:

- овладение бакалаврами общечеловеческой и педагогической культурой, т.е. интериоризация как общечеловеческих, так и профессионально-педагогических ценностей;
- развитие личностных качеств и профессиональных умений бакалавров, интегрирующих педагогическую позицию;
- формирование ценностного отношения к ребёнку.

Для реализации полного цикла интериоризации профессионально-педагогических ценностных ориентаций в процессе профессиональной подготовки бакалавров необходимым является инициализация личностной функции самообразования бакалавров. Это ориентирует бакалавров на самостоятельный поиск новых профессиональных и лично значимых ценностей.

Выделение значимости этой функции связано со спецификой иностран-

ного языка, которая определяется, в первую очередь, тем, что иностранный язык характеризуется чертами, присущими вообще языку как знаковой системе, а также имеет специфические характеристики как учебная дисциплина.

И.А. Зимняя, рассматривая язык как знаковую систему, являющуюся средством выражения мысли, выделяет три группы характеристик языка, обеспечивающих социальные, интеллектуальные и личностные функции человека. Первая группа включает характеристики языка, определяющие его как средство социального взаимодействия, социальной связи, социального развития личности в процессе взаимодействия с другими людьми, а также в процессе общения. Во вторую группу входят характеристики языка, согласно которым язык есть средство формирования интеллекта, «языкового сознания» человека. В третью группу И.А. Зимняя включает «личностные» характеристики языка, а именно, как средства осознания человеком собственного «Я», рефлексии, выражения себя и саморегуляции (сюда включается осознание собственных действий) [Зимняя 2001].

Прежде всего, специфической особенностью иностранного языка как учебной дисциплины является то, что иностранный язык выступает одновременно и целью и средством обучения. К специфическим характеристикам иностранного языка относятся также его «беспредельность», неоднородность, специфическое соотношение знаний и умений, «личностная заострённость» обучающихся. Все эти специфические характеристики ориентируют бакалавров на самообразовательную деятельность. «Беспредельность» иностранного языка как учебной дисциплины даёт студентам возможность постоянно совершенствоваться и развивать своё речевое умение [Штыкова 2015]. «Личная заострённость», под которой понимается высказывание своего мнения, своего отношения к предмету обсуждения, стимулирует к употреблению в речи не только программного речевого и грамматического материала для точного, понятного и яркого выражения субъективной точки зрения на обсуждаемую проблему.

Из вышеназванного следует, что иностранный язык как знаковая система в целом, и как учебная дисциплина в частности, обладает большими возможностями для актуализации у бакалавров педагогического образования такой личностной функции как самообразование [Быстрой 2013].

В основе выделенного понятия «личностная функция» лежит философская трактовка понятия «функция», ведущего происхождение от латинского слова *functio* – осуществление, выполнение. В философском энциклопедическом словаре одним из значений понятия «функция» указано следующее – деятельность, обязанность, работа [Губской 2000]. В психологии «функция» может рассматриваться в роли отдельного вида активности. В этой роли понятие «функции» связывается с понятием результирующей структуры, форму которой приобретают, например, организованные виды деятельности [Мещеряков 2004: 10]. В педагогической литературе понятие

«функция» может трактоваться очень широко от специфической деятельности до назначения, цели применения.

Под личностной функцией бакалавров педагогического образования мы понимаем целенаправленную, специфическую деятельность, управляемую самой личностью.

Обратимся к понятию «самообразование», так как оно определяет содержание выделенной нами личностной функции. Самообразование, с философской точки зрения, есть процесс познания, который подчинён основным закономерностям теории познания [Рубинштейн 1998]. В психологии самообразование определяется как саморегулируемая, самоуправляемая деятельность, в которой воедино слиты управляющая и контролирующая функции [Психологический словарь 2004]. В педагогическом словаре самообразование учителя определяется как многокомпонентная личностно и профессионально значимая самостоятельная познавательная деятельность учителя, включающая в себя общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование [Педагогический энциклопедический словарь 2003]. Целью профессионально-педагогического самообразования является личное и профессиональное самосовершенствование, что позволяет достичь профессиональной компетентности, высокого общекультурного уровня, повышения результатов педагогической деятельности, а также способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Проблема профессионально-педагогического самообразования рассматривается во многих современных педагогических исследованиях. По мнению многих исследователей (К.А. Абдульханова-Славская, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, П.И. Пидкасистый и др.), профессионально-педагогическое самообразование рассматривается как вид творческой педагогической деятельности. В процессе этой деятельности происходит творческое изучение опыта других людей, поиск новых методических идей, способов и приемов работы, анализ и обобщение собственного опыта, высокоэффективное, творческое решение профессионально-педагогических задач с опорой на рекомендации науки и эффективной педагогической практики.

Понимая под профессионально-педагогическим самообразованием активную, целеполагающую, саморегулируемую, личностно и профессионально значимую деятельность, направленную на высокоэффективное, творческое решение профессионально-педагогических задач и личностное самосовершенствование, мы выделяем следующие компоненты личностной функции самообразования у бакалавров педагогического вуза в процессе формирования аксиологической направленности их личности:

1) лингвообразовательный компонент включает знания специально-предметного характера (по преподаванию предмета иностранный язык), лингвосамообразовательные умения и навыки, а также владение методическими приемами и технологиями;

2) рефлексивно-ценностный компонент, основу которого составляют самоанализ своей деятельности, своего профессионального и личностного самосовершенствования, соотношение себя с идеальным образом учителя, а также анализ собственной системы профессионально-педагогических ценностных ориентаций, её корректировка в соответствии с гуманистическими целями профессиональной деятельности, а также формирование собственно ценностного отношения к педагогической деятельности;

3) научно-исследовательский компонент, суть которого заключается в овладении новым социальным опытом, идеями, взглядами, общечеловеческими ценностными ориентациями с целью трансляции их воспитанникам. Данный компонент ориентирует студентов-бакалавров на поиск и личностное принятие новых профессионально-педагогических ценностных ориентаций и их реализацию в педагогической деятельности.

В процессе формирования аксиологической направленности бакалавров педагогического образования следует уделять внимание реализации всех трёх компонентов личностной функции самообразования. Только человек, постоянно стремящийся познать и усовершенствовать себя, владеющий умениями самооценки, рефлексии деятельности и личностного развития, может быть носителем нравственных, философских, эстетических, профессиональных ценностей и оказывать непосредственное влияние на духовную сферу своих учеников.

Актуализация у студентов педагогического вуза такой личностной функции как самообразование позволит повысить результативность их будущей педагогической деятельности, проявляющейся в качественных изменениях развития личности школьника, а также интенсифицировать процесс формирования их аксиологической направленности в ракурсе принятия ценностей педагогической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бароненко Е.А. Аксиологические аспекты подготовки бакалавров педагогики к межкультурному взаимодействию в рамках курса «Основы межкультурной коммуникации» / Е.А. Бароненко, Е.Б. Быстрой, Ю.А. Райсвих, Т.В. Штыкова // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. –2017. – № 6. – С. 21-26.
2. Быстрой Е.Б. Теория и технология формирования опыта межкультурной педагогической компетентности будущего учителя / Е.Б. Быстрой. – М.: Международная акад. наук пед. образования, 2006. – 282 с.
3. Быстрой Е.Б. Создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды как одного из педагогических условий формирования аксиологической направленности будущего учителя / Е.Б. Быстрой, Ю.А. Райсвих // Современные тенденции развития образования и культуры в общеевропейском контексте: Сб. материалов Междунар. научно-практ. конф. в рамках Года Германии в России 2012-2013. – 2013. – С. 149-155.
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности: Избр. психол. труды / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер-Ком, 1998. – 688 с.
  6. Секреты педагогического мастерства: монография / О.И. Бебина, И.А. Бердникова, Б.А. Борисов, Е.Б. Быстрой и др. / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: ЦРНС, 2009. – 240 с.
  7. Штыкова Т.В. Профессиональное самосознание в структуре коммуникативно-дидактической деятельности студентов / Т.В. Штыкова // Инновационная наука. – 2015. – №8-1(9). – С.153-156.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
8. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. Энцикл., 2003. – 528 с.
  9. Психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
  10. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.Ф. Губского, Г.В. Короблёвой, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА–М, 2000. – 576 с.

#### **PERSONAL FUNCTION OF SELF-FORMATION OF BACHELORS OF EDUCATION: AXIOLOGICAL ASPECT**

E.B. Bystrai, Y.A. Raiswich, T.V. Shtykova

South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

The article deals with the initialization of personal function of self-education among bachelors of pedagogical education. The function of self-education is required to implement a full cycle of internalization of professionally-pedagogical values in the process of professional education of bachelors.

**Key words:** *axiological orientation, intercultural interaction, foreign language, professional and pedagogical self-education.*

*Об авторах:*

БЫСТРАЙ Елена Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; e-mail: bistraieb@cspu.ru

РАЙСВИХ Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; e-mail: raisvilhya@cspu.ru

ШТЫКОВА Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; e-mail: shtykovatv@cspu.ru



## **Тьюторские стратегии развития языковых компетенций на занятиях по иностранному языку**

Е.Н. Воротилина, А.Ю. Якимов

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

В связи с переходом на систему деятельностно-компетентного обучения возникает новая перспектива увеличения доли самостоятельного обучения в общем количестве часов, затрачиваемых на освоение той или иной компетенции. Эффективными в этом плане показали себя тьюторские стратегии, которые при обучении иностранным языкам в модели компетентного подхода становятся обыденным явлением в рамках филологического образования в вузах.

**Ключевые слова:** *тьютор, тьюторство, тьюторские стратегии, компетентностный подход, мультилингвальные занятия.*

Круг вопросов оптимизации системы высшего образования на современном этапе включает пять основополагающих элементов:

- 1) новый подход к видению роли обучающего и учащегося при разработке учебных программ;
- 2) определение учебных достижений по результатам учебы в вузе;
- 3) ориентация на компетентностный подход в образовании;
- 4) непрерывное образование в течение всей жизни;
- 5) психолого-педагогический подход на базе конструктивистской дидактики [Негел 2014: 13-14].

Сегодня положение дел в вузах таково, что присутствие студентов на занятиях должно обеспечить им хорошие перспективы окончания университета, вне стен которого выпускники остаются, однако, невостребованными на рынке труда и не способными быстро перестроиться на другую образовательную или трудовую деятельность. Современный рынок труда требует от выпускника вуза не набора догматизированных знаний, а всего набора общепрофессиональных, профессиональных и культурных компетенций. Таким образом, роль поворотного круга в изменении отношения учащихся и обучающихся к процессу обучения играет развитие самостоятельности в выборе и усвоении учащимися названных компетенций на каждом этапе модульного обучения.

Результат усвоения содержания какого-либо учебного модуля зависит от того, насколько эффективно выстроена совместная работа обучающего и учащегося на каждом занятии. В рамках компетентностной модели от учащегося требуется активное и системное участие в учебном процессе, а от обучающего разработка мотивационной системы взаимодействия с учащимися на занятии. При этом равной ценностью обладает время коммуникации субъектов процесса обучения в рамках аудиторных занятий и

время, затраченное на самостоятельную работу, например, по подготовке к занятию.

В последнее время появляется все больше эффективных дидактических и методических подходов к обучению в новых условиях, а также систем оценок усвоения профессиональных компетенций, разрабатываемых отечественными и зарубежными педагогами. Целью усилий в этом направлении является повышение мотивации к самостоятельному непрерывному обучению в течение жизни и принятие учащимися на себя ответственности за результаты обучения.

В фокусе рассмотрения результатов усвоения компетенций остаются 3 основных навыка:

планирование усвоения профессиональных компетенций и целенаправленный контроль над ним;

постоянный самоконтроль и самооценка в процессе усвоения компетенций;

готовность по результатам объективного оценивания результатов усвоения компетенций к изменениям в своей стратегии обучения/маршруте обучения.

Константами подобных изменений в парадигме обучения в вузе становятся интердисциплинарность, конструктивное взаимодействие обучающихся и учащихся, способность самостоятельного решения компетентностных задач, использование ситуационных моделей при решении учебных задач и работа в команде. Обучающий создает на занятии необходимые предварительные условия для решения учебных задач, от эффективности которого зависит усвоение/неусвоение соответствующей компетенции. Основная роль обучающего сводится при этом к всесторонней поддержке обучающихся и управлению процессом обучения [Müller 2008: 18].

Переход от обучающей дидактики к деятельностной дидактике дает позитивные результаты в усвоении компетенций. Конструктивная деятельность учащегося [Netten 2014: 12; Mandl 2004: 124-125] предполагает понимание процесса обучения в вузе как активного, самостоятельного, социального процесса, при котором происходит смена позиции учащегося с перцептивной на активную. Позиция обучающего как сопровождающего процесс обучения тьютора стимулирует желание непрерывного образования в течение жизни. Это совсем не означает, что преподаватель, подготовив набор методических приемов по ведению занятия и предложив учащимся ряд заданий, должен оставаться в стороне и ждать результатов усвоения компетенций. Роль обучающего даже в рамках решения одной задачи может меняться с консультирующей к поддерживающей мотивацию учащихся или к роли ведущего занятия в традиционном методико-педагогическом понимании.

Классический дидактический принцип «Делай, как я» реализуется под руководством обучающего в рамках тьюторских стратегий. При этом в роли

тьютора может выступать совсем не преподаватель, а носитель изучаемого языка. Так, на занятиях по усвоению компетенции устной разговорной речи изучаемого иностранного языка учащиеся в качестве фонетического, просодического и речевого образца могут ориентироваться на знания и навыки носителя языка, ровесника студентов.

На стадии «scaffolding» учащиеся при решении какой-либо учебной проблемы (запрос информации, рассказ о себе, реклама своего направления обучения/вуза/города и т.д.) в ситуации «профессионального одиночества» в иноязычной среде по результатам опроса информантов (русскоязычных учащихся и иностранных учащихся из стран изучаемого языка), а также по результатам последующего тестирования проявляли дальнейший интерес и мотивацию к решению заданной проблемы или разработке данной лексической/грамматической темы.

Стимулирование дальнейших стадий учебного процесса (эвалюации и рефлексии) дает возможность корректировки обучающих стратегий самими учащимися и применения успешных стратегий в моделировании других фреймов для совершенствования своих языковых компетенций после преодоления языкового и психологического барьера в коммуникативной ситуации учебного общения с носителями языка. При таком структурированном подходе с постепенным нарастанием сложности решаемых проблем контроль над правильностью своей речи на иностранном языке переходит к обучающемуся.

Важнейшая задача преодоления интерференции родного языка при говорении на иностранном особенно эффективно решается на совместных занятиях с иностранными учащимися, поскольку последние выступают в роли своего рода тьюторов и во многом являют собой образец коммуниканта-носителя языка. Роль преподавателя при этом контролирующе-корректирующая: не секрет, что речь подростков изобилует просторечными выражениями, вульгаризмами, а иногда и арготизмами. Важно держать в фокусе выполнение совместных заданий, поскольку они на первоначальном этапе сводятся к простому воспроизведению/пересказу услышанного от носителя языка и могут содержать элементы, выходящие за рамки литературной нормы.

Идея мультилингвального диалога тинейджеров совсем не нова. С утверждением на просторах Интернета разного рода «чатов» подростки и молодежь начали осваивать этот вид коммуникации, тем более что они сами зачастую являются организаторами таких платформ для общения, и допуском к коммуникации при этом является указание имени/никнейма и возраста. Как видно, подростки и здесь пытаются обособиться от остальной части социума.

Для обучающихся иностранным языкам идея мультилингвального общения в Интернет-чатах становится дополнительным стимулом для выстраивания подобной коммуникации офф-лайн. Стратегически здесь

существует большое количество потенциальных методико-педагогических возможностей для проявления мотивационной активности учащихся на иностранном языке. Неотъемлемым фактором на мультилингвальных занятиях является непосредственное участие в них иностранцев-носителей изучаемого иностранного языка.

Задачей обучения иностранному языку в рамках профессиональной подготовки филологов, выбравших своим направлением подготовки зарубежную филологию, является формирование коммуникативных компетенций в самых разных областях человеческой деятельности. При этом целью обучения становится достижение учащимися такого уровня владения иностранным языком, который даст возможность на высоком профессиональном уровне осуществлять коммуникацию и двусторонний перевод текстов разного уровня сложности.

Цели и задачи обучения иностранным языкам на профессиональном уровне владения оными диктуют поиск инновативных методов обучения иностранным языкам, которые, по мнению многих теоретиков и практиков методики обучения иностранным языкам, делятся на две большие группы: активные и интерактивные. В фокусе нашего внимания сегодня по большей части интерактивные методы обучения, когда обучающихся взаимодействуют между собой и с преподавателем в форме учебных, деловых, ролевых игр и дискуссий, при которых происходит освоение нового опыта и получение новых знаний. Используя интерактивные методы обучения иностранному языку, можно оптимизировать процесс овладения навыками иноязычной коммуникации на когнитивном, аффективном и стратегическом уровнях и сделать этот процесс более эффективным в условиях профессионального учебного заведения.

Применяя интерактивные методы, преподаватель перепоручает главенствующую роль в процессе обучения самим учащимся. Интерактивные методы позволяют решать следующие задачи: активно включать каждого учащегося в процесс усвоения учебного материала; повышать познавательную мотивацию; формировать умения работать с командой и в команде; развивать навыки самостоятельной учебной деятельности; обучать навыкам успешного общения; формировать способности обучающегося принимать на себя ответственность за совместную и собственную деятельность по достижению результата. На занятиях для студентов направления обучения «Зарубежная филология» по различным аспектам иностранного языка с участием иностранцев-носителей языка применяется самый широкий спектр интерактивных методов, как то: метод проектов, «мозговой штурм», ролевая игра, кластер, кейс-метод.

Подводя итоги всего сказанного, укажем на то, что новое «Е»-поколение начинает осваивать глобально открытое информационное общество по-новому. Наряду с внедрением онлайн-методик усвоения иностранных языков и их аспектов, насущной необходимостью становится

обучение коммуникации офф-лайн (и не только на иностранном языке). Одной из составляющих повышения мотивации к успешному обучению иностранным языкам и их аспектам является интегрированное занятие с тьюторами-иностранцами. Увеличение времени практики успешной коммуникации на иностранном языке решает не только когнитивные задачи профессионального обучения, но и самые разнообразные воспитательные и развивающие задачи. Обучающий при таком подходе – не просто транслятор знаний, но организатор и вдохновитель эффективной, толерантной коммуникации с иностранными учащимися (Ср.: [Васильева 1: 83]). В центре процесса обучения стоит учащийся, который постепенно перенимает роль тьютора и учится работать в команде, решая пока учебные задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Е.Г. Занятия по иностранному языку с участием носителей языка как средство формирования иноязычной компетенции / Е.Г. Васильева // Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации: Мат-лы научно-метод. конф. (22–23 ноября 2012 г.). Ч. I (А-К) – Петрозаводск: ПетрГУ, 2012. – С.83-86.
2. Herren D.A. Das Selbststudium begleiten. Ein Leitfaden für Hochschuldozierende. Praxisperspektive – Problemstellungen – Lösungshinweise. - 1. Auflage. – hep Verlag, 2014. – 203S.
3. Mandl H. Man lernt nie aus / H. Mandl // P.H. Redaktion Faszination Psychologie. – Weinheim: Beltz, 2004. – S. 124-125.
4. Müller E. Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen / E. Müller, N. Landwehr. – Bern, 2008. – 208 S.

### **TUTORSHIP STRATEGIES OF DEVELOPING LANGUAGE COMPETENCES IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS**

E.N.Vorotilina, A.Y.Yakimov

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

In connection with the transition to the system of activity-competence training, there is a new prospect of increasing the share of self-study in the total number of hours spent on mastering a particular competence. In this regard, tutorship strategies have proved to be effective and are becoming commonplace in the framework of philological education at universities when teaching foreign languages through competence-based approach.

**Key words:** *tutor, tutorship, tutorship strategies, competence approach, multilingual classes.*

*Об авторах:*

ВОРОТИЛИНА Елена Николаевна – доцент кафедры германской филологии и скандинавистики Петрозаводского государственного университета, *e-mail: heldel@list.ru*

ЯКИМОВ Александр Юрьевич – старший преподаватель кафедры

германской филологии и скандинавистики Петрозаводского государственного университета, e-mail: office@petrsu.ru

УДК 378

## **ДАВАЙТЕ СЫГРАЕМ! ПРЕИМУЩЕСТВА ИГР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

М. Гальбас (Германия)

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Несмотря на усиление в университетах групповой и проектной работы в обучении иностранному языку, в Германии существуют некоторые сомнения относительно использования игр в процессе обучения. В соответствии с этим, в докладе освещается то, какими преимуществами обладают игры, и как можно целесообразно внедрить их в процесс обучения.

***Ключевые слова:** обучение иностранному языку, метод обучения, обучающие игры, тренировка навыков говорения, повышение мотивации, эмоциональные и аффективные качества, критерии для обучающих игр.*

На одном из моих курсов немецкого языка как иностранного (DaF) для начинающих в Южном федеральном университете в Ростове-на-Дону еще в начале курса я обратился к теме «Знакомство». Сюда включена работа над отдельными текстовыми шаблонами, такими как: „*Ich heiÙe...*“, „*Ich bin...*“, „*Ich komme aus...*“. Обучающиеся должны представиться друг другу, используя данные выражения. При этом не нашлось ни одного ученика, который смог бы высказаться. Все молча сидели на своих местах и оглаживались по сторонам. И лишь спустя некоторое время после личного требования, они продемонстрировали результат.

Согласно исследованиям в области педагогики в таких случаях речевого торможения рекомендуется проводить различные интерактивные формы работы или использовать проектное обучение, чтобы стимулировать учащихся к разговору [Butzkamm 2000: 36-39].

Также в этой связи в центре внимания находятся обучающие и подвижные игры [Ruberg-Neuser 2010]. При обучении иностранному языку в университете игры и сам процесс обучения, как правило, понимаются как противоположные виды деятельности: игры предназначены для детей и не соответствуют функциям научно-исследовательской и образовательной организации – университету [Kleppin 1995]. Следующее сомнение заключается в том, что игры не дают возможности умственного развития [Stein 2001: 288]. Стоит добавить, что все выше перечисленные сомнения относительно обу-



чающих игр имеют место быть часто и в школах в Германии. Так, игра толкуется не как метод обучения, а лишь как «заполнитель», в случае если в конце занятия еще остается пара минут свободного времени [там же: 289].

Соответственно, далее в работе будет освещено, почему же обучающие игры подходят в качестве метода обучения иностранному языку, и как они могут быть осмысленно использованы на занятии.

#### ***Никакого давления***

Обучающие игры в качестве метода обучения, прежде всего, необходимы для того, чтобы преодолеть речевое торможение у обучающихся. Учитывая последние исследования в рамках курса немецкого языка как иностранного (DaF), можно сказать, что ранее упомянутое речевое торможение у обучающихся связано не столько с недостатком словарного запаса или незнанием грамматики, сколько с самим методом обучения и индивидуальностью обучающихся [Fischer 2005].

Опираясь на результаты опроса среди студентов курса немецкого языка как иностранного (DaF) дидактик Сильвия Фишер выявила, что языковой барьер может возникнуть в стрессовых ситуациях на тех занятиях, на которых обучающиеся подвергаются оценке и критике, что часто можно наблюдать во время выступлений с докладом или рефератом [Fischer 2005: 37]. Страх такого рода усиливается, если учитель вмешивается во время мыслительной паузы обучающегося и тем самым прерывает его речь. Еще существуют ситуации, в которых некоторые обучающиеся испытывают стресс, потому что учитель вмешивается непосредственно в момент речевой трудности [Grein http]. Поэтому, по словам Фишер, интроверты часто сталкиваются с проблемами устной речи во время обучения иностранному языку, так как перед большой аудиторией они не могут охотно выступать. То же самое проявляют обучающиеся с низким уровнем самооценки и компетенции [Fischer 2005: 37-38; Clement 1986].

При этом обучающие игры могут помочь преодолеть подобные языковые барьеры. Вместо упражнений по принципу «верно/неверно», игры дают возможность обучения, в котором отсутствуют давление и стресс [Walther 2006: 79]. Так, игровые занятия заменяют «учебный стресс», ведь во время игр внутренний контроль отодвигается на второе место, и у учеников пропадает страх совершения ошибок. Также и интровертам обучающие игры дают возможность выражения собственного мнения, не выступая при этом перед всем классом.

#### ***Повышается продолжительность разговора учащихся***

Учитывая отсутствие давления в игровой деятельности, следующее преимущество обучающих игр заключается в том, что продолжительность разговора учащихся повышается ввиду усиления ассиметричной коммуникации на занятии [Schweckendiek 2001: 11]. Здесь, как правило, главенствует такая интерактивная форма работы, в которой учитель определяет, о чем

будет идти речь и кто что должен говорить. Поэтому ученики не направляют речь согласно собственным интенциям и не берут на себя инициативу, как это принято среди равноправных собеседников. Обучающие игры отменяют эти правила коммуникации на занятии, так как учащиеся, в первую очередь, взаимодействуют друг с другом.

В зависимости от языкового уровня на занятии могут использоваться различные виды игр [Kilp 2003]. Р. Лёффлер разделяет обучающие игры на три вида в зависимости от сферы деятельности:

- 1) классические обучающие игры,
- 2) изобразительные игры и
- 3) игры на взаимодействие [Löffler 1993].

К классическим играм относятся викторины, речевые игры и игры в слова. Они делают акцент на усвоении языковых структур и их дальнейшем использовании. Особенно эти игры подходят менее натренированным говорящим, так как им придется работать с устойчивыми выражениями. В изобразительных играх – скетч или интерактивные сценки – на первый план выносятся задача отразить что-либо или кого-либо вербально и невербально так, чтобы обозначаемое было понятно и ясно окружающим. Взаимодействующие игры – к ним относятся кооперативные, симулятивные и ролевые – напротив акцентируются на осуществлении речевой деятельности. Они хорошо подходят продолжающим ученикам, так как это улучшает их дееспособность [Walther 2006: 75]. Все эти игры учитывают различные способности обучающихся [Hansen 1990].

#### ***Сократить путь обучения***

В данном случае речь идет о преимуществе игр сокращать время усвоения материала [Schweckendiek 2001: 10]. На практике усвоение материала, как правило, проявляется в следующих этапах обучения:

- 1) выявление фоновых знаний (эксплорация),
- 2) понимание речи (создание текста),
- 3) усвоение языка (обеспечение понимания языка, историческая реконструкция),
- 4) усвоение грамматических конструкций, используемых на занятии,
- 5) закрепление материала с помощью выполнения: а) репродуктивных упражнений и б) продуктивных упражнений, и в завершение,
- 6) свободное владение материалом [Grzesik 2002: 268-293].

В ходе такого обучения знакомство происходит имплицитно, и прежде чем ученики продемонстрируют изученное в конкретной ситуации, они проходят весь процесс обучения небольшими этапами, связанными друг с другом. Опыт показывает, что шестой этап практикуется меньше всего ввиду недостатка времени. Соответственно, обучающиеся не могут усваивать достаточно информации в рамках установленных учебных часов, для того, чтобы свободно владеть материалом. И обучение, таким образом, зависит

часто уже на пятом этапе [Schweckendiek 2001: 10].

Эту проблему можно решить, осуществив посредством игры шестой этап на уровне репродуктивных упражнений, характерных для пятого этапа. Внимание переключается с языковой формы, которая занимает центральное положение на этапе языкового освоения, на содержательную, которая характерна для этапа свободного использования материала. Соответственно, использование игры означает сокращение всего пути обучения.

#### ***Аффективные и эмоциональные качества***

Повышенной продолжительности разговора сопутствуют эмоциональные и аффективные качества учеников в игре [Schweckendiek 2001: 11]. С помощью упражнений с игровым характером создается возможность выйти из ежедневной и часто монотонной учебной рутины [Sippel 2003: 70]. Таким образом, можно предотвратить скуку и нежелание, тем более что обучение не является абстрактным, а реально становится достигаемым с помощью игры. Вместе с различными видами игровой деятельности участники могут войти в процесс обучения, показав упорство и индивидуальность [Walther 2006: 80]. На групповых занятиях, на которых необходимо что-либо обозначать или рисовать, обучающийся может освоить материал с соответствующим умением.

Таким образом, становится возможным вовлечь в процесс обучения всех или как минимум большую часть обучающихся. Соответственно, эта гетерогенность группы является основой эффективной работы, так как ученики стараются решать задачи каждый своими личными способами. Через такое общее обучение повышается к тому же чувство взаимосвязанности в группе, потому что ученики лучше друг друга воспринимают и раскрывают неведанные прежде умения друг друга. Так как каждому ученику наглядно демонстрируется, что он может достичь успеха, это вызывает позитивное представление об иностранном языке. Здесь надо упомянуть три свойства эмоциональных переживаний: компетентность, автономность и социальная интеграция. Если человек обладает этими свойствами, в нем пробуждается хороший настрой и ощущение удовлетворенности, которые в свою очередь, рассматриваются как предпосылка к самостоятельному развитию мотивации и интереса, что повышает эффективность обучения [Rosendahl 2010: 72-74].

#### ***Глубоко прочувствовать учебный материал***

Помимо наличия эмоциональной и познавательной функции, обучающие игры дают обучающимся возможность узнать материал с разных сторон. Исследования в области педагогики показывают, что человек лучше усваивает учебный материал при использовании различных способов обучения.

Существуют пять основных чувств: слух, обоняние, вкус, зрение и осязание [Ramacher-Faasen 2009: 155]. В зависимости от направления игр появ-

ляется возможность привлечения большинства из выше перечисленных чувств в процесс обучения. Игры с предметами предлагает учащимся не только увидеть объекты, но также и, в случае, если это дозволено, обонять их или прикоснуться к ним. Таким образом, информация запоминается лучше, так как познается с разных сторон. Вследствие этого у учащихся активизируются левое и правое полушария с их способностью к аналитическому и абстрактному мышлению, а также происходит кодирование и декодирование информации, посредством чего повышается успеваемость обучающихся [Hamer 2012: 7].

#### ***Критерии игровой деятельности в обучении***

Для того чтобы проявились все преимущества игр в процессе обучения иностранному языку, важно уделить внимание некоторым критериям игровой деятельности [Schweckendiek 2001: 11-14].

Необходимо осмотрительно подходить к вопросу проведения игр на занятиях. Особенно это касается того случая, если ученики не привыкли обучаться при помощи игр. В итоге может получиться так, что то свободное пространство, которое имеется у обучающихся в процессе игровой деятельности, будет использоваться для того, чтобы заняться другими вещами. При использовании игр на занятии учитель должен не допустить слишком непринужденной атмосферы и сразу дать понять, что, несмотря на то, что это игра, речь все же идет об обучении.

Значение при этом приобретает тот факт, что обучающие игры тематически связаны с этапами учебной деятельности и ссылают к уже ранее полученному и выученному материалу. Эту логическую взаимосвязь необходимо учитывать при планировании занятий, и не менее важно ознакомить учащихся с целью игры в обучении.

Относительно того, что представляют собой игры, важно отметить, что они позволяют уйти от трудных и длинных конспектов, а правила игр всегда понятны [там же: 14]. Соответственно, на занятии соблюдаются временные границы для подготовки и ознакомления. Так, обучающие игры представляют собой интересную и многогранную деятельность. Но при этом требуются мотивация и креативность со стороны обучающихся. Стоит обратить внимание также на то, чтобы игры соответствовали возрасту обучающихся в группе и их уровню знаний иностранного языка. В связи с последним рекомендуется провести разграничения в самой игре, чтобы задействовать различные способности и умения обучающихся. В играх в слова, например, продолжающие ученики могут не только демонстрировать знание значений слов, но и уже строить отдельные предложения.

#### ***Выводы***

Говоря об обучающих играх, стоит отметить, что они представляют собой осмысленное дополнение в обучении иностранному языку, и их образ «заполнителей пауз» исчезает. Так что они могут помочь преодолеть речевое

торможение и сделать обучение креативным. Тем не менее, необходимо с умом подходить к использованию игр на занятиях, так как они не заменяют полностью классического обучения. Имеющаяся в процессе игровой деятельности повышенная продолжительность разговора у учащихся, дает право говорить об играх как о явлении, закрепляющем материал, так как речевое действие является репродуцирующим видом [Rück 2002: 164]. С помощью обучающих игр можно повторять разнообразные идиоматические выражения и грамматические структуры. И именно в этом заключается преимущество игровой деятельности в процессе обучения иностранному языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Butzkamm W. Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler / W. Butzkamm. – Ismaning, 2000.
2. Clement R. Second Language Proficiency and Acculturation: An Investigation of the Effects of Language Status and Individual Characteristics / R. Clement // Journal of Language and Social Psychology. – 1986. – № 5. – P. 271-290
3. Fischer S. Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht / S. Fischer. // German as a Foreign Language. – 2005. – № 3. – P. 31-45.
4. Grein M. Zur Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen [Электронный ресурс] / M. Grein. – URL: [http://www.sprachandragogik.unimainz.de/Jahrbuch/1999\\_2/Grein.doc](http://www.sprachandragogik.unimainz.de/Jahrbuch/1999_2/Grein.doc)
5. Grzesik J. Effektiv lernen durch guten Unterricht. Optimierung des Lernens im Unterricht durch systemgerechte Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern / J. Grzesik. – Bad Heilbrunn, 2002
6. Hamer W. Überfachliche Kompetenzen. Techniken und Strategien zur Förderung der Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz / W. Hamer, J. Bornand. –Zürich, 2012.
7. Hansen M. Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts / M. Hansen, M. Wend. – Tübingen, 1990.
8. Kleppin K. Sprach- und Sprachlernspiele / K. Kleppin // Handbuch Fremdsprachenunterricht / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hg.). – Tübingen, Basel, 1995. – S. 220-223.
9. Kilp E. Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik / E. Kilp. – Tübingen, 2003.
10. Löffler R. Spiele im Englischunterricht. Lernspiele, darstellende Spiele, Interaktionsspiele / R. Löffle. – München, 1993.
11. Ramacher-Faasen N. Mathematik mit allen Sinnen / N. Ramacher-Faasen. // Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. / Ch. Fischer, U. Westphal, Ch. Fischer-Ontrup (Hg.). – Rechenschwierigkeiten, Berlin 2009. – S. 148-163.
12. Rosendahl J. Selbstreguliertes Lernen in der dualen Ausbildung. Lerntypen und Bedingungen / J. Rosendahl. – Bielefeld 2010.
13. Ruberg-Neuser A. Grammatikspiele im Englischunterricht. Ein Spielplan – vielfältige Einsatzmöglichkeiten / A. Ruberg-Neuser. – Buxtehude, 2010.
14. Rück H. Zur Erforschung des Fremdsprachenfrüherwerbs / H. Rück // Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung

- des Fremdsprachenunterrichts / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm, F. G. Königs (Hg.). – Tübingen, 2002. – S. 162-167.
15. Schweckendiek J. Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung / J. Schweckendiek // *Fremdsprache Deutsch* Heft. – 2001. – № 25. – S. 9-19.
  16. Sippel V. Ganzheitliches lernen im Rahmen der Simulation globale: Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen / V. Sippel. – Tübingen, 2003.
  17. Stein B. Spiel im frühen Fremdsprachenunterricht zwischen Methodik und Didaktik // Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit / B. Stein // F.-J. Meissner, M. Reinfried (Hg.). – Tübingen, 2001. – S. 287-299.
  18. Walther A. Spielend Englisch lernen. Möglichkeiten eines schülerorientierten landeskundlich-interkulturellen Fremdsprachenunterrichts an Grund-, Haupt- und Realschulen, analysiert am Beispiel der neuen Bundesländer / A. Walther. – Berlin, 2006.

**LET'S PLAY!  
ADVANTAGES OF EDUCATIONAL GAMES  
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

M. Galbas (Germany)

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Despite the fact that teamwork and project work became key features of the language teaching at German universities, educational games are still judged with great scepticism. Due to this fact, the article explains the advantages of educational games as well as describes how they can be used productively.

**Key words:** *educational games, teaching method, language teaching and training, increasing the learners motivation, emotional and affective qualities, criteria for the educational games.*

*Об авторе:*

ГАЛЬБАС Михаэль – лектор Германской службы академических обменов, преподаватель кафедры теории и практики немецкого языка Южного федерального университета, *e-mail*: michaelgalbas@sfedu.ru



**О ПУТЯХ РАЗВИТИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В ПРОГРАММАХ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ**

Р.В. Дружинина

Псковский государственный университет, Псков

В статье рассматриваются вопросы формирования профессионально ориентированных умений у студентов в образовательных программах на факультете менеджмента. Автор предлагает некоторые способы решения этой задачи путем привлечения ресурсов внеучебной деятельности студентов в процессе обучения их иностранному языку.

*Ключевые слова:* внеучебная деятельность студентов, языковой клуб, практико-ориентированные разработки, профессионально значимые умения.

В данной работе мы исследуем эффективность внеучебной деятельности студентов при обучении их иностранному языку в образовательных программах подготовки менеджеров. Субъектом внеучебной деятельности в исследовании выступает языковой студенческий клуб.

В ряде исследований обобщается опыт работы с подобными объединениями студентов как группами единомышленников, имеющих мотивацию к общению на иностранном языке, как клубами разговорной практики [Christison 1997: 7]. По мнению методистов, в отличие от академических групп, клубы разговорной практики могут обеспечивать такую атмосферу коммуникативной деятельности, которая является более близкой к реальному использованию языка.

В то же время методисты отмечают, что объединение студентов в группу клуба представляет собой довольно сложную задачу. В нашей практике при формировании такой группы мы используем методику этапизации, предложенную в исследованиях А.М. Столяренко [Столяренко 2004]. В этом случае группа формируется в рамках общей деятельности по мере постепенного включения в ее поток все новых участников. Например, организаторы разъясняют, и небольшая часть аудитории поддерживают их концепцию. Затем увеличивается воздействие формирующейся группы на внешнюю аудиторию за счет присоединившихся на первом этапе участников. Далее развитие некоторых аспектов деятельности группы привлекает значительное количество новых участников. Наконец, выстраивается некое студенческое сообщество как самоуправляющаяся структура.

Для работы с группой клуба мы используем разработанные в некоторых исследованиях методики обучения в сотрудничестве, а именно метод

мероприятий на основе сотрудничества [Christison 1997]. В этих методиках мы находим, например, описания этапов развития умений сотрудничества для участников клуба (формирующий, функциональный и катализирующий этапы), а также путей овладения участниками так называемыми стратегиями сотрудничества [там же]. В контексте внеучебной деятельности при обучении иностранному языку группа языкового клуба, сплоченная ответственными поручениями, получает опыт совместной деятельности, способствующий развитию у ее участников целого ряда значимых умений.

В работах методистов мы находим описание студенческих клубов, состоящих из ряда секций, например, переводческой, музыкальной. В нашей работе мы предлагаем в пределах одного объединения сочетание общения на иностранном языке и компонентов изобразительной, песенной, сценической деятельности. Именно таким образом, на наш взгляд, получают реализацию множественные интересы и задатки каждого участника клуба. Более того, если индивидуальные особенности участников органично дополняют друг друга, это приводит к новым достижениям в деятельности клуба и его участников. Исследователи объясняют это возникновением эффекта групповой динамики на основе синергии многих действий.

Студенческий языковой клуб – это группа участников, объединенных совместной деятельностью, реализующая себя через множество аспектов и ситуаций деятельности. Потребности образовательного процесса, интересы студентов являются основными факторами при выборе содержания деятельности клуба. Результаты деятельности клуба, как правило, выливаются в массовые формы (конкурсы, дебаты, фестивали). Клуб, имеющий четкую организацию своей деятельности, может координировать внеучебную работу студентов по иностранному языку на неязыковом факультете. При этом, он оказывает положительное влияние и на учебную деятельность по иностранному языку, стимулируя его изучение студентами. Языковой клуб – это среда естественной реализации освоенных на занятиях иноязычных коммуникативных умений и навыков, переноса уже полученной информации в новые виды и продукты деятельности в клубе.

В работах исследователей мы находим описание методик использования неких дидактических конструкций, схем деятельности, которые каждый раз создаются как образцы инфраструктуры, в рамках которой деятельность обучающихся может получать свою организацию [Ellis 1996]. При этом контекст деятельности в такой конкретной дидактической конструкции обучающиеся производят самостоятельно.

Таким образом, внеучебная деятельность студентов в нашей работе в каждом отдельном случае конкретизируется в некую логическую структуру (схему) деятельности, то есть педагогическую конструкцию, которую мы определяем как практико-ориентированную разработку. Деятельность в ней направлена на достижение конкретных целей, имеет ограничения во времени, состоит из многообразных взаимосвязанных действий. Примерами

такого плана в нашей работе могут служить подготовка и проведение языковым клубом массовых многосоставных мероприятий на английском языке на неязыковых факультетах.

Подготовка и проведение обозначенных мероприятий, как правило, имеет несколько этапов как единиц в структуре деятельности.

Табл. 1

Структура деятельности субъектов  
в практико-ориентированной разработке

Этап	Наименование этапа	Содержание этапа
1	Диагностика и мотивация	Установление исходного состояния предмета и субъектов предстоящей деятельности. Мотивация и организация. Обсуждение тем и мотивировка к их разработке. Предъявление гипотез реализации тем. Определение варианта мероприятия.
2	Подготовка и организация	Обозначение конечного продукта. Прогнозирование программы действий. Формирование рабочих групп. Выработка общей линии деятельности. Формулировка задач и способов деятельности. Создание модели взаимодействия участников. Обсуждение источников информации и материалов.
3	Разработка	Индивидуальный поиск и обмен идеями. Защита и интеграция продуктов деятельности. Выбор форм и видов реализации. Разработка сценария и способов работы с ним. Распределение действий и ролей. Отработка языкового материала и речевого поведения.
4	Практическая реализация	Проведение рекламной компании. Контрольная презентация. Корректировки. Обеспечение обратной связи. Итоговая презентация.
5	Последействие	Анализ полученного опыта и данных внешней экспертизы. Принятие идеи нового дела.

Из таблицы видно, что в организованном пространстве и времени практико-ориентированной разработки субъекты конструируют свою деятельность вокруг поставленной задачи. В работе группы учитывается предрасположенность участников к тому или иному виду деятельности, при этом они могут пробовать себя в нескольких направлениях. Некоторые авторы, например, выделяют такие роли в работе групп как составители, реализаторы, координаторы, оценщики [Шафранкова 2005]. Одним из важных компонентов здесь также является использование художественной деятельности, что, как считают исследователи, может являться

дополнительным стимулом развития речемыслительной деятельности. Деятельность в рамках обозначенной практико-ориентированной разработки может содержать в себе обладающие разнообразными свойствами компоненты дискуссии, ролевых игр. Выступая в совокупности, все они могут вывести участников процесса на новый уровень сформированности умений.

Освоение образовательной программы на факультете менеджмента должно готовить студентов к эффективному осуществлению проектно-технологической, организационно-управленческой деятельности, что предполагает развитие таких основных умений, как ориентирование в деятельности и ресурсах, построение пространства деятельности, функционирование в качестве субъекта деятельности [Ильясов 2006].

В таблице 2 представлено некоторое соотношение между содержанием на этапах деятельности в практико-ориентированной разработке и компонентами содержания управленческой деятельности [Чепцова 2005].

Табл. 2

Соотношение этапов практико-ориентированной разработки и некоторых компонентов управленческой деятельности

Компоненты управленческой деятельности	Этапы практико-ориентированной разработки	Номер этапа
Исследование и диагностика проблем. Прогнозирование. Планирование. Генерирование идей. Принятие решений.	Диагностика и мотивация	1
Организация работы по целям и ресурсам. Организация горизонтальных и вертикальных структур. Создание команд. Делегирование полномочий. Обеспечение баланса внешней и внутренней среды организации.	Подготовка и организация	2
Консультационная и методическая работа. Соорганизация персонала для группового взаимодействия. Создание творческой обстановки в организации. Управление конфликтами. Инновационная деятельность.	Разработка	3
Координация деятельности во внешней среде. Представительство организации и ее внешних интересов. Реализация проекта. Контроль.	Практическая реализация	4
Контроль. Аттестация.	Последействие	5

Оценка деятельности персонала и организации в целом.		
--	--	--

Таким образом, практико-ориентированная разработка, выступающая в каждом отдельном случае в нашей работе как педагогическая конструкция, позволяет в рамках выполнения реальных задач организовывать такую деятельность участников клуба, компоненты которой могут в некоторой мере выступать в качестве аналогов некоторых компонентов управленческой деятельности.

В практико-ориентированной разработке, как правило, задается определенное количество способов и ситуаций практической деятельности, которая, в том числе, представлена такими компонентами как исследования, стратегирование, проектная деятельность. Обозначенные компоненты деятельности рассматриваются в исследованиях как составляющие управленческой деятельности [Ильясов 2006]. В практико-ориентированной разработке участники развивают умения освоения действительности и технологий деятельности в динамично меняющихся ситуациях в ограниченные периоды времени. Следует отметить, что в учебном процессе такая деятельность имеет свои ограничения, связанные с наличием имитационной составляющей.

В современных методических исследованиях мы находим выводы о том, что формирование компетенций происходит в деятельности. Исходя из этого, в данной работе мы рассматриваем деятельность в качестве механизма, как запускающего функционирование практико-ориентированной разработки, так и развивающего профессионально значимые умения ее участников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ильясов И.К. Социально-трудовое проектирование как технология обучения менеджменту: Дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / И.К. Ильясов; Российский гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – СПб. [б.и.], 2006. – 184 с. – На правах рукоп.
2. Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 423 с.
3. Чепцова Т.Н. Коммуникативный менеджмент в стратегии развития промышленного предприятия: Дис. ... канд. педагог. наук / Т.Н. Чепцова; Ульяновск. гос. ун-т. – Ульяновск [б.и.], 2005. – 219 с. – На правах рукоп.
4. Шафранкова Я. Проектный менеджмент в высшем техническом образовании / Я. Шафранкова // Мат-лы V Международн. научно-практ. конф. – М.: ООО «Книжный Дом», 2005. – С. 213-215.
5. Christison M.A. Cooperative Learning in the EFL Classroom / M.A. Christison // Teacher Development. Making the Right Moves. Selected Articles from the English Teaching Forum 1989-1993// Ed . by Thomas Kral. – US Information Agency, Washington, D.C., 1997. – P.139-238.
6. Ellis M. Teaching Business English / M. Ellis, Ch. Johnson. – Oxford: OUP, 1996. – 237 p.
7. Rivers W.M. Teaching Foreign Language Skills / W.M. Rivers. Chicago: The University of Chicago Press, 1968. – 114 p.

**SOME ISSUES OF DEVELOPING  
STUDENTS' PROFESSIONALLY SIGNIFICANT SKILLS  
IN EDUCATIONAL PROGRAMMES FOR FUTURE MANAGERS**

R.V. Druzhinina

Pskov State University, Pskov

The article addresses some aspects of students' extracurricular activities in foreign language teaching at non-linguistic faculties. Research and experience data make it possible to identify the significance of extracurricular activities in foreign languages for students' professional development in educational programs at faculties of management.

*Key words: non-linguistic faculties, professional skills, teaching English, extracurricular activities, practice-oriented development patterns.*

*Об авторе:*

ДРУЖИНИНА Римма Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений Псковского государственного университета, *e-mail: drv27@mail.ru*

УДК 811.211.21'243

**МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

С.Г. Лесик

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

Метод проектов – это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации и реализацию полученных результатов в конкретном продукте. При реализации проектной деятельности развивается умение самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач.

*Ключевые слова: метод проектов, самостоятельная работа, обучение французскому языку, коммуникативная компетенция, обучение в сотрудничестве, виды проектов, его структура.*

Самостоятельная учебная деятельность учащегося становится важнейшим компонентом учебного процесса, так как эффективное овладение иностранным языком как средством, обеспечивающим потребности социально-культурной деятельности, предполагает прежде всего умение



самостоятельно поддерживать и пополнять свои знания и умения, развивать свою коммуникационную и информационную культуру. Актуализация самостоятельной учебной деятельности учащихся возможна при условии смещения акцента с пассивного обучения иностранному языку на активное изучение языка.

По мнению Н.Ф. Коряковцевой, ориентация на развитие языковой личности и таких ее качеств, как способность к самостоятельному изучению языка и культуры, автономность в использовании иностранного языка, креативность в решении различных задач, требует по-новому подойти к содержанию и методике организации самостоятельной работы, с тем, чтобы сделать ее продуктивной [Коряковцева 2002: 12].

Понятие самостоятельной работы в современной дидактике соотносится с организующей ролью учителя. Учитель должен ориентировать ученика на познавательную деятельность, предоставлять ему дополнительные материалы, содействовать личностным качествам учащегося, пробудив в нем живой интерес и мотивацию. Ведущими функциями учителя иностранного языка признаются коммуникативно-обучающая и организационная.

Метод проектов давно и прочно вошел в педагогическую практику. Проектная деятельность позволяет последовательно и эффективно формировать у учащихся самостоятельность мышления, весь спектр интеллектуальных умений критического и творческого мышления. Он направлен на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую), выполняемую ими за определенный отрезок времени.

В основе проектной методики лежат идеи американского педагога Дж. Дьюи, а также его ученика У.Х. Килпатрика. Они считали, что основой обучения должен быть интерес ученика, его активная и целесообразная деятельность, которая возможна при решении какой-либо определенной проблемы, взятой из реальной жизни, знакомой и значимой для ученика. Именно такая проблема даёт учащимся возможность применять полученные ими знания в жизни, мотивирует их на дальнейшее получение знаний. При этом решение проблемы не является главной целью учебного проекта. Дополнительным итогом работы выступает конкретный продукт, который позволяет учащимся увидеть результат своей работы и то, каким образом можно применить полученные знания на практике.

В обучении иностранным языкам метод проектов играет особую роль, так как предоставляет отличную возможность для формирования коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – понятие многокомпонентное, которое включает языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции.

Обратимся к рассмотрению типологии проектов.

Учебные проекты можно разделить на группы в соответствии с:

- 1) доминирующим методом или видом деятельности;
- 2) предметно-содержательной областью;

- 3) характером координации проекта;
- 4) характером контактов;
- 5) количеством участников проекта;
- 6) продолжительностью проекта.

В зависимости от доминирующей направленности в проектной деятельности, специфики ее организации проекты делятся на следующие типы: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные проекты.

Исследовательские проекты по своей структуре напоминают научное исследование, которое включает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, выдвижение гипотезы с ее последующей проверкой, определение методов исследования, источников информации, обсуждение полученных результатов, обозначение новых проблем для дальнейшего процесса исследования. При этом используются методы современной науки: лабораторный эксперимент, социологический опрос и другие.

Творческие проекты обычно связаны с анализом содержания какого-то произведения, статьи, фильма, жизненной ситуации. Они не предполагают четко разработанной структуры и характеризуются максимально свободным подходом к оформлению результатов (в виде театрализации, программы праздника, репортажа, газеты, альманаха, альбома и т. д.).

Участники ролево-игровых проектов принимают на себя роли литературных или исторических персонажей. В процессе творческого проекта участники имитируют социальные или деловые отношения, иногда осложняя их придуманными ими самими ситуациями.

Информационные проекты направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. Их результатом может быть статья, аннотация, реферат, доклад, видео с последующей публикацией в СМИ, а также создание информационной среды класса или школы.

Целью практико-ориентированных проектов является удовлетворение социальных интересов самих участников проекта или внешнего заказчика. Их результат заранее определен и может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города, государства. Это может быть как учебное пособие для школы по какому-либо предмету, так и программа по усовершенствованию системы образования.

По признаку предметно-содержательной области проекта можно выделить моно проекты и межпредметные проекты.

Моно проекты проводятся в рамках одной дисциплины (например, в курсе иностранного языка это темы, связанные со страноведческой, социальной, исторической тематикой), где руководителем проекта выступает учитель-предметник, а его консультантом – учитель другой дисциплины.

Межпредметные проекты выполняются во внеурочное время и под

руководством нескольких специалистов в различных областях знания. Это могут быть небольшие проекты, затрагивающие 2–3 предмета, а также достаточно объемные, общешкольные проекты, направленные на решение той или иной сложной проблемы, которая является значимой для всех участников. Примерами таких проектов могут быть «Единое речевое пространство», «Культура общения».

Соответственно характеру координации проекты могут быть с открытой, явной координацией или со скрытой координацией.

В проектах с открытой, явной координацией учитель является организатором, который направляет работу учеников и организует в случае необходимости отдельные этапы проекта (например, если нужно договориться о встрече с каким-то официальным учреждением, провести анкетирование, интервью со специалистами и прочее). В проектах со скрытой координацией учитель выступает как полноправный участник проекта.

По характеру контактов между участниками проекты делятся на внутренние (региональные) и международные.

Внутренние проекты организуются или внутри одной школы, на уроках по одному предмету (междисциплинарные проекты), или между школами, классами внутри региона одной страны. Участниками международного проекта являются представители разных стран, что требует использование средств современных компьютерных технологий.

По количеству участников проекта выделяются личные проекты (между двумя партнерами), парные проекты (между парами участников), групповые проекты (между группами).

По продолжительности проведения проекты делятся на мини-проекты (1 урок или менее), краткосрочные проекты (4–6 уроков), где сами уроки используются для координации деятельности участников проектных групп, а основная работа по сбору информации, изготовлению продукта и подготовке презентации осуществляется во внеклассной деятельности и дома; недельные проекты (30–40 часов), целиком проходящие при участии руководителя, который может сочетать классные формы работы (мастерские, лекции, лабораторный эксперимент) с внеклассными (экскурсии и экспедиции, натурные видеосъемки и др.), проекты средней продолжительности (1–2 месяца), долгосрочные проекты (до 1 года), которые могут выполняться как в группах, так и индивидуально, но только во внеурочное время.

В реальной практике учитель чаще всего имеет дело со смешанными типами проектов.

При использовании метода проектов в практике обучения именно иностранным языкам необходима конкретизация данной типологии. Так, в своем исследовании Л. И. Палаева выделяет две большие группы проектов: социокультурные и ролево-игровые проекты [Палаева 2005]

Основной целью социокультурных проектов является приобщение

учащихся к культуре стран изучаемого языка. Данная группа включает:

1) социолингвистические проекты, нацеленные на овладение спецификой языковой системы изучаемого языка в сопоставлении с родным;

2) культуроведческие (страноведческие) проекты, которые подразделяются на историко-географические, этнографические, политические и экономические проекты;

3) социальные проекты.

Ролево-игровые проекты могут быть следующих типов:

1) вообразаемые путешествия, нацеленные на обучение речевым структурам, клише, специфическим терминам и так далее;

2) драматические проекты, нацеленные на изучение литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступают учащиеся;

3) имитационно-социальные проекты, где участники проекта используют различные социальные роли (журналистов, политических лидеров).

Для того чтобы лучше ознакомиться со спецификой метода проектов, необходимо рассмотреть структуру его разработки и проведения:

1 этап – погружение в проект.

Он является самым коротким, но при этом очень важным для получения ожидаемых результатов от проектной методики. Здесь учитель пробуждает в учащихся интерес к теме проекта и формулирует его проблему, а затем определяют способы её решения.

2 этап – организация деятельности.

На этом этапе организуется деятельность детей и осуществляется планирование проектной деятельности. Если проект групповой, то необходимо организовать детей в группы, определить цели и задачи каждой из них, а также роль каждого её члена. Объединение в группы учитель может поручить ученикам, но если в классе есть дети, которые не общаются с одноклассниками, требуется вмешательство учителя.

3 этап – осуществление деятельности.

Здесь работа учителя сведена к минимуму, учащиеся всё делают самостоятельно. При этом степень самостоятельности зависит от уровня подготовки детей к данной работе. Например, если дети должны провести

какое-то исследование в рамках проекта, они должны владеть необходимыми методами и технологиями данного исследования. Учить этому необходимо заранее, до начала работы над проектом. На данном этапе учителю, несмотря на то, что он не должен вмешиваться в работу учеников, необходимо быть начеку, так как отсутствие контроля может слишком расслабить детей и помешать качественному выполнению задания.

4 этап – презентация.

Этот этап необходим для завершения работы: демонстрации результатов и анализа проделанного. То, что дети готовят в ходе подготовки

к презентации, является продуктом проектной деятельности. Это могут быть рисунки, плакаты, слайд-шоу, видеосюжеты, web-сайт, газета, макеты, сценарий и прочее. Всё это готовится как наглядное предьявление решения проблемы.

Может показаться, что вся проектная деятельность нацелена на изготовление как раз этого продукта, но на самом деле результат проектной деятельности – это в первую очередь ход самой деятельности и найденный способ решения проблемы. Здесь важно, как работали дети, реализуя себя, как проявляли свою самостоятельность, какие новые знания и умения они приобрели. Об этом и необходимо подробно рассказать.

Раскрывая специфику проектной методики, стоит также затронуть основные требования её использования:

1) наличие социально значимой задачи (проблемы) (исследовательской, информационной, практической), которая является отправной точкой для всего проекта;

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) исследовательская деятельность учащихся;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

5) научный подход: использование исследовательских методов; определение проблемы и задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов, анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы.

Метод проектов относят к высоким педагогическим технологиям. От учащихся он требует владения сложными интеллектуальными умениями, а от учителя – высокой квалификации, так как при использовании данной методики из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности учеников. Именно поэтому так важно, чтобы учитель обладал как энциклопедическими знаниями, так и творческими способностями, в том числе развитой фантазией, без которой он не сможет способствовать развитию интересов и творческого потенциала ребёнка.

Далее будет представлен анализ конкретного проекта на тему «Les plats traditionnels de Noël à travers le monde». Данный проект направлен на формирование коммуникативной компетенции, на развитие у учащихся навыков самостоятельной работы и потребности контактировать с другими людьми.

Целями данного проекта послужили:

1) ознакомление учащихся с традициями празднования Рождества в разных странах мира, с историей возникновения;

2) повышение мотивации изучения французского языка при помощи

включения учащихся в новую и интересную для них работу.

Среди *задач* проекта можно выделить: 1) развитие умений самостоятельной работы (в том числе с помощью ИКТ-технологии); 2) развитие творческих способностей студентов.

Данный проект является проектом смешанного типа (творческий, внутренний, краткосрочный, парный, моно проект с открытой, явной координацией).

Возраст участников проекта составлял 15 лет. В ходе проекта студенты должны были выполнить следующую работу:

- 1) выбрать страну, представителями которой они будут являться;
- 2) выбрать традиционное рождественское блюдо выбранной ими страны и найти информацию об истории его создания, интересных фактах, рецептуре и т. д.;
- 3) приготовить традиционное рождественское блюдо (при этом фотографировать или снимать на видео процесс приготовления);
- 4) создать презентацию в программе Microsoft Power Point на основе найденной информации, а также с помощью фото- и видеоматериалов, полученных на предыдущем этапе;
- 5) защитить проект на французском языке (с презентацией и, если возможно, с дегустацией приготовленных самими учащимися блюд).

Учащиеся выбрали: торт *Bûche de Noël* (Франция); десерт под названием *Strudel* (Австрия); печенье *Piparkakku* (Финляндия); печенье *Platzchen* (Германия).

В ходе работы над проектом учащиеся познакомились с традициями празднования Рождества других стран, сравнили их с традициями родной страны; обогатили свой словарный запас новой лексикой по теме «Праздники», «Гастрономия»; получили новый опыт работы с компьютером и ресурсами Интернет. Творческая атмосфера способствовала развитию личных контактов участников проекта, т. е. послужила хорошим стимулом социализации. Работа в коллективе, осознание своего долга перед всей группой оказала сильное воздействие на формирование личной ответственности каждого участника группы. Благодаря удачно выбранной тематике проекта, её соответствия приближающемуся празднованию Рождества и Нового Года, у учащихся возникла личная заинтересованность в реализации проекта, сформировалась мотивация к творческому подходу при осуществлении проектной деятельности.

Проектная методика является очень эффективным средством развития у учащихся познавательных интересов, навыков самостоятельной работы, а также полного раскрытия их интеллектуального и творческого потенциала и формирования стойкой мотивации к изучению иностранного языка.

В процессе творческой работы над проектом у учащихся развивается их творческая активность, личная заинтересованность в работе. При этом познается культура страны изучаемого языка, формируется мотивация

самообразования.

В настоящее время проектная форма работы является одной из наиболее актуальных и развивающихся технологий обучения. Реализация метода проектов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
2. Палаева Л.И. Методика проектов в обучении иностранным языкам на среднем этапе общеобразовательной школы: Дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Л.И. Палаева; Московск. педагог. гос. ун-т. – М.[б.и.], 2005. – 239 с. – На правах рукоп.

### **METHOD OF PROJECTS AS ONE OF THE WAYS TO ORGANIZE STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN TEACHING THE FRENCH LANGUAGE**

S.G. Lesik

K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga

The method of projects is a joint activity of teachers and students aimed at finding solutions to the problem, the problem situation and the implementation of the results in a particular product. In the implementation of project activities develops the ability to independently plan ways to achieve goals, consciously choose the most effective ways to solve educational and cognitive problems.

**Key words:** *project method, independent work, French language teaching, communicative competence, training in cooperation, types of projects, its structure.*

*Об авторе:*

ЛЕСИК Софья Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры французского языка Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского; *e-mail*: sofialessik@yandex.ru

УДК 378.1

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Е.А.Ломакина

Магнитогорский государственный технический университет  
им.Г. И. Носова, Магнитогорск

В статье рассматриваются как общие тенденции, принципы, методы формирования профессиональной, коммуникативной, межкультурной компетенций так и в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в условиях неязыковых технических экономических и иных специальностей.

*Ключевые слова:* коммуникативная, профессиональная компетенция; языковое образование.

В современном обществе все большее внимание привлекает необходимость в специалистах, обладающих способностями, позволяющих профессионалу быть более маневренным и успешным в современных условиях рыночных отношений эффективно осуществляющим трудовую деятельность, будучи при этом достаточно адаптированным социально.

Цель статьи видится в необходимости определить научно-практическое значение профессиональной компетентности студента и педагога, как непосредственных взаимодействующих инициаторов и участников учебного процесса, формирование которой, в свою очередь, является предпосылкой к дальнейшему профессиональному становлению будущего специалиста.

Роль и характер развития системы образования, в том числе и языкового, определяют новые тенденции, имеют глобальный масштаб. Так, современную парадигму тенденций развития российского образования отличает такая направленность как отход от дисциплины в пользу инициативной деятельности; от понятийного опыта к компетенциям; от образования для диплома на всю жизнь к собственному самообразованию через всю сознательную жизнь. Поскольку учитель осуществляет главную функцию учебно-воспитательного процесса, профессиональное саморазвитие становится на сегодняшний момент ключевым фактором, определяющим в свою очередь приоритетные для каждого педагога направления в личном и профессиональном самосовершенствовании [Суворова 2011].

Перспективы развития образования обусловлены как использованием инновационных методов и технологий в содержательной наполненности образовательного процесса, так и ростом профессиональной компетенции учителя. В последнее время в психолого-педагогических исследованиях особенно актуальным стал вопрос формирования профессионально компетентного рабочего специалиста в любой сфере современного



производства. В современном обществе в социально-психологической модели компетентного специалиста акцент делается на такие личностно – психологические качества, как самостоятельность в решении комплексных задач, автономное использование знаний, умений и навыков, дисциплинированность, удовлетворительный образ собственного «я»; способность ведения согласованной коммуникации, менеджмент личностного общения в коллективе, внутренняя необходимость в саморазвитии.

Большое значение в реализации одной из важных функциональных свойств компетенции, а именно интегрирующих в себя развитие творческих способностей, можно отвести процессу коммуникации, которых происходит на внутри так и на межкультурном уровне, подразумевающим межъязыковое общение. «Современный многогранный и многоликий мир выдвигает новые требования для успешной работы вообще и работы с кадрами в частности. Отличительной чертой современного положения дел в разных сферах является наличие совместных предприятий и/или всевозможных отношений с зарубежными партнерами.

Трудно представить себе общение с персоналом без языка, как средства коммуникации. Практически все согласны с тем, что для современных менеджеров английский язык является не роскошью, а инструментом для работы» [Зеркина 2015а].

В настоящее время наблюдается все более набирающая обороты тенденция по смене ориентации от узкофункционального обучения и специалиста к развитию творческих способностей как одной из основных целей развития парадигмы современного образования, подчиняющей себе все остальные.

Компетентность можно рассматривать как формирование способности, для качественного функционирования работника, в сфере конкретной дисциплины применяющего при этом особые знания, навыки, способы мышления, осознание ответственности за собственные действия, направленное на организацию и применение творческих способностей в профессиональной сфере. Большое значение при реализации функциональных свойств профессионально-личностной компетенции, интегрирующих в себе развитие творческих способностей, имеет процесс коммуникации [Дубских 2014].

Всевозрастающая в современном мире роль личного, делового и профессионального общения, которая проявляется как при реальной живой коммуникации, так и в виде электронной коммуникации посредством электронной почты, социальных сетей, мессенджеров и их опций, печатных, аудио и даже видео сообщений, а также опции внутренних телефонных звонков. Указанные возможности коммуникативных ресурсов подразумевают расширение внешних границ общения до практически глобальных пределов. То есть участникам столько широкого спектра взаимодействия необходимо использовать иностранный язык для осуществления как личного, так и производственно-делового общения. Такая необходимость

влечет за собой повышение спроса на работников собственно профессиональной неязыковой сферы: технической, инженерной, экономической, которые способны осуществить процесс коммуникации, используя знание иностранного языка. Пользовательское функционирование иностранного языка дает возможность расширения сферы деловой активности работника. «Современные требования, выдвигаемые к специалистам, предполагают современные, инновационные подходы к обучению, в частности английскому языку [Ломакина 2018]. Одним из которых, может быть методическое управление. Эффективность методического управления обусловлена его функциями (прогнозирования, планирования, выработки и принятия решений, организации, учета контроля), которые направлены на реализацию необходимых этапов управленческой деятельности в обучении» [Зеркина 2015в].

Для увеличения числа пользователей иностранным языком среди будущих специалистов непосредственно в их профессиональной деятельности, весьма важен вопрос о перспективе плодотворного взаимодействия преподавателя иностранных языков и студентов неязыковых специальностей в сфере производственно-профессиональной направленности процесса обучения и как следствия повышения качества будущей деятельности согласно специальности. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку является одной из важных составляющих обеспечивающих формирование профессиональных компетенций специалиста, его предметный синтез со специально-ориентированными дисциплинами обеспечивает будущими специалистами приобретение дополнительных знаний по иностранному языку, способствующее в свою очередь развитию, как творческих способностей так и профессионально-значимых личностных характеристик человека [Заруцкая 2016].

Так языковое образование на профессионально-производственной основе в рамках неязыковых специальностей становится важной частью принимающей участие в создании эффективной жизнедеятельности будущего специалиста в глобальном полилингвистическом и поликультурном пространстве человеческого сообщества. «Английский язык играет большую роль в жизни современных студентов, поскольку он является доминирующим языком международного общения, торговли, сотрудничества и бизнеса. Развитие современных IT технологий не только способствует развитию иностранного языка, но и подчеркивает его актуальность. Необходимо отметить, что современные технологии как отнимают время в изучении английского языка, так и могут быть неопределимыми помощниками в его изучении» [Зеркина 2015а].

Увеличение информационно-коммуникативных ресурсов в языковой профессиональной подготовке способствует становлению иностранного языка реальным средством общения будущих специалистов с иноязычными коллегами. При реализации функционально-коммуникативного подхода

развиваются специально-ориентированные виды речевой деятельности с целью овладения иностранным языком в русле специфики будущей профессии в рамках выработки профессиональной компетенции обучающихся. Привлечение социо-культурного подхода означает культурное становление будущего молодого специалиста, способствующее выстраиванию успешной деловой активности в предложенных условиях межкультурной коммуникации, а показателем наличия такой способности является межкультурная компетенция, дополняющая профессиональную с позиции межлингвального, языкового проф-ориентированного общения в рамках осуществления эффективной профессиональной деятельности.

Функционально-коммуникативный, социально-культурный подходы и иные современные технологии, участвующие в формировании профессионально ориентированной компетенции сосредоточены на личных характеристиках обучающегося, его самосовершенствовании, развитии творческого потенциала.

Языковое специально-ориентированное обучение в рамках неязыковых технических, экономических и иных специальностей дает обучаемым возможность выступать в будущем в качестве посредника между разными языками и культурами в деловой и социо-культурной сферах то есть становится своего рода инструментом формирования социальной мобильности, активности и адаптивности сознания молодого специалиста.

Для выполнения такой задачи социальной адаптации и профессиональной самореализации необходимо использование междисциплинарного подхода в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку, который представляет собой согласованно-равноценное взаимообуславливающее действие учебных дисциплин, объединенное образовательно-дидактической системой. Такая реализация междисциплинарных связей дает основу для формирования коммуникативной и профессиональной компетенций, что в свою очередь становится залогом качественного обучения иностранному языку на неязыковых специальностях. Например, при создании рабочей программы с профессионально-ориентированным обучением иностранному языку нужно отметить, что использование иностранного языка специальности способствует совершенствованию профессиональной компетентности будущего специалиста, а именно расширяет кругозор в процессе получения информации на иностранном языке и соответственно повышает качество и уровень делового общения [Бутова 2017].

Профессионально-специализированное языковое образование в условиях неязыковой образовательной среды – это процесс выработки умения: пользоваться дополнительным иноязычным средством общения в сфере профессиональной деятельности, учитывая ее неязыковую специфику; узнавать иноязычную профессиональную культуру; выстраивать адекватный продуманный толерантный диалог с участниками межъязыкового процесса коммуникации [Ломакина 2018]. Реализация межкультурной компетенции

предполагает способность, ее субъектов то есть обучающихся, к коммуникативной интеракции, воплощению в действительность личных и профессиональных намерений, спокойному ровному взаимодействию в рамках разнообразного ситуативного общения. Так, чтобы легко непосредственно вступать в открытое информационно-коммуникативное пространство профессиональной деятельности необходимо сформировать в будущих специалистах умение осуществлять иноязычную интерпретацию языковой картины мира и специальности. Посредством использования иностранного языка, как речевого инструмента фрагментарного выражения исходной родной и новообразующейся, познаваемой заново языковой картины мира и самой специальности внутри большого коммуникативно-оформленного пространства, происходит процесс совмещения восприятия этих фрагментов через лингвистически оформленные формулировки языка специальности.

Таким образом, языковое образование в условиях неязыкового вуза выступает в качестве важного инструмента успешной жизнедеятельности человека в полилингвальном и поликультурном сообществе людей. В эпоху развития информационных технологий ведущих за собой модернизацию как глобального, так и российского образования необходимо разрабатывать новые действенные принципы формирования и эффективной согласованной реализации коммуникативно-языковой и профессиональной компетенций профессионально ориентированному языку на неязыковых специальностях, направлениях

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бутова А.В. Роль иницирующих реплик в организации текстов интервью / А.В. Бутова // *Libri Magistri*. – Магнитогорск: ООО «ВГ КАТРАН», 2017. – Т. 4. – С. 79-83.
2. Дубских А.И. Основные подходы к определению роли адресанта и адресата в речевой коммуникации / А.И. Дубских // *Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: Язык – культура – ментальность: Мат-лы II Межд. научно-практ. конф.* – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2014. – С. 11-16.
3. Заруцкая Ж.Н. Некоторые аспекты технологии обучения взрослых иностранному языку / Ж.Н. Заруцкая, О.В. Кисель, Ю.А. Савинова // *Мир науки, культуры, образования*. – Горно-Алтайск: ГАСУ, 2016. – С. 157-159.
4. Зеркина Н.Н. Организация и самоорганизация обучения английскому языку с использованием современных ИТ технологий / Н.Н. Зеркина, К.С. Дегтярёва, А.В. Смирнова // *Феномен человека. Мат-лы конф. «Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования»*. Подольск, 27-28 апреля 2015 г. – Подольск: Московск. обл. гум. ин-т, 2015. – С. 153-156 (2015а).
5. Зеркина Н.Н. Формирование профессиональной компетенции HR-менеджеров средствами английского языка / Н.Н. Зеркина // *Язык, культура, речевое общение. Мат-лы междунар. науч. конф., посвященной 90-летию проф. Марка Яковлевича Блоха*. – М. 2015. – С. 24-28. (2015б)
6. Зеркина Н.Н. О перспективах развития HR-направления в современном профессиональном образовании / Н.Н. Зеркина, Н.Н. Костина // *Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России*. – Магнитогорск: МГТУ им. Носова, 2015. – № 1 (7). – С. 47-50

- (2015в).
7. Ломакина Е.А. Лексико-прагматические средства манипуляции в политической коммуникации // *Libri Magistri*. – 2018. – Т. 5. Аксиологический диалог культур. – С. 92-95.
  8. Ломакина Е.А. Intellectual Game Application for Students' Knowledge Control / Е.А. Ломакина [и др.] // *Proceedings of the 2016 conference on Information Technologies in Science, Management, Social Sphere and Medicine*. ISBN (on-line): 978-94-6252-196-4. part of the series ACSR, ISSN 2352-538X. – Vol. 51. – P. 298-302.
  9. Суворова Е.В. Организация речевой способности, основные механизмы речевой деятельности, связь языка и мышления / Е.В. Суворова // *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования*. –2011. – Т. 2. – № 69. – С. 106-108.

### **FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING A PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE**

Ye. A. Lomakina

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article discusses both general trends, principles, methods of forming professional, communicative, intercultural competencies and in the process of teaching a professionally oriented foreign language in the context of non-linguistic technical, economic and other specialties.

**Key words:** *competence, language education, communication, professional activity.*

*Об авторе:*

ЛОМАКИНА Екатерина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail*: leakaty@mail.ru

УДК 372.881.111.1

### **О ТРУДНОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Е.Л.Макарова

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

В статье рассматриваются проблемы организации обучения лексике студентов 1 курса языковых ВУЗов с учетом их разноуровневой исходной подготовки. Целью статьи является попытка выделить пути по минимизации трудностей при освоении тематического словаря.

**Ключевые слова:** преподавание иностранного языка, разноуровневые группы, обучение лексике, лексические навыки.

Работа над лексикой на всех ее этапах уже довольно проблематична и требует правильно подобранной системы упражнений, причём в довольно большом объеме. Но при работе в разноуровневых группах сложности увеличиваются многократно. Студенты с хорошим уровнем обученности и обучаемости часто оказываются в одной группе с теми, кто не «очень далеко перешагнул» пороговый уровень ЕГЭ. Слабые студенты быстро теряют интерес и мотивацию к изучению языка, замыкаются психологически и в конце концов, становятся пассивными наблюдателями на занятиях. И проблема здесь не только в их личном неуспехе, но и в том, что такое положение вещей тормозит успех и продвижение всей группы. Преподаватели вынуждены учитывать специфику работы в разноуровневых группах и проводить дифференциацию в обучении, целью которой является усовершенствовать знания, умения и навыки каждого студента, минимизировать отставания слабых студентов и обеспечить такое обучение, при котором процесс должен быть организован таким образом, чтобы каждый учащийся имел возможность овладевать учебным материалом на разных уровнях, но не ниже базового в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей.

Многие студенты как правило ассоциируют свой неуспех в овладении языком с неумением говорить, дискутировать, порождать речь. И это верно. Оказываясь в ситуации неуспеха, студенты избегают всяческого речепорождения, изолируют себя от дискуссий. Каждая следующая неделя такого пассивного молчания отделяет их от достижения необходимого уровня знаний. Отговорка «Я не знаю, что сказать» неверна. Любой подросток имеет множество мыслей по тематике нашего вводно-коррективного курса («What makes friends drift apart», «In what way are you special», «What are your values», «What's your idea of happiness») А вот другая отговорка: «Я бы сказал, но мне не хватает слов» очень четко и правильно обозначает проблему. Лексика – это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Владение лексикой является важной предпосылкой развития речевых умений. Для успешного достижения коммуникативной компетенции преподаватель и студент должен проделать большую предречевую работу, при которой студент проходит поэтапное овладение тематическим словарем, а преподаватель обеспечивает пути этой работы, предоставляет ему систему упражнений для становления лексического навыка с учетом принципов дифференцированного обучения.

Первая проблема сводится к вопросу об объеме лексике, представленной к запоминанию. Опыт работы показывает, что установка на разграничение словаря на 3 группы в соответствие с разноуровневым делением студентов на группы А, D, С не всегда эффективен. Так

среднеуспевающие и отстающие испытывают значительный дискомфорт, когда им указывают на то, что словарь категории С адресован сильным студентам. Это является прямым и публичным указанием на их принадлежность к более слабой группе. Такая открытая корреляция сложности предложенного задания с «твоим местом» в группе во-первых, понижает самооценку плохо успевающих студентов, а во-вторых, делает в глазах студентов переход из одной группы в другую практически невозможным, лишает их перспективы развития. Более того, слабоуспевающие и ленивые студенты быстро понимают, что могут открыто игнорировать освоение словаря даже базового уровня, находя отговорку в том, что ошибочно приняли его за «сложный» словарь надбазового уровня. Конечно, дифференциация словаря неизбежна, но, думается, разумнее было бы проводить ее не по количественной характеристике, а по степени усвоения лексических единиц, ожидая, что в словаре продвинутых студентов они быстрее и в большем объеме перейдут в продуктивный словарь, а у слабых останутся в перцептивном словаре. В целом же, критериями отбора лексического минимума являются тематичность (слова должны выражать наиболее важные понятия по тематике), частотность (употребительность в речи), сочетаемость, словообразовательная способность и стилистическая нейтральность [Филатов 2004: 25].

Исследования психологов показывают, что богатый словарный запас сам по себе не обеспечивает высокий уровень речемышления. Вербальные средства лишь тогда становятся инструментом мышления, когда словарный запас формируется в ходе и в результате речемыслительной деятельности

На заключительном этапе работы с лексикой наиболее оптимальны коммуникативные упражнения, максимально ориентированные на речемыслительную деятельность. Опыт работы со студентами первого курса показал, что наиболее оптимальными являются речевые ситуации проблемного-ролевого характера, ориентированные на полилог. Ситуации создают правильный коммуникативный фон, способствуют непроизвольному запоминанию лексических единиц. Но поскольку ситуации на речевом уровне направлены на порождение самостоятельной речи первокурсников, целесообразно продумать задания с несколькими уровнями сложности их выполнения. В качестве примера работы в описанном направлении предлагается модель проблемно-ролевой речевой ситуации по теме «What's happiness». Действительно, задать студентам первого курса разноуровневой группы подобный вопрос часто означает заведомо поставить их в ситуацию неуспеха. А вот обеспечить условия для максимальной вовлеченности в речь, для довольно объемных монологических высказываний, обмена мнениями в рамках полилога возможно. Естественно, исходя из уровня подготовки и количества студентов, моделирование ситуации может проис-

ходить по-разному.

Студент 1 присваивает себе роль *Emmy Westwood, 54, a housewife* и выступает с уже готовым мнением.

«Happiness! It's easy. It is my family. Healthy children and a well-paid job are all a man can desire!»

Студент 2 присваивает себе роль *Michael, a 19-year-old teenager* и получает полное языковое обеспечение своего монологического высказывания

«I am head over heels in love and it makes me happy. I adore my sweetheart and I want her to marry me. If she does I'll be on my seven up!»

Студент 3 присваивает роль *Kate, a 19-year-old teenager*. Но задача этого участника сложнее. Ей надо самой сформировать свое мнение и либо согласиться с Michael, либо опровергнуть его. И это просто невозможно без использования тематического словаря. Преподаватель волен обеспечить ее языковой поддержкой или рассчитывать на самостоятельное продуцирование речи.

Студенты 4, 5 получают мнения неизвестных о счастье и пытаются представить кому могут принадлежать эти слова, то стоит за этим мнением мужчина или женщина, преподаватель просит их определить их возрастную и социальную группу.

Вот это мнение: «Happiness... it's a too general notion. I guess I know how it feels to be pleased and satisfied with the job well done... but happiness? Perhaps a momentary feeling of the absence of unhappiness. No, still it's beyond me. Whenever I am asked such a question I seem to be at a loss.»

Студенты 7, 8 (и более) получают задание составить свое мнение о счастье. Разумеется по-настоящему полноценное говорение начнется, когда студентам будет предложено аргументировать свою точку зрения, опровергнуть слова одноклассников.

Речевая ситуация проблемного-ролевого толка – это наиболее приемлемая организация учебного взаимодействия еще и потому, что незаменима в условиях работы разноуровневой группы. Имеется в виду то, что слабые студенты обеспечиваются большим языковым материалом, чем остальные. Такие студенты были бы либо малоуспешны в открытой неподготовленной дискуссии по теме «What's your idea of happiness?», либо превратились бы в пассивных слушателей. Зная уровень и способности студентов, преподаватель может сам решать насколько максимальна будет выданная им лексико-грамматическая опора.

Обучение в университете может и должно предполагать большой объем самостоятельной работы. Далее представлены материалы пособия, разработанного для студентов 1 курса отделения английского языка, которое представляет собой комплекс заданий для самостоя-



тельной работы студентов в аудитории и дома. Данное пособие направлено на поддержание и совершенствование лексико-грамматических навыков. Задания составлены с учетом основных требований дифференцированного обучения и носят многоуровневый характер. В данной системе упражнений представлены упражнения как репродуктивного характера, которые позволяют максимально интенсивно повысить уровень подготовки слабоуспевающих студентов, так и продуктивные упражнения, адресованные более сильным учащимся.

**Ex. 1 Fill in the missing letters.**

Am..ble, n..ghty, pat..nt, c..tious, self-con..ious, conc..ted, lo..l, f..thful, j..lous, dec..tful, res..rceful, enthus..stic, trustw..thy, c..rageous, cow..dly, conq..ring, ingrati..ting, pers..de, conc..l, q..lity.

**Ex.2 Complete the sentences by supplying appropriate adjectives.**

1. The one who is showing pity for the sufferings of others is...
2. An individual who is hard-working is...
3. A person who is saying one thing and meaning another is...
4. A person who is happy and contented is...
5. A person with his or her feelings under control is...
6. Someone who takes life easily, tends not to worry or get angry is...
7. He who has or shows a high opinion of oneself is...

**Ex.3 Partial translation.**

1. У меня есть устоявшиеся привычки and you won't be able to change them even if you think they приносят мне вред. 2. Авантюрный характер и любовь рисковать helped him find new challenges and честолюбие helped to accomplish them. 3. People often питают отвращение к such traits of character as грубость и высокомерие. 4. Everybody уговаривали him не рисковать, he must be разумным и настойчивым, чтобы добиться успеха in his career and to get a job with высоким доходом. 5. It's difficult примириться с negative traits of character, especially I don't like любопытных людей, who суют свой нос повсюду. 6. С ним очень легко общаться because he is оптимист с позитивным отношением к жизни. 7. What заставляет его верить that he can преодолеть all difficulties in life? 8. We have much общего с Nick, we are both целеустремленные, настойчивые и трудолюбивые and people ценят us for it.

**Ex 4. Look through the list of words and correct the spelling mistakes, some of the words are spelt in the right way.**

Iritable, aggrevate, puposeful, industrious, greedyness, endurance, straightforward, sensetive, dilegent, well-mannered, likable, hypocritical, successful, well-bread, anoyed, kind-hearted, apreciate, eficiant, embarrassed, exiting, perseveranse, jealos, adaptable, unsecure, knowlegable, inteligent, belief, atitude, carefull, career.

**Ex. 5. Circle the correct word.**

1. He is considered to be a curious/ inquisitive person who must

always be in the know of everything. 2. I don't think she was completely sincere/ honest in what she said. 3. She is so obstinate/ persistent and I'm sure she won't let anyone help her. 4. He is known to be ambitious/ purposeful because he always accomplishes what he sets his mind to. 5. Their new teacher is a patient/ tolerant person, she is always ready to explain to them many times what they don't understand. 6. Peter is always telling people how well he plays the piano, no wonder he is so boastful/ arrogant. 7. He feels confused/ embarrassed every time he gets a lot of new information. 8. It's very sensible/ sensitive to listen to your friends' opinion before making a decision. 9. They are united by common/ similar desire to win their independence.

**Ex.6. Fill in the blank with a missing word.**

1. Hellen feels ... in the companies of unfamiliar people and it's rather difficult for her to make friends. 2. As she grew older she ... up going to the theatres and concerts and preferred to stay in. 3. She can't ... admiring Peter who is an organized and purposeful person. 4. I appreciate people who aren't afraid of making mistakes but who ... from their mistakes. 5. The work was very difficult but being a purposeful person he ... full effort into accomplishing it. 6. The stranger came up to me and began talking in such a ... way that I thought I had known him before. 7. She took to the man at once but she was sure it wouldn't be easy to ... him as she lacked self-confidence. 8. Her son was a ... in making a brilliant career and she was proud of him.

**Ex. 7. Split up the adjectives given below into the following groups denoting positive and negative features**

decent, obstinate, honest, clever, just, insincere, sly, kind, cruel, indecent, hard-working, proud, immodest, stupid, sociable, impolite, frank, sincere, dignified, vulgar, polite, unjust, ill-bred, friendly, cowardly, hypocritical, diligent, boastful, irritable, composed, energetic, nervous, rude, calm, cheerful, immoral, serious, unsociable, stubborn, dishonest, determined, cunning, sympathetic, brave, lazy, shy, modest, vain, ambitious, greedy, generous, industrious, silly, good-mannered, furious, amiable, reliable.

	Positive	Negative
Attitude to other people		
Upbringing		
Self-esteem		
Attitude to work or study		
Intelligence		
A person's temperament		
Moral values, honesty		

ЛИТЕРАТУРА

1. Лемешева, Е.П. Get Ready For Test Writing. Учебн. пос. для самостоятельной работы студентов 1 курса ф-та иностранных языков / Е.П. Лемешева,

- Е.Л. Макарова. – Орел: Орловск. гос. ун-т им. И.С.Тургенева, 2015. – 37 с.
2. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 26-34.
  3. Филатов В.М. Практикум по методике обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебно-метод. разработка для студентов педколледжей, пединститутов, педуниверситетов / В.М. Филатов. – Ростов н/Д: АНИОН, 2004. – 112 с.

**ON THE DIFFICULTIES OF TEACHING VOCABULARY  
IN MIXED-ABILITY GROUPS OF FIRST-YEAR STUDENTS  
OF LANGUAGE UNIVERSITIES**

E.L. Makarova

Orel State University after I.S.Turgenev, Orel

The article is devoted to the problems of vocabulary teaching to first year students in view of their multi-level initial training. It sets its aim to show the ways to minimize the difficulties in learning thematic vocabulary

**Key words:** *teaching a foreign language, mixed-ability groups, vocabulary teaching, lexical skills.*

*Об авторе:*

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

УДК 821

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО  
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В ВУЗЕ**

С.Л. Насонова, Л.М. Страждина

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

Статья рассматривает основные особенности работы с оригинальным художественным текстом на занятиях по домашнему чтению с целью формирования достаточного уровня владения основными коммуникативными компетенциями студентов начального этапа обучения языкового вуза. В статье приведены примеры заданий для работы с текстами романов С. Моэма.

**Ключевые слова:** *обучение иностранному языку, художественный текст, домашнее чтение, иноязычная коммуникативная компетенция.*

Художественная литература является важным средством обучения на начальном этапе языкового вуза. Она является мощным средством обогащения словаря, употребления новых лексических единиц в речи, применения их на практике в ходе обсуждения художественного произведения на занятиях по иностранному языку.

В чтении, как и в любой деятельности, различают два плана: содержательный (компоненты предметного содержания деятельности) и процессуальный (элементы процесса деятельности). К содержанию деятельности, прежде всего, относят ее цель – результат, на достижение которого она направлена. В чтении такой целью является раскрытие смысловых связей – понимание речевого произведения, представленного в письменной форме [Рогова 1988].

Предметом чтения является чужая мысль, закодированная в тексте и подлежащая распознаванию при зрительном восприятии текста. Продуктом – умозаключение, понимание смыслового содержания. В качестве результата выступает воздействие на читающего его собственного речевого или неречевого поведения. Единицей этого вида речевой деятельности служит смысловое решение, принятое на основе переработки извлекаемой информации и ее присвоения.

Относясь к рецептивным видам речевой деятельности, чтение всегда направлено на восприятие готового речевого сообщения, на получение информации. Оценка успешности его осуществления носит субъективный характер и находит отражение в удовлетворенности читающего полученным результатом – достигнутой степенью полноты и точности понимания. И в каждом конкретном случае читающий определенным образом комбинирует различные операции и действия, связанные со смысловой и перцептивной переработкой воспринимаемого материала, соотнося их с задачей чтения.

На занятиях по иностранному языку на начальном этапе в вузе наибольший интерес представляют следующие виды чтения: ознакомительное, направленное на охват основного содержания текста; изучающее, требующее воспроизведения извлекаемой информации и концентрации внимания; просмотровое, целью которого является подбор лексического материала по заданной теме; поисковое, требующее поиска определенных данных в тексте.

При просмотровом чтении определяется возможность ответить на вопрос, представляет ли данный текст интерес для читающего, какие части текста могут оказаться в этом отношении наиболее информативными и должны в дальнейшем стать предметом переработки и осмысления с привлечением других видов чтения [Фоломкина 2005]

На младших ступенях обучения в ВУЗе художественные тексты используются, как правило, в рамках так называемого домашнего чтения. Контроль этого вида чтения осуществляется на групповом занятии, на

котором отрабатывается содержательный материал текста, студенты высказывают свое отношение к прочитанному, отвечают на проблемные вопросы, дают оценку произведениям, героям и ситуациям, и в целом совершенствуют умения своей устной и письменной речевой деятельности.

В процессе работы на младших курсах преподавателями кафедры английского языка было разработано большое количество систем заданий к художественным текстам. Задания преследуют следующие цели: развитие навыков устной речи, закрепление и активизация изученного материала, знакомства с лучшими произведениями английской и американской художественной литературы, знакомства с политической, экономической и культурной жизнью Великобритании, США и других стран.

В данной статье мы приводим образец системы заданий к некоторым главам романов С. Моэма *The Painted Veil* («Разрисованный Занавес») и *The Moon and Sixpence* («Луна и грош»). Задания состоят из подборки лексических единиц, которые студенты должны объяснить (дать дефиницию) на занятии и воспроизвести в контексте (ситуации); таким образом осуществляются две дидактические задачи: активизация лексики и повторение ключевых моментов содержания текста. Для дальнейшей тренировки лексики студентам может быть предложено контекстное задание типа «заполните пропуски в следующих предложениях». «соотнесите выражение и его значение».

Основной блок заданий в данной системе представляют собой вопросы и темы для обсуждения, которые задачей которых является активизация речемыслительной деятельности студентов, направленной на более глубокое понимание содержания произведения и его проблематики, а так же на совершенствование навыков и умений устной речи в процессе обсуждения прочитанного. Упражнения этого типа подлежат обязательной фронтальной проработке в аудитории.

**Home reading: W.S. Maugham. *The Painted Veil* (ch.28-36)**

*Here are some vocabulary units from the text. Give a definition or explain their meaning:*

heart-rending, to be taken unawares, to be dazed, to give way to sth, to gratify sb's whims, to make fine and foul weather for sb, sober, a customs officer, panic-stricken, to bring the conversation round to sth, to be sb's stock of trade, to put on frills

*Fill the gaps in the following contexts with the appropriate vocabulary from the above given list:*

1. All the way to Mai-tan-fu Kitty was recalling the .... scene in Charlie's office.
2. She thought that if he hadn't been .... he would have reacted differently to her news.
3. In the daytime when she was hidden from Walter by the curtains of the chair she ... to her tears.

4. The only colonial official who had stayed in Mai-tan-fu was a ... named Waddington.
5. Waddington helped himself constantly to liquor and as dinner proceeded it became evident that he was far from ... .
6. Knowing that she was surrounded by death Kitty was ... and could do nothing but lie in the chair.
7. The very first time she found herself alone with Waddington Kitty ... to Townsend.
8. He agreed that Townsend was popular but popularity was his ... which helped him to advance.

*Think over the following questions and points and dwell on them.*

1. Describe the journey to Mei-tan-fu. Dwell on Kitty's thoughts and characterize her state.
2. Do you think that Kitty's love for Charlie was predetermined? What predetermined it? Define Kitty's feeling to Charlie. Was it love, being in love, infatuation?
3. Speak about her new acquaintance, Waddington. Dwell on their talk about Townsend. What things in their conversation, do you think, hurt Kitty?
4. Speak about her way of life in Mei-tan-fu. How does such a lifestyle influence people?

**Home reading: W.S. Maugham. *The Painted Veil* (ch.37-44)**

*Here are some vocabulary units from the text. Give a definition or explain their meaning:*

intimacy/intimate, to be full of fads and oddities, to commit suicide (a murder / crime / an adultery), to knock sb down with a feather, to have sb. in one's pocket, to attach importance to sth., a convent, to inspire sb. with awe (fear/ admiration/delight), to impress sb. with awe, to make allowances to sb. to come to sb's rescue, a convert, to convert sb. to hold sb. at a distance, to put sth at sb's disposal, to take sb's mind off sth., repulsive

*Fill the gaps in the following contexts with the appropriate vocabulary from the above given list:*

1. After the episode with fresh salad Waddington believed that they had come to Mai-tan-fu ....
2. In a few weeks Kitty and Waddington had come to such ... relationship which they would never have achieved under any other circumstances.
3. In the ... the nuns tried to treat people sick with cholera.
4. It was clear to Kitty that the Mother Superior ... Waddington with ....
5. The Superior said they were ready to ... to Waddington as he had often come to their ... when they were in straits.

*Think over the following questions and points and dwell on them.*

1. How would you characterise Kitty's relations with Waddington? Why did they become so intimate in such a short time/?
2. What do we learn about Walter and his activities? Mind the visit to the convent.
3. Speak on Kitty's visit to the convent. What things impressed her there?
4. Comment on the episode with green salad which the Fanes had for dinner.

**Home reading: W.S. Maugham. *The Moon and Sixpence* (ch.5-11)**

*Find the following words and phrases in the original and give their contextual meaning:*

alacrity, calamity, whereabouts, thick-witted, chastisement, to taunt smb, fling bare facts at, coherent, to run little errands, to bolt, to surmise, to abandon.

*Match the following expressions from the original text with their definitions:*

out of the ordinary	to overcome one's fear
to rave about smth	to shed light on smth
to take a fancy to sb	try not to show confusion
to stop the gap	out of the common
to screw up one's courage	to become fond of
to throw light on smth	to fill a gap
to conceal one's embarrassment	to talk wildly

*Answer the following questions:*

1. What did the narrator think about the Stricklands' family life?
2. What piece of news did Rose Waterford break to the author and why was he shocked by it?
3. Under what circumstances did Mrs Strickland discover that her husband had left her?
4. In what state did the narrator find Mrs Strickland when in early autumn he visited her in London?
5. What was the conversation between the narrator and Colonel Mac Andrew about?
6. What did the narrator and Mrs Strickland speak about when he called on her? How did the narrator look upon his errand?
7. Where did Charles Strickland live in Paris? Describe the hotel and the room in which he was living. What was the impression he produced on the narrator? What did they discuss in Charles Strickland's room and the café?

*Discuss the following:*

The narrator's speculations upon family life.

The contradictions in Mrs Strickland's behaviour.  
Charles Strickland's attitude to comforts of life.

Мы считаем художественный текст важным источником и средством увеличения лексического запаса устной речи учащихся, поскольку одна из главных причин несовершенства их речи – значительный разрыв между пассивным и активным словарем. Наиболее эффективным способом увеличения объема лексического материала является использование на занятиях по домашнему чтению аутентичных художественных текстов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе. – М: Высшая школа, 2005. – 185 с.
3. Maugham W.S. The Painted Veil / W.S. Maugham. – СПб.: Каро, 2009, – 188 с.
4. Maugham W.S. The Moon and Sixpence / W.S. Maugham. – СПб.: Каро, 2008, – 380 с.

#### ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. 2<sup>nd</sup> ed. – Macmillan Publishers Limited, 2007. – 1747 p.

### **CLASSICAL FICTION TEXT AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCES IN JUNIOR COURSES AT THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES**

S.L. Nasonova, L.M. Strazhdina

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

The article deals with authentic literary texts as a means of forming the appropriate level of communicative competence in junior courses at the department of foreign languages.

**Key words:** *authentic literary text, fiction, foreign language competence, home reading.*

*Об авторах:*

НАСОНОВА Светлана Леонидовна – старший преподаватель кафедры английского языка Института иностранных языков Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева; *e-mail:* engkafOSU@yandex.ru

СТРАЖДИНА Лариса Михайловна – старший преподаватель кафедры английского языка Института иностранных языков Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева; *e-mail:* l.strazhdina@mail.ru



УДК 821

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ  
ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ НА МЛАДШИХ КУРСАХ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Е.А. Пальмова

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)  
Ростовского государственного экономического университета (РИНХ),  
Таганрог

В статье автор представляет краткую характеристику домашнего чтения как аспекта обучения иностранному языку в вузе, а также рассматривает особенности работы с текстами для домашнего чтения в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка.

*Ключевые слова:* обучение иностранным языкам, домашнее чтение, художественный текст, коммуникативная компетенция, аутентичный текст, студенты педагогических специальностей.

Домашнее чтение давно стало важным неотъемлемым аспектом процесса обучения иностранным языкам. Особую значимость оно приобретает в условиях обучения в вузе на факультетах иностранных языков, где студенты овладевают языком не только как средством общения, но и как инструментом их будущей профессиональной деятельности. Занятия по домашнему чтению способствуют развитию всех составляющих коммуникативной компетенции – речевой, языковой, социокультурной, учебно-познавательной, иными словами, при методически правильной организации таких занятий могут быть охвачены все виды речевой деятельности и обеспечена тесная взаимосвязь всех уровней языковой системы.

Сегодня домашнее чтение в условиях вуза можно определить как «управляемый процесс обучения самостоятельной работе над письменным иноязычным текстом, целью которого является выработка умений анализа текста для понимания его основного содержания, в более широком смысле – развитие коммуникативной компетенции в рамках домашнего чтения» [Марьяновская 2005: 32].

Домашнее чтение можно охарактеризовать следующим образом: по целевой установке оно является преимущественно изучающим, хотя материал одного и того же текста может служить основой для развития нескольких видов чтения в их комбинациях; по месту в учебном плане и условиям проведения – это внеаудиторное (внеклассное или домашнее), дополнительное чтение; по объему материала для чтения – это чтение экстенсивное; домашнее чтение является самостоятельным по роли учащегося в процессе [Марьяновская 2005, Стрелкова 2008]. В условиях обучения на языковом факультете это наиболее совершенный и зрелый вид чтения, который является визуальным. Спорным моментом выступает критерий характера

понимания (перцепции) читаемого материала. Многие методисты считают домашнее чтение синтетическим, поскольку основное внимание читающего сосредоточено на раскодирование информации текста. Однако некоторые исследователи подчеркивают тот факт, что синтез никогда не существует отдельно от анализа – в процессе чтения мы двигаемся либо от понимания деталей к пониманию общего содержания, либо наоборот – от понимания общего к пониманию отдельных частей, т.е. домашнее чтение можно считать аналитико-синтетическим в зависимости от преобладания какой-либо операции [Марьяновская 2005: 31].

Е.И. Пассов же считает, что анализ и синтез присущи чтению в равной мере и говорить о чтении синтетическом или аналитическом неправомерно, так как существует лишь чтение как умение, обладающее всеми качествами умения [Пассов 1989: 196].

Однако мы полагаем, что в условиях работы на языковых факультетах аналитическое чтение как средство сознательного анализа языковых форм для их усвоения, сравнения является вполне оправданным. Такое чтение можно еще назвать лингвистическим, или филологическим, ориентированным на более глубокое постижение языка путем чтения текстов на этом же языке, при этом внимание читающего уделяется всем аспектам языка – фонетике, лексике, грамматике, а синтаксис рассматривается не только как грамматическое явление, но и риторическое и культурное [Марьяновская 2007: 292].

Традиционно в практике организации занятий по домашнему чтению в условиях обучения на языковых факультетах преимущественно используются художественные произведения англоязычных авторов – как романы, так и короткие рассказы – конца XIX-XX веков. Такой выбор не случаен, хотя для этих же целей можно использовать и другие виды текстов – специальная литература на языке, справочная литература, периодика. Однако мы считаем, что в процессе подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка – именно использование художественных произведений предоставляет неограниченные возможности для становления всех составляющих коммуникативной компетенции, развития языковой догадки, антиципации, чувства языка, воспитания личностных качеств, формирования моральных установок, мировоззрения. Представленные выше другие виды литературы часто не вызывают интереса у студентов, требуют наличия определенных фоновых знаний, к тому же они часто используются в преподавании узко специальных дисциплин, например, теоретической фонетики, грамматики, методики обучения иностранному языку и других.

Художественные тексты для домашнего чтения должны быть тщательно отобраны и соответствовать ряду критериев, наиболее важными из которых являются следующие:

- аутентичность, то есть это оригинальные тексты, написанные носителями языка для носителей языка. Такие тексты демонстрируют

функционирование языка в реальных ситуациях общения, делают речь студентов более идиоматичной и приближают ее к естественной речи носителя языка;

- доступность текста, он должен соответствовать возможностям и языковой подготовке студентов младших курсов, их возрастным особенностям, однако и не должен быть слишком простым. Студенты должны учиться преодолевать трудности, двигаться от простого к сложному, стремиться к последовательному увеличению объема текстов и их содержательному разнообразию;

- облигаторность, или знакомство самих носителей языка с художественным произведением, его ценность для культуры страны изучаемого языка;

- информативность текста в языковом, содержательном, социокультурном и смысловом планах. Это события, явления действительности, культурно-бытовые темы, представленные в произведении;

- проблемность, то есть противоречие между текстом и знаниями и опытом студентов. Проблемность способствует более глубокому вчитыванию в текст, повышает мотивацию, развивает рече-мыслительную активность студентов.

Как показывает практика преподавания домашнего чтения на I курсе языкового факультета педагогических специальностей, наибольшую сложность вызывает соблюдение первых двух требований. Дело в том, что большая часть первокурсников – еще, по сути, недавних школьников – не владеет языком в достаточной мере для чтения аутентичной неадаптированной литературы, где они сталкиваются с большим объемом нового или малоизученного языкового материала (как лексического, так и грамматического), экспрессивными средствами, реалиями, фоновой лексикой и т.п. Возникает вопрос о степени аутентичности текстов и целесообразности их адаптации, которая, как правило, идет по пути упрощения и изъятия из текста экспрессивных и образных языковых средств, что может привести к снижению эстетической ценности произведения, облегчая при этом его понимание.

В первом семестре, на наш взгляд, целесообразно все-таки использовать адаптированные тексты не ниже уровня *Advanced*, где сокращение текста минимальное, при этом сложные моменты представлены в виде сносок внизу страницы или комментариев после основного текста. В случае необходимости преподаватель может сам на дотекстовом этапе работы объяснить трудные моменты. В последующих семестрах студентам для чтения уже предлагаются неадаптированные аутентичные тексты, отобранные с учетом принципа доступности: рассказы К. Мэнфильда, Р. Дала, С. Моэма, сказки О. Уальда.

В ходе обучения студентов – будущих учителей иностранных языков – домашнее чтение преследует, на наш взгляд, три основные цели:

совершенствование умений собственно чтения (т.е. извлечение информации); совершенствование умений речевой деятельности (как устной, так и письменной) на основе прочитанного и развитие их профессиональных навыков как будущих педагогов. Работа над текстом строится с соблюдением трех этапов, традиционно выделяемых в методике для обучения чтению: дотекстовый (pre-reading), текстовый (reading) и послетекстовый (after reading).

Целями дотекстового этапа работы традиционно являются снятие языковых трудностей; формирование представления у студентов о реалиях, с которыми они могут столкнуться в ходе чтения произведения; пробудить интерес к чтению. Кроме этого, студентам также предлагаются информативные задания, предполагающие знакомство с биографией автора и особенностями его эпохи, главными вехами его творчества, стилем письма, что формирует у студентов определенный объем лингвострановедческих и социокультурных знаний и готовит их к прочтению конкретного произведения автора.

Необходимо отметить, что в процессе работы над домашним чтением со студентами-педагогами совершенствование коммуникативной компетенции следует сочетать со становлением их профессиональных навыков как будущих учителей иностранного языка, поэтому такие задания предлагаются студентам заранее, а на занятиях они представляют результаты в виде докладов или презентаций. При этом студентам предлагается выступить в роли учителя, подготовив задания по содержанию своей презентации для одноклассников: ответить на вопросы по прослушанной информации, заполнить кроссворд, отметить ложность или истинность предложенных утверждений, то есть они обучаются приемам работы с текстами для чтения или аудирования.

Помимо этого, дотекстовый этап включает работу по развитию механизмов антиципации, или прогнозирования, который является одним из важнейших психофизиологических механизмов чтения [Пассов 1989: 198]. Для студентов младших курсов большее значение имеет антиципация содержания, чем антиципация структуры, хотя этот механизм также очень важен. В ходе этой работы студенты высказывают свои предположения касательно последующего содержания произведения на основе своего прошлого опыта и имеющейся информации. Развитый механизм антиципации свидетельствует о предельной активности читающего, его умении вести диалог с автором.

Для развития механизма антиципации можно предложить студентам задания на прогнозирование содержания текста по заголовку, по первым предложениям или первому абзацу, по ключевым словам текста, с которыми преподаватель заранее знакомит студентов.

Выдвинутые гипотезы находят свое подтверждение или опровержение в ходе следующего, текстового этапа. Он предполагает вдумчивое, глубокое

чтение текста с целью извлечения информации, отделения главных мыслей от второстепенных, попытку выявить языковые экспрессивные средства, используемые автором для эмоционального воздействия на читателя. Спектр заданий, предлагаемых студентам на данном этапе, достаточно объемен и подробно описан во многих работах, посвященных проблемам организации занятий по домашнему чтению. Здесь бы нам хотелось отметить, что в аудитории этот этап работы над произведением состоит из упражнений, направленных на актуализацию и закрепление языкового материала, и обсуждения отрывка по линии «кто-что-где-когда», т.е. используются условно-речевые упражнения. Специфика подготовки будущих педагогов на данном этапе состоит в том, что для учителей иностранного языка очень важно умение читать вслух, отличное владение фонетическими навыками, поскольку их речь зачастую является эталоном для учеников. В связи с этим студенты дома готовят выразительное чтение любого понравившегося отрывка произведения и представляют его в аудитории. Контроль при этом осуществляет не только преподаватель, но и другие студенты группы, поскольку умение видеть ошибки и правильно их исправлять – важное умение будущего педагога.

Послетекстовый этап преследует своей целью совершенствование умений всех видов речевой деятельности на основе прочитанного текста. Диапазон упражнений, направленных на продукцию устной речи, широк. На этом этапе идет обсуждение отрывка по линии «как-зачем-почему», представляются характеры героев, анализируются проблемы, поднятые в произведении, раскрывается смысл названия текста, предпринимается попытка анализа экспрессивных средств, используемых автором (именно попытка, т.к. дисциплина «Стилистика» иностранного языка слушается студентами на старших курсах).

Большие возможности художественный текст предоставляет для развития умений аудирования. Сегодня существуют широкие возможности доступа к аудиотекстам: это и аудиокниги, и (что еще больше нравится студентам) фильмы, снятые на основе прочитанных произведений (*The Quiet American* by Gr. Greene, *Theatre*, *The Painted Veil* by W.S. Maugham, *The Picture of Dorian Gray* by O. Wilde, *Charlie and the Chocolate Factory* by R. Dahl и многие другие). Методика работы с аудиокнигами, точнее отрывками из них, поскольку после прочтения произведения нецелесообразно слушать его целиком, а сконцентрировать внимание студентов на наиболее значимых или выразительных моментах, и работы с фильмами будет разной, поскольку сценарий фильмов далеко не всегда слово в слово повторяет текст произведения, и студентам действительно нужно *уметь слушать*, чтобы понять. К речевым упражнениям в данном случае можно отнести представление своих впечатлений от увиденного, сопоставление сюжета фильма с сюжетом художественного текста, причем такие упражнения могут быть использованы и для развития умений письменной речи, что также может реализоваться в

форме написания эссе по проблеме произведения, письма главным героям или от их лица, представления альтернативной концовки произведения (*What would have happened if...*) или его продолжения, к чему очень располагают некоторые рассказы К. Мэнсфильд и Р. Дала.

Итогом работы над произведением может быть подготовленная студентами презентация, в которой представлены все ключевые моменты произведения, его проблематика, герои, подведены итоги обсуждения.

Таким образом, домашнее чтение как аспект обучения иностранным языкам в условиях подготовки будущих учителей иностранных языков предоставляет неограниченные возможности для развития не только коммуникативной компетенции, но и профессиональных навыков будущих педагогов, их кругозора, мировоззрения, ценностных ориентаций, формируя культурную и всесторонне развитую личность, готовую и способную развивать подобные качества и у своих будущих учеников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Марьяновская Е.Л. Занятие по домашнему чтению на факультетах иностранных языков в языковых вузах / Е.Л. Марьяновская // *Иностранные языки в высшей школе*. – 2005. – №2. – С. 31-39.
2. Марьяновская Е.Л. Использование лингвистического и читательского опыта как стратегии обучения домашнему чтению на младших курсах языкового вуза / Е.Л. Марьяновская // *Вестник ТГУ*. – 2007. – №3 (47). – С. 291-296.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
4. Стрекалова М.Д. Методика преподавания аспекта «Домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.Д. Стрекалова; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль [б.и.], 2008. – 28 с. – На правах рукоп.

#### **PECULIARITIES OF HOME-READING CLASSES IN TEACHING JUNIOR STUDENTS – FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

E.A. Palmova

Taganrog Institute named after A.P. Chekov,  
a branch of Rostov State University of Economics, Taganrog

In the article the author gives a brief characteristic of home reading as an aspect of foreign language training in a university and analyzes the peculiarities of organizing the work at the texts for home reading in the course of training future foreign language teachers.

**Key words:** *home reading, literary works, communicative competence, an authentic text, students at teacher-training colleges.*

*Об авторе:*

ПАЛЬМОВА Елена Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Таганрогского института

им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), e-mail: [palmovalena@mail.ru](mailto:palmovalena@mail.ru)

УДК 81'276.6

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ КУРСА  
«АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»  
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

М.О. Полухина

Самарский государственный технический университет, Самара

Статья посвящена исследованию роли лингвистического знания в структуре ESP. Выделен ряд лингвистических аспектов, влияющих на эффективность курса английского языка для специальных целей. Определена его взаимосвязь с такими областями, как теория перевода, социолингвистика, психолингвистика и лингвокультурология.

***Ключевые слова:** английский язык для специальных целей, ESP, лингвистическое знание, профессиональная коммуникация.*

Интернационализация общественной жизни, которая проявляет себя увеличением количества международных проектов, конференций, созданием транснациональных корпораций, неизбежно требует подготовки специалистов, способных к межкультурной коммуникации со своими иностранными партнерами. Данная ситуация приводит к необходимости обучения студентов вузов английскому языку для специальных целей (ESP). При этом понятие ESP правильнее будет рассматривать не только в лингводидактическом, но и в лингвистическом плане.

Как отмечает Т.Н. Хомутова, вхождение лингвистического знания в структуру ESP может быть связано и с функциональным подходом к изучению языка как системно-структурного образования, и с характерными методами обучения языку в сфере профессиональной коммуникации [Хомутова 2008: 98].

Таким образом, целью данной работы стало изучение лингвистического содержания понятия ESP. Соответственно, был рассмотрен ряд вопросов лингвистической науки, которые могут повлиять на эффективность курса английского языка для специальных целей. К ним отнесены такие понятия, как функциональный стиль, терминология и словообразование, средства связности текста, а также анализ синтаксических характеристик текста и риторический анализ. Определена и взаимосвязь ESP со знаниями из таких областей, как теория перевода, социолингвистика, психолингвистика и лингвокультурология.

Под функциональным стилем понимают подсистему языка, которая

функционирует в определенной сфере деятельности и характеризуется определенным составом стилистически значимых языковых средств. Знание особенностей научного и официально-делового функционального стиля необходимо для успешной профессиональной коммуникации. Особое место данный теоретический материал занимает в курсе делового английского языка.

Обучение терминологии должно происходить посредством комплексной работы, в процессе которой, с одной стороны, учитывается коммуникативная природа речи, с другой стороны, ведется достаточно тщательная работа над языковой стороной вопроса. В первом случае речь идет о необходимости изучать реализацию терминов в профессиональной речи, что создает прекрасные условия для произвольного овладения специальной лексикой. Кроме этого, важно познакомить студентов с рядом этимологических, морфологических и семантических особенностей терминов, что является едва ли не основным условием для их правильного понимания и перевода [Гриднева 2017: 290-291]. Термины нередко представляют собой сложные слова, для идентификации которых необходимы знания определенных критериев [Градалева 2015: 15].

В настоящее время активное позиции занимает неологизация профессионального языка, которая вызвана необходимостью наименования новых предметов и явлений, переосмыслением уже существующих в языке номинаций, тенденцией к речевой экономичности (компрессивное словообразование, усечение), к смысловой точности [Попова 2006: 55]. Словообразовательные процессы приводят к появлению «модных слов» (buzzwords) для обозначения каких-либо новинок и инновационных явлений. Грамотное употребление такой лексики служит показателем успешности индивида в своем профессиональном кругу.

Связность дискурса подлежит рассмотрению на двух взаимозависимых уровнях: локальном и глобальном. Так, по мнению У.А. Ульяновой, локальная связность – это совокупность лексических и синтаксических средств, обеспечивающих соединение текста на уровне межфразовых единств. Глобальная связность представляет собой целостность всего текста, которая достигается посредством ключевых слов и тема-рематических отношений [Ульянова 2018: 42].

Знание синтаксических характеристик текста приводит к правильному использованию типичных для профессиональной коммуникации функциональных и структурных моделей предложений.

Риторический анализ также оказывает значительное влияние на обучение ESP. Как отмечает О.Г.Поляков, «он стал логическим продолжением функционально-понятийного представления о языке, которое во многом способствовало появлению коммуникативного подхода к обучению иностранному языку» [Поляков 2013: 167]. Обучение языку как дискурсу направлено на развитие способности осознавать, какие приемы речевого



воздействия и средства выразительности приведут к успешному достижению коммуникативной цели в конкретной ситуации.

Теория перевода знакомит обучаемых с нормами перевода, с понятиями контекст, эквивалентность, с различными способами передачи иноязычных реалий и типами переводческих трансформаций. Ввиду того, что процессы глобализации привели к расширению международных контактов, специалисты, способные выполнить адекватный перевод в своей профессиональной области, стали особо востребованными. Как считают С.И. Латышева и С.В. Романов, существует два типа ошибок, которые может совершить переводчик в сфере профессиональной коммуникации. Первая состоит в том, что при переводе специалист искажает коммуникативную цель оригинала ввиду того, что недостаточно подготовлен и не в состоянии понять его смысл. Так, отсутствует эквивалентность между частями оригинала и перевода. Вторая ошибка заключается в том, что основной целью переводчика становится установление эквивалентности и, таким образом, он совершает пословный перевод, в котором смысл целого потерян. И коммуникативная цель опять же оказывается искаженной [Латышева 2009: 64]. Внедрение некоторых аспектов теории перевода в курс ESP не только поможет обучаемым избежать подобных ошибок в своей дальнейшей профессиональной деятельности, но и сформирует способность варьировать разнообразные переводческие приемы в зависимости от конкретной ситуации.

По мнению Т.Н. Хомутовой, современные исследования ESP тесно связаны с работами в таких научных областях, как социолингвистика и психолингвистика. В рамках социолингвистики ESP представляет собой «функциональные разновидности языка отдельных социальных групп». Психолингвистика исследует «взаимозависимость между мышлением специалиста, его вербальным выражением и иконической визуализацией» [Хомутова 2008: 104].

В современной лингвистике язык мыслится как культурный код нации, а не только как средство общения и познания. Это говорит о том, что при обучении иностранному языку важно принимать во внимание основы лингвокультурологии, в рамках которой язык изучается в нерасторжимой связи с культурой [Волошенко 2013, Градалева 2013, Иванова 2012, Красных 2002]. По словам В.А. Масловой, язык представляет собой путь, по которому можно проникнуть в ментальность народа, в общество и его историю. И при обучении очень важно помогать увидеть тот культурный фон, который стоит за поверхностными структурами языка [Маслова 2001: 3]. Именно такой подход приведет к успешной межкультурной коммуникации в будущем, поскольку при международных контактах перед нами встает вопрос не просто грамотного использования иного языка, но и правильного взаимодействия с иной культурой.

Итак, ESP представляет собой многомерное явление, которое связано не

только с лингводидактикой. Это не просто обучение терминологии в той или иной области профессиональной коммуникации. Значимое место в содержании ESP занимают лингвистические аспекты: понимание того, какие словообразовательные процессы происходят с этой терминологией, в рамках какого функционального стиля осуществляется деловое общение, какие лексические и синтаксические средства необходимы для обеспечения связности профессионального дискурса, какие приемы речевого воздействия и средства выразительности приведут к достижению конкретной коммуникативной цели. Кроме того, ESP включает в себя знания из таких областей, как теория перевода, социолингвистика, психолингвистика и лингвокультурология. Безусловно, для достижения успеха в профессиональной коммуникации важно уметь не только грамотно использовать языковые средства, но и учитывать социально-культурные факторы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Волошенко А.А. Значимость лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам / А.А. Волошенко // Университетские чтения – 2013: материалы научно-метод. чтений ПГЛУ. – Пенза: ПГЛУ, 2013. – С. 78-82.
2. Градалева Е.А. Способы разграничения сложных слов и словосочетаний английского языка / Е.А. Градалева // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – Томск: ТГПУ, 2015. – № 10 (163). – С. 15-20.
3. Градалева Е.А. Popu Books как феномен современной британской лингвокультуры / Е.А. Градалева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – Самара, 2013. – Т. 15. – № 2-1. – С. 173-175.
4. Гриднева Н.А. К проблеме формирования лексических навыков при обучении иноязычной терминологии в неязыковом вузе / Н.А. Гриднева, Х.А. Шайхутдинова // Балтийский гуманитарный журнал. – Калининград: Некоммерческое партнерство «Институт направленного образования». – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 289-293.
5. Иванова Е.А. Языковые средства обозначения лошади в английской литературе XIX века / Е.А. Иванова // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж: ВГУ, 2012. – № 2. – С. 112-115.
6. Латышева С.И., Романов С.В. Теория перевода и проблемы обучения переводу / С.И. Латышева, С.В. Романов // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – Владивосток: ДВФУ, 2009. – №1 (5). – С. 61-66.
7. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 283 с.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Academia, 2001. – 204 с.
9. Поляков О.Г. Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей / О.Г. Поляков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 12(30). – С. 165-168.
10. Попова М.А. Факторы процесса неологизации современного языка / М.А. Попова // Язык. Текст. Дискурс. – 2006. – №4. – С. 52-56.
11. Ульянова У.А. Реализация категории связности в инженерном дискурсе: дис. ...

*Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 41. 2018*

- канд. филол. наук: 10.02.19 / У. А. Ульянова. – Томск [б.и.], 2018. – 197 с. – На правах рукоп.
12. Хомутова Т.Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект / Т.Н. Хомутова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – СПб: РГПУ, 2008. – № 71. – С. 96-106.

### **LINGUISTIC CONTENT OF ESP COURSE AT TECHNICAL UNIVERSITY**

M.O. Polukhina

Samara State Technical University, Samara

The paper investigates the role of linguistic knowledge in ESP. The author identifies a number of linguistic aspects that affect the effectiveness of English for Specific Purposes course. Its connection with such areas as translation theory, sociolinguistics, psycholinguistics, and linguistic-cultural studies is identified.

**Key words:** *English for Specific Purposes, ESP, linguistic knowledge, professional communication.*

*Об авторе:*

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 372.881.111.1

### **УСТНАЯ ЧАСТЬ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Е. А. Путилина

Ульяновский государственный университет, Ульяновск

В статье рассматривается проблема иноязычного говорения с точки зрения сформированности коммуникативных навыков, подлежащих контролю в заданиях устной части единого государственного экзамена по английскому языку.

**Ключевые слова:** *иноязычная коммуникативная компетенция, когнитивно-коммуникативные умения, объективная дифференциация.*

Устная часть единого государственного экзамена по английскому языку представляет собой компьютеризированную форму контроля сформирован-

ности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников средней школы и сдается на данный момент по желанию самого ученика. Устный экзамен проходит, как правило, на следующий день после письменной части и занимает четверть часа. В отведенный промежуток времени включены этапы подготовки к устным заданиям, и сами ответы учащихся. Несмотря на столь непродолжительное время, устная часть экзамена формата ЕГЭ позволяет наглядно и объективно продемонстрировать реальный уровень овладения английским языком учащихся выпускных классов общеобразовательных учреждений.

Можно без преувеличения сказать, что сформированность навыков иноязычного говорения является главным показателем эффективности обучения английскому языку и свидетельствует о высокой способности учащегося осуществлять речевую деятельность на иностранном языке в процессе межличностного и межкультурного взаимодействия.

Модель устной части ЕГЭ по английскому языку состоит из четырех заданий со «свободно конструируемым ответом» [Вербицкая 2018: 23]. Три задания (С3, С4, С5) относятся к базовому уровню, а четвертое задание (С6) характеризуется повышенной сложностью. Разноуровневость заданий, предлагаемых форматом единого государственного экзамена по иностранному языку, дает возможность более объективной дифференциации выпускников. Сочетание заданий разной степени сложности позволяет комплексно оценить когнитивно-коммуникативные умения учащихся, а именно логично и связно выстраивать свое высказывание, приводить аргументы, выражать свою точку зрения на поставленную проблему, подкрепляя свое мнение уместными примерами, делать выводы. Все четыре задания устной части ЕГЭ по английскому языку направлены на проверку умений решать те или иные коммуникативные задачи, предусмотренные данным форматом.

Первое задание – чтение вслух фрагмента стилистически нейтрального текста – ставит задачу корректного донесения до слушающего конкретной информации. Задание относится к базовому уровню, но кажется простым только на первый взгляд. Опытный эксперт, оценивая первое задание, может сделать прогноз на итоговый результат всей устной части. Сразу становится ясно, если учащийся не понимает читаемого им отрывка. Одним из основных показателей хорошей техники чтения является ее осмысленность, что и проявляется в фонетической стороне речи экзаменуемого, а именно в интонации: паузации, расстановке фразового и словесного ударения, беглости речи, тональности, ритма. Техника чтения чрезвычайно важна для успешного общения на английском языке, поэтому совершенствованию фонетических навыков необходимо уделять достаточно внимания при подготовке к этому заданию устной части.

Второе задание устной части подразумевает запрос информации по рекламному объявлению. Условный диалог-расспрос состоит в необхо-

димости сформулировать 5 прямых вопросов по рекламному предложению, касающихся времени, места, дополнительных возможностей, цены, скидок и некоторых других аспектов. Второе задание также относится к базовому уровню сложности, но и здесь есть свои нюансы, которые могут указывать либо на уверенное использование языковых средств с целью выяснения информации либо, наоборот, на ограниченность в выборе грамматических конструкций и лексики. Например, вопрос о наличии удобств в отеле, скидках для студентов и специальных предложениях может быть задан однотипно, используя оборот *Is there ... ? / Are there ... ?* Если же арсенал оформления диалогического высказывания экзаменуемого достаточно богат, то он может продемонстрировать знание и других оборотов, например: *Do you provide discounts for students? Have you got any special offers? What facilities are available at your hotel?*

Критерии оценивания второго задания просты – если вопрос отвечает коммуникативной установке, грамматически правильно составлен, отсутствуют грубые фонетические ошибки, то выставляется 1 балл. По сути, ученик, задавший три вопроса из пяти по шаблону *Are there ... ? / Is there ... ?* и ученик, использовавший разнообразные средства при образовании прямых вопросов, получают одинаковое количество баллов. Такая ситуация объясняется тем, что задания базового уровня оцениваются холистически, по принципу – «коммуникация состоялась/не состоялась». Тем не менее, учащиеся с высоким уровнем иноязычной речи будут стремиться показать максимальный результат даже будучи ограниченными жесткими рамками задания.

Третье и четвертое задание устной части ЕГЭ по английскому языку оцениваются аналитически по трем критериям: решение коммуникативной задачи, организация высказывания, языковое оформление высказывания. В третьем задании экзаменуемому предлагается составить устное монологическое тематическое высказывание по одной из трех фотографий. Учащемуся необходимо следовать плану высказывания, а также соблюсти требования к использованию средств логической связи (*such as, that's why, as well, besides, moreover, however, etc*) и видо-временным формам глагола (*Present Continuous, Past Simple*), не забыть про наличие вступительной и заключительной фразы. Строгий формат задания, с одной стороны, помогает построить необходимое количество фраз, но с другой стороны, оформление высказывания становится зачастую важнее самого содержания. Опасность такой ситуации в том, что происходит совершенствование «тестовой компетенции, а не коммуникативной» [Фахрутдинов 2016: 53].

На наш взгляд, требования, предъявляемые к организации монологического высказывания, дают возможность каждому ученику заработать дополнительные баллы. Ученики с невысоким уровнем подготовки могут опираться на пункты плана как на своего рода подсказки (как известно, в вопросе уже заложено начало ответа: *why you keep the photo in your album – I*

*keep the photo in my album because...*) и, запомнив несколько основных несложных клише, выполнить коммуникативное задание в рамках своих возможностей. Ученикам с высоким уровнем коммуникативных навыков необходимо постараться раскрыть свой языковой потенциал несмотря на жесткий регламент экзамена. Разнообразие, усложненность и уместность языковых средств будет, несомненно, самым ярким доказательством высокой сформированности коммуникативной компетенции. Так, *I'm looking forward to going to London* будет намного более выигрышным способом выражения мысли, чем *I want to go to London*, также как и *The trip was an enjoyable experience* вместо банального *I liked the trip very much*.

Максимально проявить свои языковые способности позволяет четвертое задание, которое относится к повышенному уровню сложности. Коммуникативная задача, поставленная в задании, совмещает в себе сразу несколько аспектов: описать две фотографии, сравнить их (найти хотя бы по 2 сходства и два отличия), выразить свое отношение и предпочтение, аргументировать свою точку зрения. Помимо владения в достаточном объеме необходимыми лексическими и грамматическими структурами и средствами связи, для успешного устного ответа важно развивать аналитическое мышление, и, следовательно, уметь устанавливать причинно-следственные связи между событиями и фактами, критически оценивать информацию, строить предположения, рассуждать, обобщать.

Таким образом, устные ответы, демонстрируемые учащимися, являются следствием приложенных усилий по подготовке к экзамену, а также кругозора, гибкости мышления, концентрации внимания, индивидуально-психологических особенностей. Успешная сдача устной части – это показатель эффективности обучения английскому языку в школе и показатель самоотдачи самого ученика. По замечанию М.В. Сагитовой главная задача учителя заключается «в оптимизации процесса обучения устной речи и повышении его эффективности за счёт обогащения методического инструментария педагога» [Сагитова 2015: 150].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая М.В. Английский язык. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий устной части ЕГЭ / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян. – М.: ФИПИ, 2018. – 83 с.
2. Сагитова М.В. Подготовка к устной части ЕГЭ по английскому языку: проблемы, задачи, методы / М.В. Сагитова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – Чебоксары: ООО Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – 2015. – №1 (3). – С. 150-151.
3. Фахрутдинов Р.Р. Развитие навыков говорения обучающихся в рамках подготовки к ЕГЭ / Р.Р. Фахрутдинов, А.А. Кудрявцева // Научный журнал. – Иваново: Олимп. – 2016. – №9 (10). – С. 53-54.

#### THE ORAL PART OF THE UNIFIED STATE EXAM IN THE ENGLISH LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF CONTROL OF

## **FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE**

E.A. Putilina

Ulyanovsk State University, Ulyanovsk

The article deals with the problem of foreign language speaking from the point of view of the formation of communicative skills which are controlled in the tasks of the oral part of the unified state exam in English.

**Key words:** *foreign language communicative competence, cognitive and communicative skills, objective differentiation.*

*Об авторе:*

ПУТИЛИНА Евгения Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной деятельности Ульяновского государственного университета, *e-mail:* evgeniya\_blinova @inbox.ru

УДК 372.881.111.1

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ВОСПИТАНИЯ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ**

И.М. Семянникова

Самарский государственный социально-педагогический университет,  
Самара

Е.В. Шах

ЧОУ школа «Эврика», Самара

Обращение к культурам других народов – межкультурная коммуникация - это всегда межперсональная коммуникация в специальном контексте. При обучении иностранным языкам общеобразовательные и воспитательные задачи подчиняются практическим, что означает необходимость формирования коммуникативную компетентность, то есть способность вступать в межкультурное общение на иностранном языке. В статье освещаются образовательные технологии, способствующие достижению этой цели. Таким образом, формирование коммуникативной компетентности является важнейшей составляющей процесса культурного развития школьника.

**Ключевые слова:** *межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, образовательные технологии, культурное развитие*

*личности.*

Как отдельный человек не может нормально существовать в изоляции от других людей, так и ни одна культура не способна полноценно функционировать в изоляции от культурных достижений других народов. В процессе своей жизнедеятельности они вынуждены постоянно обращаться или к своему прошлому, или к опыту других культур. В настоящее время практически нет совершенно изолированных от мира культурных общностей. Сегодня естественна ситуация, когда любой народ открыт для восприятия чужого культурного опыта и одновременно сам готов делиться с другими народами продуктами собственной культуры. Это обращение к культурам других народов получило наименование **«взаимодействие культур»** или **«межкультурная коммуникация»**.

Понятие «межкультурная (кроскультурная, межэтническая) коммуникация» (или «межкультурная интеракция») ввели в научный оборот Г. Трейгер и Э. Холл в работе «Культура и коммуникация. Модель анализа» (1954), определяя ее как идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру. С тех пор исследователи далеко продвинулись в теоретической разработке этого феномена, в частности определили ее наиболее характерные черты. Так, отмечено, что межкультурная коммуникация осуществляется, если отправитель и получатель сообщения принадлежат к разным культурам, если участники коммуникации осознают культурные отличия друг друга. По сути, межкультурная коммуникация – это всегда межперсональная коммуникация в специальном контексте, когда один участник обнаруживает культурное отличие другого. Такая коммуникация вызывает множество проблем, связанных с разницей в ожиданиях и предубеждениях, которые свойственны каждому человеку и, естественно, разные в разных культурах. При этом каждый участник культурного контакта располагает своей собственной системой правил, влияющих на процесс интерпретации получаемой информации.

Как любой другой вид общения, межкультурная коммуникация на всех уровнях имеет свои цели, реализация которых обуславливает эффективность (или неэффективность) коммуникации. Здесь важную роль играет понятие «межкультурная компетентность», которое, как правило, связывают с понятием коммуникативной компетенции, определяемой как «уровень сформированное межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими. Этот опыт требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [Гальскова 2000: 179].

Формирование и развитие разносторонней личности, принятие ею нравственных и социальных норм современного общества и овладение коммуникативной компетентностью представляет собой длительный



процесс. В ходе приобщения к различным иностранным языкам, и учитель, и ученик проходят несколько ступеней, взаимосвязь между которыми довольно диалектична и сложна. К таким ступеням, в частности, мы можем отнести толерантность, понимание и принятие иностранного языка, а также способы поведения в проблемных коммуникативных ситуациях, знание грамматики и лексики. Сущность компетенции определяется соответствием предъявляемых требований, установленных критерий и стандартов в соответствующих областях деятельности. Компетентность в языковом образовании нередко ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция», что лишь частично раскрывает её сущность.

Роль коммуникации в качестве среды развития каждого отдельного человека очень велика. Образование индивида складывается и растет в ходе взаимодействия личности с языками сообщества. Чем разнообразнее и шире связи личности с лингвистической культурой, тем богаче перспективы ее индивидуального образования.

Современная педагогическая действительность такова, что приходится учитывать, с одной стороны, коммуникативный фактор, с другой – создание условий для познания языка культуры других народов.

Основной целью обучения является получение и передача информации с помощью иностранного языка, то есть участие в коммуникации. Поэтому общеобразовательные и воспитательные задачи подчиняются практическим и решаются в ходе осуществления акта коммуникативной компетенции на том или ином уровне, то есть способности вступать в межкультурное общение. Весь процесс обучения подчиняется основной задаче – формированию коммуникативной компетенции. *Коммуникативная компетенция* – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения.

«Любой неродной язык, – справедливо утверждает И.Л. Бим – помогает родному языку служить средством освоения мира, развития речемышления. Он является, кроме того, более действенным и непосредственным средством приобщения к другой национальной культуре и развития взаимопонимания между народами, выступает как дополнительное «окно в мир» [Бим 1988: 256].

Таким образом, овладение иностранным языком, а, следовательно, элементами системы ценностей культуры другого народа, повлечет и изменения в поведении учащихся, по крайней мере, в коммуникативном поведении.

Коммуникативная компетенция носит комплексный характер. В понятие иноязычной коммуникативной компетенции входят:

- речевая компетенция – создание возможности проявления коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, письме, чтении, переводе в пределах определенной темы;

- социокультурная компетенция – формирование представлений о социокультурной специфике стран изучаемого языка;
- языковая компетенция – овладение учащимися лексическими единицами по теме в качестве необходимой основы для оформления речевых умений;
- учебно-познавательная компетенция – совершенствование учебной деятельности по овладению английским языком;
- компенсаторная компетенция – формирование умений выходить из трудных положений в условиях дефицита языковых средств.

На школьном уровне необходимо заложить основы владения английским языком именно как средством общения, что дает возможность перейти от рассмотрения английского языка как объекта изучения к использованию его на практике как полезного инструмента.

Особо следует остановиться на выборе образовательных технологий для достижения вышеуказанных целей и задач. **Игровой метод** успешно применяется в качестве самостоятельного метода для освоения определенной темы, а также в качестве целого урока или его части. Фонетические навыки отрабатываются в скороговорках, коротких тематических рифмовках. Применение игр (фонетических, орфографических, грамматических, лексических) позволяет сделать скучную работу более интересной и увлекательной для учащихся. Самостоятельность в решении речемыслительных задач при индивидуальных формах работы, быстрая реакция в общении при групповых формах, максимальная мобилизация речевых навыков - все эти характерные качества речевого умения проявляются во время проведения игр. **Метод проектов** предполагает одновременно и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целеенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия учащихся с учителем и учащимися между собой, и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы проекта. Основной целью использования метода проектов в обучении иностранному языку является возможность эффективного овладения учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией.

В качестве кросскультурных проектов для школьников на уроках иностранного языка можно предложить следующие: «Профессии в современном мире», «Нормы этикетного общения», «Кухни народов мира», «На каникулах! Отдыхаем в России и за рубежом», «Популярные хобби детей России и Англии», «Глобальные проблемы экологии и их решение в разных странах» и подобные им. В рамках данных проектов дети рассказывают не только о своей собственной жизни, но и знакомятся с реалиями стран изучаемого языка.

Таким образом происходит коммуникативно-психологическая адаптация обучающихся к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологических барьеров в использовании английского языка как средства

общения, а также приобщение школьников к новому социальному опыту с использованием английского языка.

Обучение иностранному языку как практическому средству межкультурной коммуникации требует широкого внедрения прогрессивных технологий, позволяющих изменить парадигму иноязычного образования путём вовлечения обучающихся в активную познавательную деятельность на изучаемом языке. Подбор специфического учебного культурологического материала и активные методы его представления помогают педагогу решить поставленную коммуникативную задачу.

В рамках современного урока иностранного языка этому способствует применение цифровых образовательных ресурсов: мультимедийных презентаций, электронных таблиц, обучающих программ на CD-ROM, электронных учебников, учебных Интернет ресурсов.

Таким образом у учащихся формируется целостная система универсальных знаний, умений и навыков, приобретаются знания в различных сферах культуры: социально-экономической, политико-правовой, в сфере науки и религии, экологической, эстетической, коммуникативной, бытовой и досуговой.

В этой связи особо проявляется деятельность преподавателя, осуществляющего обучение иностранным языкам, поскольку в этом процессе решаются проблемы межкультурного воспитания, предполагающего учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических групп. Это предусматривает:

- адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с различными традициями;
- ориентацию на диалог культур;
- отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов.

Иначе говоря, формирование коммуникативной компетентности способствует воспитанию в человеке духа солидарности и взаимопонимания, толерантности и «открытости миру», что само по себе является важнейшей составляющей процесса культурного развития школьника. В данном контексте, межкультурная коммуникация представляется как постоянное «восхождение к культуре» с целью максимального развития личности и ее вхождения в контекст социальной жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 358 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 281 с.
3. Литвинцев В.В. Междисциплинарный подход к развитию межкультурной компетенции: российский пример / В.В. Литвинцев // Развитие межкультурной

- компетенции через изучение иностранных языков: потенциал, методы, проблемы. – 2006. – №1. – С. 60-65
4. Языкова Н.В. Проблемы обучения иностранным языкам в рамках межкультурного подхода / Н.В. Языкова // Развитие межкультурной компетенции через изучение иностранных языков: потенциал, методы, проблемы. – 2006. – №1. – С. 142-145

**COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT  
IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING  
AS ONE OF THE MEANS OF  
COMPREHENSIVE PERSONAL UPBRINGING**

I.M. Semyannikova

Samara State Social Pedagogical University, Samara

E.V. Shakh

«Evrika» Private School, Samara

Dealing with other peoples' culture, i.e. intercultural communication, is always an interpersonal communication in a specialized context. Educational and upbringing objectives in teaching foreign languages are subject to practical needs. This means, first of all, the necessity to develop the students' communicative competence, their ability to conduct intercultural communication in a foreign language. The article deals with specific educational techniques enabling to achieve the objectives mentioned above. Therefore, students' communicative competence is an integral part of a general process of their cultural development.

**Key words:** *intercultural communication, communicative competence, educational techniques, comprehensive personal upbringing.*

*Об авторах:*

СЕМЯННИКОВА Ирина Михайловна – старший преподаватель кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета, *e-mail:* irina.ms63@gmail.com

ШАХ Елена Викторовна – учитель английского языка высшей квалификационной категории ЧОУ школы «Эврика» г.Самара, *e-mail:* elena.pokrovskaya@gmail.com

УДК 811.112

## **УЧЕБНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Л.Н. Смирнова

Вологодский государственный университет, Вологда

Использование учебной деловой игры способствует развитию профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка благодаря моделированию условий профессиональной деятельности обучающихся.

*Ключевые слова:* учебная деловая игра, профессиональная компетентность, творческая деятельность на уроке иностранного языка.

Учебная деловая игра – это «практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающее условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствования их иноязычной речи, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения и предметом изучения» [Настольная книга... 1997: 256]. Её применение в учебном процессе позволяет уменьшить отводимое на изучение некоторых дисциплин время на 30-50% при большей эффективности усвоения материала и развития навыков и умений. Считаем необходимым целенаправленно использовать деловую игру и для формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка, индикаторами которой, согласно Профессиональному стандарту педагога, являются: знание предмета и программы, умение планировать, проводить и анализировать уроки; владение различными методами обучения; способность оценивать знания, навыки и умения учеников; владение информационными технологиями; умение мотивировать учащихся; знание их возрастных особенностей; умение формировать универсальные учебные действия и ключевые компетенции учеников; умение работать с родительской общественностью и коллегами и т.д.

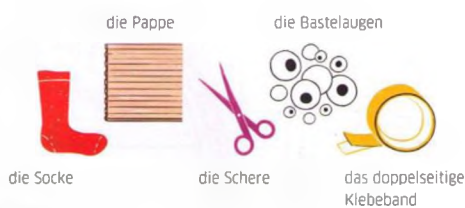
Рассмотрим в качестве примера деловую игру для студентов 4-го курса по методике обучения иностранному языку. Её проблема отражает один из ключевых моментов будущей профессиональной деятельности студентов – планирование своих обучающих действий. В основе данной игры лежат следующие элементы:

1. Роль, выбранная в соответствии с целью учебной деловой игры. Для моделирования имитируемой профессиональной деятельности в данном случае мы считаем необходимым выделить только одну роль – роль учителя немецкого языка в начальной школе.

2. Ситуация, в которой происходит реализация роли: как учитель

### Wir basteln Socke

Du brauchst:



немецкого языка в начальной школе Вы готовите мастер-класс по методической теме «Использование творческой деятельности при обучении иностранному языку».

3. Игровые предметы: схема изготовления поделки – игрушки Socke, скотч, картон, носки, глазки для поделок, ножницы (см. рис.).

4. Вспомогательные материалы: фрагмент урока, посвящённый использованию творческой деятельности при изучении иностранного языка, конспекты лекций по методике обучения иностранному языку по темам «Обучение лексике», «Структура урока», «Обучение иностранному языку в начальной школе», материалы семинаров и практических занятий. Знакомство с ними должно стать заданием, предваряющим деловую игру с целью дать студентам возможность приобрести или восстановить в памяти необходимые знания, подходы к решению профессиональных задач.

5. Сценарий игры, представляющий собой перечисление этапов работы. Выполнение задания предшествующего этапа влияет на ход последующего:

1) Познакомьтесь со схемой изготовления поделки и смастерите игрушку Socke.

2) Сформулируйте практическую цель урока, на котором может быть использован данный вид творческой деятельности.

3) Отберите подлежащий усвоению языковой материал.

- 4) Спланируйте этапы урока.
- 5) Подготовьте серию упражнений для введения и закрепления языкового материала.
- 6) Сформулируйте по-немецки целеустановки для каждого этапа урока/каждого вида упражнений.
- 7) Продумайте домашнее задание и способы контроля усвоения нового учебного материала.

6. Правила, регулирующие ход игры. Они касаются временной регламентации этапов игры и норм поведения игроков во время выполнения игровых заданий и совместной профессионально игровой деятельности.

7. Критерии оценки результатов игры. К ним относятся:

- Наличие умения поддерживать беседу: развивать её тему, проявлять инициативу, логику, контролировать ход беседы и вносить в свою речь необходимые пояснения, умение быстро принимать решения в ходе игры, использовать при выработке решений рекомендуемые приемы, методы.

- Характер и уровень аргументации: последовательность аргументации, ее релевантность, умение использовать различные информационные источники при подготовке и в ходе игры, умение отстаивать свое мнение при защите решений и согласованность решений внутри группы в случае групповой работы.

- Характер и уровень самостоятельности и творческого подхода к пониманию проблемы, новизна, оригинальность, индивидуальность суждений при принятии решений и общении с другими участниками.

Деловая игра начинается вступительным словом преподавателя, в котором излагается цель всей игры и каждого её этапа. Затем он просит всех участников изложить свою точку зрения относительно проблемной ситуации и возможных способов её решения. На каждом этапе игры происходит обмен мнениями, знаниями и практическим опытом, который завершается принятием согласованного окончательного решения и установлением степени соответствия принятого решения цели, ситуации и задаче каждого из этапов игры. Кроме того, участники должны оценить работу своих коллег и свою собственную профессиональную деятельность в процессе деловой игры.

Преподаватель тоже даёт развёрнутую итоговую оценку участия в игре каждого из обучающихся. Так, оценка «отлично» или «хорошо» выставляется, если участник деловой игры продемонстрировал понимание сути поставленной проблемы; умение анализировать и обобщать материал, привлеченный для решения задания деловой игры; умение логично и самостоятельно (или с незначительными ошибками в излагаемом содержании) обосновывать свои суждения.

Участник деловой игры получает отметку «удовлетворительно», если он понимает суть поставленной проблемы, но испытывает затруднения при обосновании своего мнения; пассивен в процессе игры.

Если участник деловой игры продемонстрировал непонимание сути поставленной проблемы, отсутствие необходимых знаний и умений для решения проблемы, отсутствие познавательной активности; практически не принимал участия в игре, то можно говорить о допороговом уровне сформированности его профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пос. / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – 3-е изд., стереотип. – Минск: Вышэйш. школа, 1997. – 522 с.

**ROLE PLAY AS AN INSTRUMENT FOR PROFESSIONAL  
COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS**

L.N. Smirnova

Vologda State University, Vologda

Role play is worth spending time due to its being an important instrument in students' professional competence development. The article offers a sample of a role play modelling professional activity of a foreign language teacher.

**Key words:** *teaching a foreign language, role play, professional competence, art in a foreign language class.*

*Об авторе:*

Смирнова Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Вологодского государственного университета, *e-mail:* ludmilasm76@mail.ru.

УДК 378

**МОДЕЛЬ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРОВИЗОРА**

В. М. Томилова

Пермская государственная фармацевтическая академия, Пермь

В статье анализируются подходы к обучению иностранному языку с целью формирования и развития информационно-коммуникативной компетенции в модели профессиональной коммуникации.

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникативной компетенции, моделирование ситуаций профессионального общения, фармацевтическое консультирование и информирование.*

Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности является многогранным процессом, требующим разработки эффективной модели подготовки специалистов. Профессиональная коммуникативная компетентность специалиста определяется его способностью



решать коммуникативные задачи в определенных ситуациях делового общения. В процессе коммуникации выделяют такие модели, как информационная, убеждающая, экспрессивная, суггестивная и ритуальная. Информационная модель общения предназначена для получения и передачи информации, ее анализа, интерпретации и комментирования. Передаваемая информация расширяет информационное поле коммуникантов, сообщает сведения, разъясняет обстоятельства сложившейся ситуации, предоставляет конкретные факты и цифры, позволяющие получить новые знания или принять эффективное решение. Убеждающая модель общения необходима тогда, когда специалисту важно изменить отношение его коммуниканта к предмету общения. Цель экспрессивной модели общения – сформировать у участников взаимодействия психоэмоциональный настрой, передать чувства, переживания, побудить к необходимому действию. Суггестивная, т.е. модель внушения, предполагающая искусство внушать, а не рассказывать, широко используется в практике коммуникативного взаимодействия. В профессиональной деятельности к ритуальной модели общения обращаются тогда, когда необходимо закрепить и поддержать формальные отношения в деловой среде и обеспечить регуляцию социального взаимодействия. Очевидно, что представленные модели общения не охватывают все возможности деловой коммуникации, но позволяют определить специфику взаимодействия с учётом целей и задач, стоящих перед коммуникантами.

Обращение к вопросам психологии общения, его стратегиям стало особенно актуальным в связи с серьезными изменениями, которые происходят в высшем фармацевтическом образовании. Сегодня наличие умений в области фармацевтического консультирования и информирования пациентов является обязательным для обучающихся по специальности «Фармация». По программе нового ФГОС по специальности «Фармация» был введен предмет «Фармацевтическое информирование и консультирование». Под фармацевтическим информированием понимают предоставление информации пациентам при отпуске лекарственных препаратов, назначенных врачом. Задачей специалиста с фармацевтическим образованием состоит в информировании пациента о наличии препарата, возможности замены, дозе, кратности и длительности приема, основных побочных эффектах и условиях хранения. Фармацевтическое консультирование проводится в том случае, если пациент обращается к провизору/фармацевту с описанием своей проблемы или за ОТС препаратом. Фармацевтическое консультирование является обычной практикой за рубежом. Анализ зарубежных публикаций по данной теме позволяет сделать следующие выводы: несмотря на довольно внушительную практику консультирования и информирования, специалисты утверждают, что необходима серьезная работа по развитию у фармацевтов коммуникативных навыков и умений, умений работать с информацией, специалисты рассматривают варианты алгоритма взаимодействия «провизор – пациент». Сегодня востребован эффективный коммуникант, способный

собирать, оформлять информацию под конкретного собеседника и обмениваться ей, то есть необходим специалист, умеющий определять и строить стратегию собственного коммуникативного поведения.

С нашей точки зрения для осуществления данной деятельности специалист должен обладать развитыми умениями информационной деятельности (сбора/отбора информации) и умениями коммуникативного взаимодействия для эффективного обмена данной информацией. Таким образом, речь необходимо вести о формировании информационно-коммуникативной компетенции, которую мы рассматриваем как целевую установку гуманитарной подготовки провизора.

Информационно-коммуникативная компетенция рассматривается как профессионально-значимое интегративное качество личности, характеризующее умения самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, представлять, обмениваться информацией, используя ее вербально и не вербально в зависимости от поставленной цели. Информационно-коммуникативная компетентность интегрирует информационную деятельность с коммуникацией, выполнением специалистом социальной роли, актуализирует умение создавать оптимальное коммуникативное пространство. Умения информационной компетенции универсальны и представлены в ФГОСах практически по всем дисциплинам. Важно научить студента ориентироваться в «собственном» информационном поле, методам, способам и средствам получения, хранения, переработки информации. На уровне ее оценивания специалисту важно уметь анализировать, оценивать и обобщать информацию. На наш взгляд, реализация современных подходов к процессу обучения должна привести к тому, что студент научится видеть связи и взаимосвязи предметов, проблем, подходить к изучению вопросов и их решению системно. В результате специалист будет способен оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений, овладеет методами анализа, способностью обобщать и критически оценивать результаты, выявлять и формулировать актуальные проблемы. Процесс использования информации непосредственно связан с культурой вербального и невербального общения.

Собрав и обработав информацию, специалист общается с пациентом в коммуникативной ситуации «Консультация». Особый интерес представляет то, что коммуникативная ситуация «Медицинская консультация» имеет институциональную форму и довольно хорошо разработана в методическом плане (Е. Бжоско, В. Жура, Л. Гаспарян и др.), в ней определены статусно-ролевые функции участников в рамках субъект-субъектного общения, с учетом их целей и задач на информационно-когнитивном, регулятивно-организационном и эмотивно-эмпатийном уровнях. Этого нельзя сказать о феномене «Фармацевтическая консультация», который требует детального рассмотрения. Следует отметить, что ситуация коммуникативного взаимодействия «Фармацевтическая консультация» активно обсуждается в

зарубежных публикациях, разрабатываются методические указания по проведению консультаций и разъяснительной, просветительской работы с посетителями аптек. Исследователи обращают особое внимание на формирование умений коммуникативной компетенции, рассматриваются алгоритмы взаимодействия с пациентом.

Важен выбор оптимального и эффективного способа образовательной деятельности для решения поставленных программой задач. Очевидно, что именно игровое моделирование ситуаций позволяет управлять схемой речепорождения на мотивационно-побуждающем, формирующем и реализующем уровнях и представляет собой процесс использования социально и профессионально значимых ситуаций для организации свободного, естественного общения в аудитории, с максимальным учетом предусматриваемых программой учебных материалов. Игровое моделирование нашло применение в методике обучения иностранным языкам, так как оно позволяет достичь высокой степени адекватности реальной ситуации и ее модели, где грань между реальной системой и игровой подвижна и во многом зависит от степени принятия роли. Игровое моделирование, в основе которого положена универсальная моделирующая способность игры как вида деятельности, не только воссоздаёт ситуации и условия иноязычного общения и позволяет реализовать их в обучении, но и организует интенсивное формирование и развитие, тренировку операций и действий иноязычной речевой деятельности, обеспечивая необходимую повторяемость их использования в решении коммуникативных задач в рамках так называемого игрового тренинга [Маслыко 1991:20]. В учебной модели отражаются значимые характеристики моделируемого объекта и функции, объединив ситуацию общения в ее деятельностном понимании и то, что будет говорить студент в этой ситуации (лексические модели), мы создаем условия реальной коммуникации в аудитории. Такая постановка вопроса обращает исследователя к анализу реальной профессиональной деятельности специалиста, выявлению типичных ситуаций общения. Представляется, что отличительные признаки реальной действительности, например, атрибутика аптеки, позволяют студенту включиться в предметно-коммуникативную деятельность. Произносимые реплики, фразы приобретают реальные образы и это способствует снятию интеллектуального напряжения, мотивированности речевых действий, успешному усвоению языкового материала в контексте принятой роли провизора или посетителя в процессе решения коммуникативной задачи студент приобретает навыки и умения коммуникативного взаимодействия. Для формирования умений коммуникативного взаимодействия в ситуации делового общения нами выделены основные компоненты содержания диалогического дискурса «провизор – пациент», которые служат информационной и операционной основами обучающей деятельности, в которых мы отнесли:

- аутентичные тексты, содержащие профессионально значимую

информацию: инструкции по применению лекарственных препаратов;

- типичные диалоги-образцы для реализации основных коммуникативных целей: этикетный диалог для установления и регулирования межличностных отношений, диалог-расспрос для получения и уточнения необходимой информации, диалог-побуждение и диалог-обмен мнениями в общении с пациентом;

- типичные языковые и речевые средства для реализации эмотивно-эмпатийной, информационно-коммуникативной и регулятивно-коммуникативной функций общения.

Рольевой репертуар провизора в модели ролевого взаимодействия «провизор-пациент» соответствует базовым моделям коммуникации:

1) полный и адекватный прием информации: какое лекарственное средство и сколько нужно пациенту (информационная модель);

2) обработка информации: проверка правильности указанной дозы, назначения, выяснение наличия препарата в аптеке (информационная модель);

3) выдача лекарства согласно полученной информации (информационная и ритуальная модели);

4) выдача информации о правилах применения и хранения лекарства (информационная и убеждающая модели);

5) убеждение пациента в том, что прием лекарства будет способствовать выздоровлению (экспрессивная, суггестивная и убеждающая модели);

6) убеждение в том, что пациент (пожилой человек, инвалид и т.д.) адекватно принял информацию (суггестивная и убеждающая модели).

Доминирующей моделью в профессиональном речевом общении провизора является двустороннее коммуникативное взаимодействие, реализуемое в форме диалога, который характеризуется определенными структурно-семантическими связями в моделях коммуникации. Наиболее продуктивными, на наш взгляд, являются модели «вопрос – ответ»; «опрос – ответ – переспрос – утверждение», «утверждение – вопрос – ответ», «утверждение – реплика – вопрос – ответ», «вопрос – контрвопрос – ответ».

Каждому типу вопроса соответствует определенная смысловая нагрузка: общий вопрос означает подтверждение или отрицание информации, специальный вопрос дает характеристику явления или предмета, разделительный вопрос позволяет убедиться, что информация принята правильно, в то время как функция альтернативного вопроса – в ее уточнении. Что касается модели «утверждение», то особую значимость в речевом репертуаре провизора приобретают две грамматические конструкции, несущие информацию рекомендательного характера: выражение модальности и повелительное наклонение. Соотнесение функций, выполняемых провизором в процессе приема, обработки и выдачи информации с моделями коммуникации позволяет создавать диалоги-образцы и использовать как материал для моделирования.

Результатом исследовательской и обучающей деятельности стало учебное пособие *Prescribing Information*, в котором реализованы заявленные подходы (Е. Наугольных, В.Томилова). Система заданий ориентирована на развитие умений в различных видах информативного чтения и комплексных умений коммуникативного взаимодействия, включает активную работу с диалогом-образцом и решение ситуативных задач. Практика работы с данным пособием показывает, что это эффективный инструмент формирования и развития информационно-коммуникативной компетентности как профессионально значимого свойства личности специалиста. Система обучения трансформируется из репродуктивной в активную, включающую студента в решение профессиональных проблем, обеспечивая мотивированность его учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслыко Е.А. Методические основы обучения иноязычному общению в системе непрерывного образования / Е.А. Маслыко // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования. – Минск: Вышэйш. школа, 1991. – С.10-25.

**MODEL OF PROFESSIONAL COMMUNICATION  
OF A PHARMACIST**

V.M. Tomilova

Perm State Pharmaceutical Academy, Perm

The article analyzes the approaches to learning a foreign language in order to form and develop information and communication competence in the model of professional communication.

*Key words: information and communicative competence, modeling situations of professional communication, pharmaceutical counseling and informing.*

*Об авторе:*

ТОМИЛОВА Валентина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Пермской государственной фармацевтической академии, *e-mail: tomilova@mail.ru*

**МЕТОД ПРОЕКТОВ  
В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
К УЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

С.А. Фатуева

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

В статье обосновывается целесообразность использования метода проектов в подготовке будущих педагогов к учебной практике, выделяются основные этапы организации проектной деятельности, делаются выводы о положительных результатах работы. Материалы статьи могут быть использованы для реализации программы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование».

***Ключевые слова:** метод проектов, учебная педагогическая практика, педагогическое образование, иностранный язык.*

В современных условиях смены образовательных парадигм к профессиональному уровню педагогов предъявляются повышенные требования. Профессиональная компетентность кадрового состава учебного заведения является одним из ключевых факторов, обеспечивающих эффективность процесса обучения. Современный выпускник педагогического вуза должен не только владеть теоретическими знаниями, но и обладать высоким творческим потенциалом, аналитическими и коммуникативными способностями, умением самообразовываться и самосовершенствоваться [Хлебунова 2017].

Соответственно, первостепенными задачами в профессиональной подготовке будущего педагога являются формирование инновационного и гибкого мышления, навыков самостоятельной работы, способности быстрого реагирования на меняющиеся условия.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту, требования, предъявляемые к результатам освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» включают такие профессиональные компетенции, как:

- готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);
- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7);
- способность проектировать образовательные программы (ПК-8);

- способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9);
- способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12) [ФГОС ВО... [http](#)].

Программа подготовки бакалавров предполагает прохождение будущими преподавателями английского языка педагогической практики в средних учебных учреждениях с целью формирования вышеуказанных видов компетенций.

Базовыми дисциплинами специальной подготовки в данном случае выступают «Теория и методика обучения иностранным языкам» и «Теория и методика воспитания», включающие лекционные и семинарские занятия. Однако, опыт педагогической деятельности показывает, что освоение данных дисциплин носит скорее теоретический характер и не формирует навыков, необходимых студентам для прохождения педагогической практики. На наш взгляд, целесообразно было бы привлекать преподавателей дисциплины «Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык), содержание обучения которой должно носить междисциплинарный характер и являться логическим продолжением профессионально-ориентированных дисциплин по данному направлению подготовки.

Огромным дидактическим потенциалом в подготовке будущих бакалавров к учебной педагогической деятельности обладает проектная методика. Метод проектов – это деятельность учащихся, направленная на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы [Ахраменко 2013: 405]. Целесообразность использования данного метода для подготовки студентов к педагогической практике обусловлена механизмами, заложенными в самом методе:

- 1) Учет личных интересов студентов при подборе темы проекта создает необходимый уровень мотивации.
- 2) Высокую мотивацию студентов обеспечивает также сама форма работы - индивидуальная самостоятельная деятельность, так как дает возможность проявить себя, выделиться среди одноклассников.
- 3) Метод проектов способствует развитию способности организации собственной деятельности и деятельности учебной группы, обучающиеся проявляют самостоятельность в отборе материала, определении приемов, задач, целей обучения.
- 4) Полученные в ходе работы над проектом знания могут иметь практическое применение в профессиональной сфере и помогать в решении проблем во внеучебных ситуациях.

Эффективность использования проектного метода была проверена в ходе аудиторных занятий по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык)» в нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н. А. Добролюбова. Работа проводилась

в несколько этапов.

На первом этапе студентам предлагалось в автономном режиме просмотреть не менее 10 обучающих видео с сайта *engvid.com*, которые представляют собой фрагменты уроков по 7-15 минут от носителей языка, при просмотре которых есть возможность использования субтитров на английском языке. Видеоуроки имеют разные практические цели – формирование как лексических, так и грамматических навыков, а также навыков письма, чтения, аудирования.

Целью работы студентов на данном этапе являлся отбор как языкового материала для проведения собственных уроков, так и фраз-клише, используемые учителем.

На следующем этапе в аудиторном режиме студенты обменивались результатами проделанной работы, обобщали, делали выводы о принципах проведения эффективной презентации и отработки материала, прогнозировали возможные сложности и ошибки преподавателя. По итогам обсуждений студенты проводили внеаудиторную самостоятельную работу по подготовке презентации фрагмента урока.

Четвертый этап проекта непосредственно представлял собой презентацию отобранного материала в ходе аудиторных занятий и первичную автоматизацию соответствующих навыков при выполнении языковых и условно-речевых упражнений.

После презентации каждый студент получал обратную связь от одноклассников и преподавателя в виде указания сильных сторон и рекомендаций для проведения занятий в дальнейшем.

Финальным этапом работы было подведение результатов выступлений всех студентов и составление списка рекомендаций по подготовке к уроку на иностранном языке и его проведению.

Можно констатировать, что применение данного метода в ходе подготовки студентов к педагогической практике способствовало развитию разных аспектов профессиональных компетенций студентов, а именно:

1. Применение на практике знаний в области психологии, педагогики и методики преподавания иностранного языка
2. Прогнозирование возможных трудностей в педагогической деятельности и подготовиться к ним.
3. Практика ораторских, коммуникативных, организаторских и лидерских навыки.
4. Преодоление психологического барьера, возможность перенять педагогические находки своих одноклассников.
5. Составление списка фраз учителя, так называемый *Classroom English*, необходимых для работы на уроке.
6. Совершенствование собственных коммуникативных навыков и умений.

Анализ результатов деятельности студентов позволяет сделать вывод,



что применение метода проектов способствует развитию и совершенствованию профессиональных качеств будущих педагогов, а также приобретению необходимого опыта в «безопасной» среде.

Моделирование ситуации педагогического общения предоставило обучающимся возможность примерить на себя разные педагогические роли, посмотреть на деятельность педагога как изнутри, так и снаружи, автоматизировать свои реакции и выработать собственную траекторию преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахраменко Е.В. Проект на уроке английского языка / Ахраменко Е.В. // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 404-406.
2. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс] – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
3. Хлебунова С.Ф. Управление организационными изменениями в школе в условиях новой стратегии образования: Учебн. пособие / С.Ф. Хлебунова, С.В. Бочаров, Л.Г. Захарова, Г.А. Кислицина; под общ. ред. О.Г. Тринитатской. – Ростов н/Д.: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК И ППРО, 2017 – 284 с.
4. Engvid. Free English Video Lessons [Электронный ресурс] – URL: <https://www.engvid.com/>

**PROJECT METHOD IN PREPARING FUTURE TEACHERS  
FOR EDUCATIONAL PEDAGOGICAL PRACTICE**

S.A. Fatueva

The Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

The article gives grounds for the use of project method in preparing student teachers for teaching practice. The author points out the stages of project work, draws conclusions about the efficiency of the method.

**Key words:** *project method, teaching practice, teacher training, foreign languages.*

*Об авторе:*

ФАТУЕВА Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка факультет английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, *e-mail:* Svetlana.nglu@yandex.ru

УДК 81.38

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬМИНАЦИИ В НЕМЕЦКОМ КОРОТКОМ РАССКАЗЕ

С.А. Кароннова

Вологодский государственный университет, Вологда

В статье рассматриваются лингвостилистические средства создания напряжения, то есть кульминации в немецком коротком рассказе. На примере рассказов В. Кёпфена, К. Марти и Э. Ленца выделены и проанализированы основные стилистические приемы и тропы, участвующие в создании традиционной кульминации.

**Ключевые слова:** кульминация, анализ текста, градация, стилистические средства.

В художественном тексте кульминация представляет собой наиболее напряженный момент в развитии действия, некое испытание, которое максимально заостряет проблему художественного произведения и решающим образом выявляет внутренние качества персонажей. Чаще всего кульминация находится в конце произведения, однако также наблюдается начальная позиция ее в рассказе для создания у читателя напряженного ожидания уже с первых строк.

Во взятой в данной статье за основу классификации кульминаций Т.В. Лияскиной по типу разрешения напряжения кульминации делятся на традиционную, базирующуюся на подтвержденных ожиданиях, представляющую собой логическое завершение цепи событий; антикульминацию, являющуюся результатом обманутого ожидания и имплицитную кульминацию, присутствующую как элемент фрейма рассказа, но отсутствующая в тексте самого рассказа [Лияскина 2001: 41-50].

Обратимся к лингвостилистическим средствам создания традиционной кульминации на примере немецких коротких рассказов.

В рассказе Вольфганга Кёпфена «Ein Heizer wird toll» повествование начинается с разъяснения автором иерархического общества на пароходе, где низшие по званию подвергаются издевкам, а офицеры названы «die großen Herrn».

Действие рассказа происходит ночью. Триггером ожидания является описание погоды и того, как пароход плыл по беспокойному морю:

*Das Wetter war trübe und kalt, schwere, breite Wellen schlugen vorn vor das Schiff, so dass es von Wellenberg zu Wellental rollte und seine Maschine von Anstrengung keuchte* (Что-то должно случиться... 1997: 90).

Далее напряжение возрастает: внезапно рулевой разбудил всех и сказал, как кочегар Вильм убил капитана, уверяя, что кочегар сошел с ума (ist toll geworden).

Затем, используя прием объективно-авторской ретроспекции, автор рассказывает о Вильме, описывает его внешность с помощью эмоциональной восходяще-нисходящей градации, проявляющейся в ряде прилагательных «bücklig – verdreht – maskenhaft starr – hässlich». Однако дальше он противопоставляет его ужасную внешность его душе, которая желала любви, используя словосочетание «ein unerhört starkes Verlangen nach Liebe».

Вильм был частым объектом насмешек, никто с ним не общался и он думал, что все люди плохие. Все изменилось после того, как однажды молодой повар помог ему с тяжелым ковшом золы. Вильм, ожидавший очередного издевательства, воспринял это как чудо, и с тех пор они подружились. Однако Вильм желал молодого и привлекательного юношу, но понимал, что если скажет ему о своих сокровенных чувствах, то может потерять единственного друга и поэтому молчал. С этой поры угрюмый кочегар, выносивший многое от матросов, стал защитником повара. Позже Вильм пришел к заключению, что должен отомстить «владельцам этого мира» и случилось то, о чем рассказал рулевой.

Все собралось на палубе. Здесь начинается кульминация рассказа, заключающаяся в пламенной речи кочегара, который, казалось, был не способен так красиво говорить:

*Die Situation war eben verrückt. Wilm schaute sie an, lächelte gütig und schmerzlich, stieg hinab und ging unter sie, wo er bebend bekannte:*

*„Ihr musst mich verstehen: seit dreißig Jahren bin ich der elendeste, freudenloseste Sklave auf aller Herren Schiffe. Im Roten Meer, in Brasilien, in Indien stand ich vor den flammenden Türen der Feuer. Wo die Glut am gewaltigsten wütet, wo andere besinnungslos zu Boden sanken, wurde mir diese Gnade nicht. In China holte sich mein Schiff einmal eine Seuche, ich pflegte die Kranken und Sterbenden, um selbst zu sterben, und ich blieb gesund. Ich schuftete weiter, getreten, von Spott zerrissen. Jedes Schiff wurde mir zum Fegefeuer, jeder Hafen zur Hölle. Nun habe ich sie niedergeschlagen, den Kapitän, die Steuerleute, die Maschinisten, alle, die auch euch brüllend demütigten. Euch gehört das Schiff, euch die Ladung, ihr könnt fahren, wohin ihr wollt, und wenn ihr arbeitet, so arbeitet ihr für euch“ (Что-то должно случиться... 1997: 90).*

Впервые именно в кульминационном моменте Вильм заговорил, и на его лице появилась улыбка. Все, что накипело, он выразил в этой последней речи, обращенной к простым рабочим на пароходе.

Напряжение в кульминации создается с помощью эмоциональной градации, которая заставляет читателя все больше и больше сочувствовать несчастному кочегару. Сначала он, используя превосходную степень прилагательных и гипербатон (разъединение смежных слов), называет себя «der elendeste, freudenloseste Sklave auf aller Herren Schiffe», заставляя читателя сочувствовать его судьбе. С помощью метафоры «vor den flammenden Türen

der Feuer» и предложения «... wurde mir diese Gnade nicht» описывается опасность его работы. Вильм хотел умереть во время эпидемии на пароходе, ухаживая за больными и умирающими, но остался жив.

Окончательное разочарование кочегара в своей жизни выражено эмоционально-оценочной лексикой, такой как глагол «schuften», эпитетом «getreten» и метафорой «von Spott zerrissen». Апогея эмоциональная кульминация достигает в предложении с анафорой и эллипсисом «Jedes Schiff wurde mir zum Fegefeuer, jeder Hafen zur Hölle», где Вильм сравнивает каждый корабль с чистилищем, а каждый порт с адом. Синтаксический параллелизм и анафорические повторы создают непрерывность потока мыслей и помогают усилить эмоциональный фон градации. Также стоит отметить, что кульминация данного рассказа ретроспективна и не является прямым следствием динамики рассказа.

Знакомство с юным поваром, который не отвернулся от него, принесли в его жизнь немного радости и желания что-то изменить, а не просто уйти из жизни, и Вильм совершает убийство не ради себя, а ради других рабочих, которые также как и он были «несчастнейшими, безрадостными рабами всех господских кораблей». В предложении «Nun habe ich sie niedergeschlagen, den Kapitän, die Steuerleute, die Maschinisten, alle, die auch euch brüllend demütigten» присутствует амплификация, которая усиливает речевое воздействие. С помощью киклоса (нем. Kyklos), осложненного эллипсисом «Euch gehört das Schiff, euch die Ladung, ihr könnt fahren, wohin ihr wollt, und wenn ihr arbeitet, so arbeitet ihr für euch», синтаксического параллелизма и анафорических повторов акцентируется внимание на том, что теперь им, простым людям, принадлежит корабль.

Разрешение наступает, когда Вильм закончив свою речь, бросился в море. Рабочие были ошарашены, однако, речь кочегара не подтолкнула их к бунту, так как они не могли пойти против власти.

Рассмотрим средства создания традиционной кульминации рассказа Курта Марти «Neapel sehen». Это рассказ о работнике фабрики, который ненавидел свою работу и все, что было с ней связано. Это можно проследить уже с самого начала текста. Автор показывает противоречивость и абсурдность действий главного героя, который работает на фабрике, которую ненавидит, но эта работа дает ему определенный материальный достаток – свой дом и садик. Он строит забор, чтобы не видеть ненавистный ему объект:

*Er hatte eine Bretterwand gebaut. Die Bretterwand entfernte die Fabrik aus seinem häuslichen Blickkreis. Er hasste die Fabrik (Erzählungen der Gegenwart VI 1989 : 30).*

Далее автор эскалирует напряжение с помощью количественной градации, усиленной эмоциональной, заключающейся в анафорическом повторе в каждом предложении «Er hasste...» и синтаксического параллелизма. Мужчина ненавидел станок, на котором работал, его темп, ненавидел жену, врача и начальника, которые пытались уберечь его от напряженной работы. Он

ненавидел «лицемерное внимание» к его проблеме. Все то, что он ненавидел, образует количественную градацию, которая показывает, как много времени и сил ненависть отнимала у главного героя.

Затем привычная для него ситуация меняется: после 40 лет работы он заболел и слег. Ему был предписан постельный режим. Дома он лежал и смотрел на садик и забор, который закрывал ему вид на фабрику. Далее с помощью слов жены и врача, которые говорили ему, что он поправится, но мужчина им не верил, автор наталкивает читателя на предполагаемое разрешение конфликта. Также это подтверждается названием рассказа, которое является частью фразеологизма «*Neapel sehen und sterben*». Однако, вторая часть его скрыта для сохранения интриги до конца рассказа.

Казалось, что главный герой должен был быть счастлив, что не будет видеть ненавидимое всей душой место. Однако теперь его приоритеты в любви и ненависти начинают меняться на диаметрально противоположные, и здесь начинается кульминация рассказа, созданная с помощью количественной градации, показывающей разрушение забора: «*nach drei Wochen – zwei Bretter – nach einer Woche – die Bretterwand zur Hälfte – nach vierzehn Tagen – die stehengebliebene Hälfte der Bretterwand*». Она показывает, как менялось отношение героя к фабрике, когда он оказался прикованным к кровати. Это доказывается в таких предложениях как:

*Zärtlich ruhte der Blick des Kranken auf seiner Fabrik, verfolgte das Spiel des Rauches über dem Schlot, das Ein und das Aus der Autos im Hof, das Ein des Menschenstromes am Morgen, das Aus am Abend.*

*... Als er Büro sah, die Kantine und so das gesamte Fabrikareal, entspannte ein Lächeln die Züge des Kranken* (Erzählungen der Gegenwart VI 1989 : 30).

С помощью инверсии «*Zärtlich*», метафоры «*das Spiel des Rauches über dem Schlot*», «*ein Lächeln entspannte*», повторов, эллипса, синтаксического параллелизма, автор разрушает атмосферу ненависти. Ожидания читателя, созданные названием рассказа, подтверждаются, и главный герой умирает через несколько дней.

Рассмотрим еще один пример создания традиционной кульминации в рассказе Зигфрида Ленца «*Die Dicke der Haut*».

Рассказчик, массажист, приходит с Брунсвику, молодому человеку, который имеет «измученную заботами» девочку-служанку и собаку. Он описан как упитанный человек. Рассказчик начинает массаж и вдруг слышит, как скулит собака. Брунsvик рассказывает, что он каждую неделю он оставляет свою собаку на полтора дня голодной, «*<...> ein Hund muss wissen, von wem er das Futter bekommt, und dass das Futter nicht etwas Alltägliches ist*», «*Wer seinen Hund liebt, muss ihn hungern lassen*». Массаж продолжался, вдруг герои слышат вместо жалобного скуления радостный лай. Брунsvик настораживается, однако, это скоро прекращается. У читателя появляются опасения

насчет того, что собака выживет при таком обращении после того, как главами рассказчика она описана так:

*...die weißen, muskellosen Beine, den hängenden Hüftspeck, den fahlen und gewölbten Nacken; rasch senkte und hob ich die weiche, unbehaarte Brust, aufmerksam bewegten sich die kleinen Augen in den blassen Fettpolstern: Das freudige Gebell des Hundes wiederholte sich nicht* (Книга для чтения на немецком языке 2003: 103).

Данное предложение изобилует прилагательными, которые помогают создать соответствующее напряжение и вызывают жалость к собаке. Примечательным в данном рассказе является то, что автор использует слова «Fett» и «Speck», описывая голодающее животное. Название рассказа, переводящееся как «Толстокожесть», может относиться как к самому Брунsvику (как в прямом смысле, так как он был полным, так и в переносном – он был непреклонен в подобном «воспитании» своего пса), так и к его собаке, кожа которой висела от резкого похудения.

После массажа Брунsvик спрашивает служанку, готов ли завтрак. Она упоминает собаку. Брунsvик говорит, что она получит корм завтра. Далее начинается кульминация рассказа:

*„Nein“, sagte das Mädchen, „der Hund, ich glaube, der Hund stirbt. Irgendwer hat ihm etwas über den Zaun geworfen. Und er hat es gefressen, und jetzt liegt er unter Johannisbeeren und zuckt. Vielleicht haben sie ihm etwas Giftiges gegeben, weil er immer so jaulte.“*

*„Ich werde nachsehen“, sagte ich, „ich geh mal runter“*

*Das Mädchen brachte mich runter, zeigte mir den Garten und die schwarzen Johannisbeeren, und unter dem Busch lag der Hund. Er war ein magerer, braungefleckter Hund: Friedlich, die Pfoten ausgestreckt, so lag er auf der Seite im Gras unter den Johannisbeeren. Die Schnauze war leicht geöffnet, winzige, grünliche Schaumblasen standen an seinen Lefzen: Der Hund zuckte nicht mehr, er war tot* (Книга для чтения на немецком языке 2003 : 104).

Таким образом, ожидания читателя оказываются подтвержденными. Однако слегка неожиданным становится то, что собака умирает не от своеобразной диеты, которую ей назначил ее хозяин, а от отравления едой, которую ей бросили за забор. То есть Брунsvик лишь наполовину виновен в смерти своей собаки. В данной кульминации автор создает некоторый контраст: «mager», «zuckte», «winzige, grünliche Schaumblasen», «tot» несколько нивелируются наречием и деепричастным оборотом «friedlich, die Pfoten ausgestreckt», которые означают, что мучениям животного пришел конец.

Далее напряжение начинает спадать: рассказчик поднимается в дом, собирает свои принадлежности и договаривается с Брунsvиком о завтрашнем массаже. Однако, в самом конце подтверждаются ожидания читателя также и насчет перемены отношения массажиста к Брунsvику: рассказчик говорит,

что обещая прийти снова, он лжет.

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что традиционная кульминация создается при помощи ретроспекции, которая помогает воссоздать картину, описываемую в рассказе, прояснить моменты из жизни персонажей и тем самым натолкнуть читателя на именно то разрешение напряжения, которое задумал автор. Также в создании традиционной кульминации участвуют различные градации, которые создаются с помощью различных стилистических приемов и тропов: метафор, эпитетов, синтаксического параллелизма, различных повторов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лияскина Т. В. Лингвостилистические средства создания кульминации: На материале английских и американских коротких рассказов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.В. Лияскина; Московск. гос. лингв. ун-т. – М. [б.и.], 2001. – 165 с. – На правах рукоп.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Книга для чтения на немецком языке = Deutsches literarisches Lesebuch: книга для чтения / сост. И. И. Сущинский. – М.: Филоматис, 2003. – 208 с.

Что-то должно случиться: книга для чтения = Es wird etwas geschehen: Рассказы немецких писателей / сост: И. П. Шишкина, Е. А Гончарова. – СПб: Просвещение, 1997. – 175 с.

Erzählungen der Gegenwart VII / сост.: F. Bachmann, I. Bachmann. – Bielefeld: Cornelsen Verlagsgesellschaft, 1989. – 60 S.

#### LINGUISTIC MEANS OF CREATING TRADITIONAL CLIMAX IN THE GERMAN SHORT STORY

S. A. Karonnova

Vologda State University, Vologda

The article discusses the linguistic-stylistic means of creating tension, that is, the climax in a German short story. On the example of the stories of V. Köppen, K. Marty and Z. Lenz, the main stylistic techniques and trails involved in creating the traditional climax are identified and analyzed.

**Key words:** *short story, climax, text analysis, gradation, stylistic means.*

*Об авторе:*

КАРОННОВА Светлана Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Вологодского государственного университета, *e-mail*: svet1976@bk.ru

УДК 803.0

## **ИМПЛИЦИТНЫЙ ПРОТИВОЧЛЕН ОТРИЦАНИЯ В СОСТАВЕ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ПРЕСУППОЗИЦИИ**

Е. А. Конюхова (Якимова)

Ивановский государственный университет, Иваново

В статье идёт речь об отрицаниях *nicht/kein* при прилагательном в немецком языке и их имплицитном положительном противочлене в условиях прагматической пресуппозиции, которая касается знаний говорящих и всегда известна слушающему.

*Ключевые слова:* отрицание, прилагательное, имплицитный положительный противочлен, прагматическая пресуппозиция.

В научной литературе прочно укрепляется мнение, что в основе всех отрицательных высказываний лежит утверждение, т.е. отрицание всегда направлено на утверждение (положительный противочлен), которое, как правило, предшествует отрицанию. В процессе исследования было выявлено, что отрицание при прилагательном не является исключением из общей проблемы отрицания и предполагает наличие положительного противочлена, который может быть представлен эксплицитно или имплицитно включен в содержание высказывания.

В лингвистике имеются исследования типов положительных противочленов отрицания. За основу взята классификация типов положительных противочленов Н.А. Тороповой [Торопова 1991], которая проводилась на материале немецкой отрицательной частицы *nicht* в сочетании с глаголами. В нашу задачу входит выявление положительного противочлена как члена сложного реляционного единства, в котором соотносятся два суждения: отрицательное и положительное. В отрицательном суждении имеет место отрицание *nicht / kein* с ядерным элементом, а в положительном – противочлен отрицания, имеющий имплицитную или эксплицитную форму. Эти два суждения, положительное и отрицательное, составляют СФЕ, которое характеризуется структурной, смысловой и коммуникативной цельностью.

Характерной особенностью *nicht / kein* при прилагательном является преобладание имплицитного противочлена. т.е. не вся информация, которую говорящий сообщает слушающему, имеет вербальное выражение в предшествующем контексте. Невыраженную словесно информацию слушатель однозначно выводит сам, опираясь на «конвенциональные знания» [Дейк 1989].

Форма имплицитного противочлена встречается, если человек опирается на логические и прагматические пресуппозиции.

В лингвистике проблема пресуппозиции обсуждается в большом количестве работ [Арутюнова 1985, Падучева 1985, Бейкер 1985]. Трактовка



пресуппозиции в лингвистике практически не отличается от определения пресуппозиции в логике. В лингвистической литературе пресуппозиция понимается как компонент смысла предложения, который должен быть истинным для того, чтобы предложение не воспринималось как семантически аномальное или неуместное в данном контексте [ЛЭС 1990]). То есть пресуппозиция входит в семантику предложения как фонд общих знаний собеседников. Например, высказывание Человек, стоящий у окна, мой знакомый имеет пресуппозицию: один и только один человек [Арутюнова 1985: 32].

В современной лингвистике различают разные виды пресуппозиций.

1. Логические пресуппозиции – представления говорящих о естественных отношениях между событиями [Арутюнова 1973: 89]. Иными словами, представления об общеизвестных фактах, о части знаний, которые называют общими знаниями (*gemeinsames Wissen*) [Ehlich 1985: 108]. Эти знания человек получает в результате осознания общеизвестных процессов.

2. В последние годы распространено выделение прагматических пресуппозиций [Падучева 1985]. Прагматические пресуппозиции касаются знаний говорящих. Они всегда известны слушающему. Данные пресуппозиции обеспечивают условия эффективности речевого акта. Это пресуппозиции о знаниях слушающего. Так, например, прагматической пресуппозицией предложения *Я ждал Петрова вчера целый вечер, он опять опоздал* является «он опаздывал раньше», где говорящий уверен в истинности своего высказывания и исходит из того, что другие участники контекста считают так же.

Отрицание и его положительный противочлен уже подвергались рассмотрению с точки зрения теории пресуппозиций. Имплицированный противочлен отрицаний *nicht / kein* при прилагательных также может функционировать в условиях не только логических, но и прагматических пресуппозиций. Напомним, что прагматическая пресуппозиция определяется как условие эффективности речевого акта, как компонент общих знаний собеседников в каждой конкретной ситуации.

Для полного взаимопонимания между отправителем и получателем информации необходимо наличие общей пресуппозиции, т.е. предварительных знаний, требуемых для понимания содержания сообщения: знание ситуации (в устной речи) или лингвистического контекста (в письменной речи). Для того чтобы высказывание было адекватно понято, говорящий и слушающий должны одинаково идентифицировать пресуппозицию и одинаково быть уверенными в ее истинности.

Как правило, на существование прагматических пресуппозиций указывает контекст. В условиях прагматических пресуппозиций отрицательные высказывания являются сигналом несоответствия ожидаемого действительному, т.е. событие может ожидаться, но не происходить и наоборот. Поясним сказанное на примерах.

(1) Du bist nicht würdig, ein Feldwebel der Pioniere a. D. zu sein (Remarque E. M. 1985: 301).

Положительный коррелят отрицания *nicht* не представлен вербально. Из предшествующего текста известно, что действующие лица знают законы и правила, которые они должны выполнять, чтобы быть достойными звания фельдфебеля. И один из героев, зная, что его коллега не соблюдает эти правила, произносит свою реплику. Отрицание в данном случае свидетельствует о несоответствии ожидаемого действительному.

Функционирование отрицаний *nicht / kein* в условиях прагматических пресуппозиций можно наблюдать и в следующем примере:

(2) Er war nicht mit leeren Händen zu den Bauern gekommen  
(Bredel 1976: 187).

Отрицание *nicht* соотносит свой ядерный элемент (*nicht mit leeren Händen*) с имплицитным положительным противочленом, который входит в прагматическую ситуацию. Из контекста выясняется, что когда рабочие навещали в деревню, чтобы забрать у крестьян продукты (*hamstern*), они не приносили с собой ничего, т.е. приходили с пустыми руками. Ожидается, что герой также придет с пустыми руками. Но вопреки ожиданию, он приходит не с пустыми руками (*nicht mit leeren Händen*), а приносит крестьянам какие-то другие вещи на обмен. Итак, посредством отрицания *nicht* выражается несоответствие ожидаемого действительному.

В ходе анализа было выявлено, что отрицание *kein* при прилагательном может употребляться в устойчивых выражениях и выражать реакцию на ошибочное мнение. Наиболее типичными являются устойчивые словосочетания типа: *Red kein dummes Zeug, quatsch kein dummes Zeug* и т.д.

(3) „Also ich staune über deine ... Don-Juan-Natur. Das hat mich doch sehr in Verwunderung gesetzt.“ „Quatsch kein dummes Zeug!“ erwiderte Papke (Bredel 1967: 217).

Приведенное высказывание функционирует как ответная реплика. Ему предшествует прямая речь, в которой отсутствует эксплицитный положительный противочлен отрицания *kein*. Посредством отрицания выражается реакция на ошибочное мнение. Иногда о наличии имплицитного противочлена отрицаний *nicht / kein* при прилагательном свидетельствуют дополнительные лексические средства, например, *nicht / kein...mehr*:

(4) Das waren keine kaiserlihen Matrosen mehr (Bredel 1967: 233).

Положительный противочлен отрицания *kein* не имеет вербального представления. Поскольку отрицание *kein* и его противочлен функционируют в условиях прагматической пресуппозиции, то собеседникам известно, о чем идет речь, и положительное понятие не нуждается в экспликации. Но соотносительность отрицания с противочленом указывает на наличие дополнительного средства *...mehr* и сигнализирует о несоответствии ожидаемого действительному. Итак, можно сделать вывод, что имплицитный противочлен отрицаний *nicht* и *kein* при прилагательных встречается, если человек опирается не только на логические, но и на прагматические пресуппозиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике / Н.Д. Арутюнова // Известия РАН. СЛЯ. – М., 1973. – Т. 32. – Вып. 1.
2. Арутюнова Н.Д., Истоки, проблемы и категории прагматики / Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 5-40.
3. Бейкер А. Пресуппозиции и типы предложений / А. Бейкер // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985.
4. Дейк Т.А. ван. Язык, познание, коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 308 с.
5. Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью / Е.В. Падучева. – М.: Наука, 1985. – 272 с.
6. Торопова Н.А. Фреймы. Смысл. Оценка / Н.А. Торопова // Высказывание и его аспекты. – Иваново, 1991.
7. Ehlich K. Erwarten / K. Ehlich, J. Rehbein // Linguistische Pragmatik. – Frankfurt/M., 1972.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

8. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – 688 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Bredel W. Die Söhne / W. Bredel. – Berlin und Weimar, 1967.  
Bredel W. Die Väter / W. Bredel. – Berlin und Weimar, 1976.  
Remarque E.M. Der schwarze Obelisk / E.M. Remarque. – Berlin und Weimar, 1985.

**THE IMPLICIT CORRELATE OF NEGATION  
IN THE PRAGMATIC PRESUPPOSITION**

E.A. Konyukhova (Yakimova)

Ivanovo State University, Ivanovo

This article analyzes the negation nicht/kein in German with adjectives and their implicit positive correlate in the context of pragmatic presupposition, which concerns the knowledge of the speakers and is always known to the listener.

*Key words: negation, adjective, implicit positive correlate, pragmatic presupposition.*

*Об авторе:*

КОНЮХОВА (ЯКИМОВА) Елена Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германской и романской филологии Ивановского государственного университета, *e-mail*: jakimova\_e@mail.ru

УДК 811.112.2

**СПЕЦИФИКАЦИЯ ПРИЗНАКА ПОЛА  
В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ  
ПО ТРУДОУСТРОЙСТВУ**

А.В. Неупокоева

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск

В статье изучаются способы спецификации признака пола в наименованиях лиц. На примере объявлений о приеме на работу автор рассматривает гендерные маркеры на морфологическом и лексическом уровнях.

*Ключевые слова:* гендерные маркеры, наименования лиц, гендерные стереотипы, объявления о приеме на работу, номинации по профессии.

Укрепление нового социального статуса женщины ставит перед феминистским движением конца XX-го века новые задачи. По мнению представителей феминистской лингвистики, признаки дискриминации по половому признаку – «сексизма» – должны быть искоренены в обществе через нормирование языка. Так с начала 80-х годов в Германии особое внимание уделяется обязательному употреблению номинаций лиц мужского и женского пола в текстах официальной литературы и массовой информации.

В современном обществе средства массовой информации стали частью системы социализации подрастающего поколения и взрослых; они играют важнейшую роль в формировании общественного мнения, оценок людей и событий и задают массам некие стандарты жизни и сознания. Именно поэтому и возникает проблема социальной ответственности СМИ, особенно в том, что касается соблюдения прав человека вне зависимости от его биологического пола. Газетная и журнальная публицистика представляет собой средство оперативного воздействия на массовую аудиторию. Вызвать интерес, сознательное отношение, убеждение – таковы этапы воздействия публицистического слова на личность [Провоторов 2003: 89].

На страницах газет и журналов публикуются самые разнообразные речевые жанры. Одним из текстов массовой информации является текстотип «объявление о приеме на работу».

Конститутивными признаками любого объявления как жанра являются: 1) наличие некоего факта, о котором необходимо сообщить в объявлении; 2) наличие в тексте информативной и воздействующей функций («сообщая о чем-то, добиваюсь от Вас определенных действий»); 3) опосредованность СМИ; 4) ограниченный объем.

На основании выделенных признаков под объявлением понимается переданное в устном или письменном виде через средства массовой информации краткое сообщение автора адресату о каком-либо факте, который имел, имеет или будет иметь место в действительности, с целью побудить адресата

к каким-либо действиям [Курченкова 2000].

Объявление о приёме на работу как вид текста объявления чаще всего представлены в письменной форме в газетах или журналах. В таком кратком сообщении работодатель информирует о наличии вакантной должности и условиях принятия на работу с целью привлечения будущих сотрудников.

Как показывает анализ немецких текстов о приёме на работу, опубликованных в центральной газете Германии *Die Zeit*, содержание текста объявления в большинстве случаев состоит из следующих частей:

- презентация предприятия (кто ищет?);
- предложение конкретного рабочего места (на какую работу?);
- требования (кого, с какой квалификацией и способностями?);
- по возможности сведения о заработной плате, дате начала работы, о карьерных шансах, рабочем времени и т.д. (на каких условиях и что предлагается?).

Следует отметить, что в той части текста, где работодатель указывает требования к будущему сотруднику, во многих объявлениях о приёме на работу визуально выражено наименование лица по профессии, т.е. адресат объявления.

Рассматривая в качестве критерия для анализа немецких текстов – половой признак или род адресата – объявления о приёме на работу можно разделить на три большие группы: 1) объявления, адресованные только к мужчинам; 2) только к женщинам; 3) объявления, адресатом которых являются мужчины и женщины одновременно; 4) нейтральные объявления. Такую классификацию предлагают немецкие учёные в одной из своих статей [Greve <http>].

Первая группа текстов обращена только к мужчинам, о чём свидетельствует использование в языке объявлений номинаций лиц по профессии в мужском роде. Во второй группе адресатом текста объявления о приёме на работу являются только лица женского пола. С одной стороны, можно предположить, что, обращаясь только к лицам мужского или женского пола, такие объявления дискриминируют в первом случае женщин или во втором случае мужчин, т.к. их не приглашают поучаствовать в конкурсе для вступления на вакантную должность. С другой стороны, анализируя деятельность, предусмотренную на свободных рабочих местах, напрашивается вывод, что речь идёт об устойчивых представлениях о разделении профессиональных занятий по признаку пола.

Психологи отмечают, что в основе этого деления лежат полоролевые ожидания. Эти ожидания установлены обществом и действуют как безоговорочные поведенческие предписания. В литературе, посвящённой проблеме дискриминации лиц по половому признаку, гендерные стереотипы, существующие в обществе, подвергаются критике. Учёные исходят из того, что гендерные стереотипы действуют как субъективные ограничения возможно-

стей работников, оказывая влияние на их мотивацию и уровень притязаний. Свидетельством тому является социальная практика - люди все чаще определяют гендерные характеристики собственного рабочего места в соответствии со своим полом. Предубеждения работодателей выступают в качестве объективного ограничения характера вакансий по половому признаку работника [Козина 2002].

Для преодоления дискриминации лиц по половому признаку в профессиональной сфере, особенно при трудоустройстве, правительства некоторых европейских стран приняли решение об издании ряда законопроектов по данному вопросу. Так, параграфом 611 (b) федерального законодательства ФРГ, работодателю запрещается объявлять конкурс на вакантные места только для мужчин или только для женщин официально или внутри предприятия («Der Arbeitgeber darf einen Arbeitsplatz weder öffentlich noch innerhalb des Betriebs nur für Männer oder nur für Frauen ausschreiben») [Freis 1998: 2780]. Другими словами, необходимо использовать нейтральные формы в обращении к будущим сотрудникам, не дифференцируя их по половому признаку. Под официальным открытием конкурса понимается публикация объявления о приеме на работу в газетах или журналах. Следовательно, в данном типе текста обязательным становится наименование обоих полов - мужского и женского.

Несмотря на попытки изменить ситуацию на законодательном уровне, как показывает анализ первых двух групп немецких текстов о приеме на работу, вопрос о преодолении гендерных стереотипов остается не до конца отрегулированным.

И всё же в немецком языке достигнуто уже очень многое в решении данной проблемы. Доказательством тому, является использование гендерных маркеров номинаций лиц обоих полов в объявлениях о приеме на работу. Эти объявления отнесены в третью группу – самую большую по количеству встречаемых текстов объявлений в немецкой прессе. Данный тип объявлений о приеме на работу обращается одновременно к мужчинам и женщинам. В этих объявлениях используются разнообразные лингвистические средства для номинаций лиц мужского и женского пола:

#### 1. Две формы наименования

В эту группу относятся такие объявления, в которых используются через дефис две формы: (*Volljurist/Volljuristin*) одна для обозначения лица по профессии мужского пола – существительное в мужском роде (*Volljurist*), другая соответственно лица женского пола – существительное в женском роде (*Volljuristin*). При этом в номинации лица женского пола выделяется словообразовательная морфема – суффикс *-in*, который прибавляется к основе существительного в мужском роде (*Volljurist + -in = Volljuristin*).

#### 2. Дефис *-in*

К форме «*-in*» относятся объявления, которые обращаются к своим адресатам номинацией лица по профессии в мужском роде, но через гендер-

ный маркер *-in* привлекают внимание также лиц женского пола (*Ausbildungsleiter/in*).

### 3. *-mann/-frau*

К форме «*-mann/-frau*» относятся все номинации лиц по профессии, которые в своем обозначении однозначно обращаются к определённому роду через использование суффиксов *-mann*, *-frau*, *-pfleger* или *-schwester*. Т.к. суффикс *mann/-frau* встречается чаще всего в немецких текстах объявлений, данная категория была названа по образцу этой морфемной пары. При составлении такого объявления работодатель старается обратиться к обоим полам, причём один из двоих вводится через дефис или союз *oder* ('или') через суффикс *-mann* или *-frau* (*-pfleger/-schwester*) после первой формы, которая обозначает лицо противоположного пола. Например, в форме *Aussenhandelskauffrau oder -mann* вначале называется лицо женского пола, а затем следует обращение к мужчине.

### 4. Скобки (*in*)

При использовании скобок со словообразовательным элементом *-in* объявление хотя и обращается к женщине, но информация о ней упоминается только в скобках. Таким образом, номинация лица женского пола в скобках примыкает к мужской форме. (*Kassierer(in)*, *Verkäufer(in)*, *Buchhalter(in)*.)

### 5. Заглавный I – *In*

В данном способе номинации лиц обоих полов используется одна форма с заглавной буквой I в суффиксе *-in*, при этом два слова как бы сливаются в одно (*EntwicklungsleiterIn*). Данная форма встречается в рассмотренных текстах объявлений о приёме на работу реже всего. Это можно объяснить тем, что такой гендерный маркер нарушает орфографические и грамматические законы немецкого языка, не воспринимается акустически и невозможен для выражения категории родительного падежа существительных мужского рода.

### 6. (*m/w*) в скобках

К категории «(*m/w*)» относятся все объявления, в которых вначале стоит обращение к лицу мужского или женского пола или нейтральная форма обращения, а затем в скобки вводятся знаки сокращения (*m/w*). Знак *m* – обозначает *männlich* (мужского пола), *w* – *weiblich* (женского пола). Таким образом, автор объявления обращается как к мужскому, так и к женскому полу (*Software-Entwickler (m/w)*).

Следует заметить, что объявления с архилексемой в мужском роде по оценке общей статистики находятся в большинстве. В данном случае ярко выражен лингвистический сексизм. Подтверждением тому является также следующий факт: в таких формах два раза упоминается лицо мужского пола: во-первых, самой архилексемой в мужском роде, во-вторых, знаком сокращения *m*. Почти во всех случаях знак сокращения *m* стоит на первом месте, что собственно объясняется расположением этих букв *m* и *w* в немецком алфавите.

К последней четвертой группе относятся немецкие объявления с нейтральными формами обращений. В таких текстах используются существительные с абстрактным собирательным значением, которые не указывают ни на какой конкретный пол лица. (*Vorstand; Verstärkung für das Projektmanagement im Bildungsbereich; Pädagogische Leitung*). В нейтральных объявлениях очень заметно стремление к нейтральности во всем тексте объявления. Так, например, работодатель, как правило, намеренно обращается не к определенному лицу, а скорее к безличной массе лиц, или наоборот использует личную форму вежливости *Sie* ('Вы'), исключая использование номинаций лиц женского или мужского пола.

Как показывает анализ немецких текстов объявлений о приеме на работу, их авторы прилагают большие усилия, чтобы подобрать одновременно обращение к лицам мужского и женского пола. В данной статье представлены некоторые лингвистические средства, используемые для преодоления дискриминации по половому признаку в языке прессы. Наиболее подходящей формой для номинации женщин и мужчин, подчеркивающей равноправие обеих сторон в профессиональной сфере, является по нашему мнению двойная форма наименования в текстах объявлений. Такая форма обращения использует номинации лиц по профессии как мужского, так и женского пола, не сокращая ни одну из них. Таким образом, широкое использование данной формы в типе текста «объявление о приеме на работу» как жанр текстов массовой информации может только способствовать разрушению гендерных стереотипов на трудовом рынке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Козина И.М. Профессиональная сегрегация: гендерные стереотипы на рынке труда / И.М. Козина // Социологический журнал. – 2002. – №3. – С.127-136.
2. Курченкова Е.А. Культурно-языковые характеристики текстов газетных объявлений: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / И.М. Козина; Волгоград, гос. пед.ун-т. – Волгоград [б.и.], 2000. – 25 с. – На правах рукоп.
3. Провоторов В.И. Очерки по жанровой стилистике текста / В.И. Провоторов. – М.: НВИ ТЕЗАУРУС, 2003. – 140 с.
4. Freis G. Das Gesetz zur Änderung des Bürgerlichen Gesetzbuchs und des Arbeitsgerichtsgesetzes. Zur Neugestaltung der Haftung des Arbeitgebers bei geschlechtsspezifischer Diskriminierung / G. Freis // Neue Juristische Wochenschrift 38. – 1998. – S. 2778-2783.
5. Greve M. Geschlechtsspezifische Formulierungen in Stellenangeboten [Электронный ресурс] / M. Greve, M. Iding, B. Schmusch. – Osnabrück, 2002. – URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/917/1598>.

### **SPECIFICATION OF GENDER IN GERMAN ANNOUNCEMENTS ON EMPLOYMENT**

A. V. Neupokoeva

Pacific State University, Khabarovsk



The article analyzes ways of specifying the characteristics of gender in the names of individuals. On example of job advertisements the autor considers gender markers at the morphological and lexical levels.

**Key words:** *gender markers, German names of persons, gender stereotypes, job advertisements, nomination by profession.*

*Об авторе:*

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

УДК 81'37

## **ОЦЕНКА СВОЙСТВ ПРИРОДНЫХ ЯВЛЕНИЙ В РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ**

*(на материале денотативно связанной лексики  
английского и французского языков)*

Т.С. Нифанова

Северодвинский филиал Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, Северодвинск

В статье ставится задача на материале базового фонда денотативных классов сферы природы английского и французского языков выявить и в сопоставительном плане рассмотреть, какие свойства природных феноменов и посредством каких именно оценок закрепляются в единицах обоих или только одного из языков.

**Ключевые слова:** *оценка, аксиологическое своеобразие, сопоставительное изучение, денотативный класс, денотативно связанная лексика, общий фонд, базовый фонд, научная периферия, эстетическая периферия, частнооценочное значение.*

В современной лингвистике существуют огромные различия в интерпретации оценки, эмоции и сходных с ними явлений. В свете когнитивного подхода к фактам языка, который подразумевает, что познание человека носит концептуально-оценочный характер, преобладающей становится точка зрения, в соответствии с которой категория оценки понимается как «...компонент универсальной естественно-семиотической системы, каковой и является язык. Данная категория – это семиотический коррелят некоторой ментальной операции, признаваемой элементом интеллектуальной активности человека» [Лернер 1988: 89]. Поскольку любые типы оценок сопровождаются эмоциональными переживаниями личности [Солодуб 1985: 48], то в

нашей работе оценка и эмоция рассматриваются как неразрывное единство.

Сопоставительные исследования аксиологического своеобразия языков немногочисленны. Имеющиеся работы основываются на постулате об универсальности языковой категории оценки и одновременно на признании своеобразия оценочной шкалы в каждом из языков. Так, об универсальном характере языковой категории оценки очень образно писал еще Б. Спиноза: «Если мы знаем о будущей вещи, что она хороша, и что она может случиться, то вследствие этого душа принимает форму, которую мы называем надеждой < ... >. С другой стороны, если полагаем, что могущая наступить вещь дурна, то возникает форма души, которую мы называем страхом. Если же мы считаем, что вещь хороша, и наступит с необходимостью, то в душе наступает покой, называемый нами уверенностью. Когда мы считаем, что вещь дурна и наступит с необходимостью, то в душе возникает отчаяние» [Спиноза 1957: 128]. В наши дни, обращаясь к проблеме этноспецифики языкового выражения категории оценки, Ю.Д. Апресян подчеркивает, что оценка отражает связанные со словом культурные традиции, господствующую в данном обществе практику использования соответствующей оценки [Апресян 1974: 67].

Оценки многовекового деятельностного опыта этносов закрепились в словарных дефинициях. Мы считаем, что располагая разнообразным языковым материалом, можно приблизиться к пониманию того, какие свойства природных объектов и посредством каких именно оценок фиксируются в каждом из сопоставляемых языков, какой эмоциональный ореол в глазах носителей этнических языков окутывает то или иное явление природы.

При отборе материала для межязыкового сопоставительного исследования оценок мы опирались на концепцию денотативного класса, развиваемую Т.В. Симашко [Симашко 1998]. В соответствии с этой концепцией, в денотативный класс объединяются единицы, которые фиксируют многообразно познанные человеком свойства явлений и отношения, в которых находится данный предмет или явление с другими предметами или явлениями. В денотативном классе различают общий фонд и базовый фонд. Общий фонд – это весь запас смыслов об объекте, который получает выражение в любых подсистемах языка, в научной или эстетической периферии денотативного класса. В качестве материала общего фонда используются научные и художественные тексты, позволяющие выявить специфические средства языкового выражения сведений об объекте или явлении: терминологические слова и словосочетания, фигуральные выражения, индивидуально-авторские наименования и под. Привлечение текстов других стилей позволяет установить типичный характер интерпретации одного и того же объекта или явления в связи с иным способом освоения действительности. Центральную часть общего фонда составляет базовый фонд. Он устанавливается на основе выборки единиц из толковых, диалектных и фразеологических словарей и содержит наиболее устойчивые единицы языка: слова, устойчивые словосо-

четания, некоторые фольклорные формулы. В отличие от общего фонда, единицы базового фонда денотативного класса проявляют жесткую ориентацию на некоторый объект, который фиксируется либо планом содержания, либо планом выражения. Базовый фонд служит опорой для выяснения особенностей закрепления сведений об определенном явлении или объекте в языке. Единицы базового фонда, а также научной или эстетической периферии денотативного класса поддаются определенной интерпретации. Преимущества денотативного подхода к отбору исследовательского материала заключаются в том, что он дает возможность включать в картотеку не только номинации объектов, но и все контексты, позволяющие прямо или косвенно сузить о свойствах изучаемого фрагмента мира [Симашко 1998: 10]. В настоящей работе рассматриваются более 2500 единиц денотативных классов <воды>, <дождь>, <ветер> и <облака> английского и французского языков, вычлененных из девяти авторитетных лексикографических источников [Bourcelot 1966; Gepp 1969; Ilg 1960; Litaire 1985; Major 1981; Moricard 1963; Robert 1978; Stenberg 1971; Webster 1964].

Сопоставительный анализ денотативно связанного исследовательского материала проводится в соответствии с широко известной классификацией частнооценочных значений, включающей сенсорные, утилитарные и эстетические оценки [Арутюнова 1999: 9].

Наблюдения показали, что утилитарная оценка в английском и французском языках фиксируется преимущественно в единицах денотативного класса <воды>, причем чаще – в английском языке.

В обоих сопоставляемых языках с утилитарной точки зрения объект, как правило, характеризуется положительно. Так, о позитивной оценке представителей водной фауны в денотативном классе <воды> английского и французского языков свидетельствует признак 'съедобный' в толкованиях многих названий морских животных. Например:

snail – 'Any of a large member of slow-moving gastropod mollusks living on land or in water and having a short, thick, wormlike body and a protective shell, usually spiral in shape: some kinds of snails are used as food' [Webster 1964: 1379];

anchois – 'Petit poisson de mer commun en Méditerranée, qu'on consomme surtout mariné et salé' [Robert 1978 : 66].

В денотативном классе <воды> обоих сопоставляемых языков положительные утилитарные оценки актуализируются в наименованиях судов посредством указания на то, для чего эти суда предназначены. Например:

doling – 'A fishing boat with two masts, each carrying a spirit-sail' [Stenberg 1971: 96];

arche – 'Vaisseau fermé qui permet à Noé d'échapper aux eaux du déluge' [Robert 1978: 95].

В ряде английских и французских слов денотативного класса <воды> положительно оценивается возможность использования объекта на отдыхе, с целью получения удовольствия, для развлечения и занятий спортом. Напри-

мер:

aquacade – ‘An aquatic exhibition or entertainment consisting of swimming, diving etc. often to music’ [Webster 1964: 73];

yachting – ‘Pratique de la navigation de plaisance’ [Robert 1978: 2126];

mettre la carafe à rafraichir – ‘S’accroupir ayant de l’eau jusqu’aux fesses, divertissement de la baigneuse qui ne sait pas nager’ [Moricard 1963 : 177].

Наряду с этим, во внутренней форме многих французских и английских фразеологических единиц, входящих в состав денотативного класса <воды>, содержится негативная утилитарная оценка данного природного феномена. Например: ‘Under water, famine; under snow, bread’ [Английски... 1967: 77].

Семантическое своеобразие английского языка проявляется в том, что лишь в денотативно связанной английской лексике закрепляется утилитарный признак ‘созданный для защиты от морской стихии’. Например:

sea wall – ‘A wall or embankment made to break the force of the waves and to protect the shore from erosion’ [Webster 1964: 1315].

В единицах английского языка положительно с утилитарной точки зрения оценивается создание и обустройство водоемов / водотоков, благоприятствующих навигации или с целью отвода вод. Например:

sluiceway – ‘An artificial channel for water, with or without a floodgate’ [Ibid: 1375].

Лишь в денотативном классе <воды> английского языка в наименованиях субъекта, взаимодействующего с водной стихией, закрепляется утилитарный признак ‘опытный, умелый’. Например:

sea dog – ‘A sailor, especially an experienced one’ [Ibid: 1313].

В отличие от английского языка, семантическая оригинальность французского языка манифестируется в том, что во французских единицах денотативного класса <воды> позитивно с утилитарной точки зрения оцениваются элементы оснастки и оборудования судна посредством фиксации компонента ‘использоваться, предназначаться, служить’. Например:

jangada – ‘Radeau de bois très léger portant une cabane d’habitation, utilisé par les pêcheurs brésiliens’ [Robert 1978: 1041].

Семантическая избирательность английского и французского языков проявляется в денотативном классе <дождь>. Так, лишь в единицах английского языка закрепляется утилитарный признак ‘необходимость защиты объектов от дождевых вод’. Например:

drip – ‘A projecting cornice to throw off rain’ [Ibid: 270].

Во французском языке положительно или отрицательно с утилитарной точки зрения оценивается выпадение дождя в определенные месяцы или дни, что связывается с благоприятными или неблагоприятными видами на урожай. Например:

‘La pluie de mars profite au lin’ [Litaire 1985: 3].

Во французском языке утилитарная оценка ветра зависит от времени его появления и предвещаемого им урожая или погоды. Например:

‘Grands vents du nord en février annoncent la fertilité, manquent-ils? On les aura en avril’ [Ibid: 11].

В единицах денотативного класса <ветер> английского языка утилитарная оценка не фиксируется.

Утилитарная оценка не свойственна единицам денотативного класса <облака> обоих изучаемых языков.

Сходство английского и французского языков проявляется в способах эстетической оценки явлений природы. В обоих языках эстетическая оценка природных феноменов закрепляется лишь в единицах денотативного класса <воды>.

В частности, в английском и французском языках положительная эстетическая оценка дается лексикографически маркированным как ‘Poet.’ или ‘Litter.’ названиям водных источников, кораблей, волн, моряков. Например:

main – ‘Poet. The high, or open sea; ocean’ [Webster 1964: 884];

onde – ‘Littér. L’eau de la mer, les eaux courantes ou stagnantes’ [Robert 1978: 1259].

Лишь в английском языке к искусству приравниваются такие виды деятельности, как рыболовство, рыбоводство, ужение, плавание, гидрография, навигация. Например:

piscatology – ‘The art or science of fishing’ [Webster 1964: 1114].

Во французском языке искусством называют умение управлять кораблем. Например:

marine – ‘Tout ce qui concern l’art de la navigation sur mer’ [Robert 1978: 1260].

Определенное сходство семантической организации английского и французского языков доказывается тем, что сенсорные оценки природных явлений фиксируются в основном в единицах денотативного класса <ветер> обоих языков путем указания на неприятные для человеческого организма ощущения, вызываемые этими природными явлениями. Например:

bite – ‘To cause to smart, as cold wind’ [Webster 1964: 151];

autan – ‘1. Nom que l’on donne dans le midi de la France aux vents orageux qui soufflent du Sud ou du Sud-Oest. 2. Les autans – Poét. Les vents impétueux’ [Robert 1978: 133].

Квинтэссенция оценок, приписываемых природным явлениям в английском и французском языковых коллективах, содержится в образном высказывании Л. Дж. Бэттэна: «Редко случающиеся, очень красивые или очень сильные атмосферные явления производят большое впечатление, а обычный дождь и снег похожи на старых друзей. Мы почти всегда рады видеть их, даже если они не очень возбуждают нас» [Batten 1962: 8].

Подведем итоги. Семантические системы английского и французского

языков, фиксирующие эмоционально-оценочное отношение представителей сопоставляемых лингвокультур к явлениям природы, частично универсальны, частично идиоспецифичны. Утилитарные, эстетические и сенсорные оценки природных феноменов фиксируются в обоих языках, но по-разному. В английском и французском языках утилитарные оценки даются водным источникам, ветру и дождю. В обоих сопоставляемых языках с утилитарной точки зрения природные явления характеризуются неоднозначно. В наибольшей степени семантическая избирательность английского и французского языков проявляется в утилитарных оценках дождя. В английском и французском языках сенсорные оценки даются лишь ветру: в обоих языках ветер оценивается негативно. В изучаемых языках эстетизируются определенные виды деятельности, связанные с объектом <воды>. В английском и французском языках наиболее полно характеризуется природное явление <воды>, наименее полно – объект <облака >. Ни в одном из языков ни одно природное явление по совокупности всех свойств не интерпретируется как исключительно положительное или исключительно отрицательное.

Сопоставительное изучение фрагмента национальной языковой картины мира на материале денотативно связанной лексики имеет широкие научные перспективы. Мы связываем их, в частности, с описанием особенностей функционирования лексических единиц сопоставляемых языков в тексте. В художественных текстах отражается большой объем информации о внеязыковой действительности, поскольку переосмысление мира художником влечет за собой расширение круга эстетически оцениваемых явлений и рост числа эстетических свойств [Борев 2003: 67]. При функционировании в тексте слова приобретают разнообразные дополнительные смысловые оттенки, воспринимаясь в сложной и глубокой перспективе целого. Сопоставительный анализ денотативно связанной лексики может показать, как в этих случаях происходит языковая категоризация, объективировать те сходства и различия между языками, которые оставались незамеченными прежде, подтвердить или опровергнуть ранее полученные результаты. Лишь всесторонний сопоставительный анализ денотативно связанной лексики позволит прийти к заключению о том, действительно ли сходства и расхождения, установленные на материале единиц базового фонда, эстетической и научной периферии, являются типичными для картины мира сравниваемых языков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука, 1974. – 366 с.
2. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык (к проблеме «языковой картины мира») / Н.Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. – 1999. – № 3. – С. 9-13.
3. Базылев В.Н. Когнитивная структура эмоций: русско-японские параллели / В.Н.Базылев // Язык, сознание, коммуникация. – М.: Диалог, 2000. – Вып. 11. –

- С. 9-19.
4. Лернер К. Категория сравнения и оценки с точки зрения гипотезы о типах языкового движения / К. Лернер, В. Куперман // Вопросы языкознания. – 1988. – № 1. – С. 89-96.
  5. Симашко Т.В. Денотативный класс как основа описания фрагмента мира: Монография / Т.В. Симашко. – Архангельск: Изд-во Поморского гос. ун-та, 1998. – 337 с.
  6. Солодуб Ю.П. Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / Ю.П. Солодуб; Московский гос. пед. ун-т. – М.[б.и.], 1985. – 49 с. – На правах рукоп.
  7. Спиноза Б. Избранные произведения. Т.1 / Б. Спиноза. – М.: Изд-во МГУ, 1957. – 630 с.
  8. Battan L. J. Cloud physics and cloud seeding. – London: Doubleday & Company, 1962. – 270 p.
  9. Bourcelot H. Atlas linguistique et ethnographique de la Champagne et de la Brie. Vol.1. Le temps. La terre. – Paris: Société du Nouveau Littre, 1966. – 305 p.
  10. Litaire A. Dictons de Lorraine. Au fil des mois. – Nancy: Société du Nouveau Littre, 1985. – 185 p.
  12. Moricard H. B. Annay – la Côte. Patois. Folklore. Souvenirs. – Clamec Société du Nouveau Littre, 1963. – 209 p.
  13. Sternberg Th. The dialect and folklore of Northamptonshire. – Brackley: Moorland Publishing Company, 1971. – 211 p.

**ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**

14. Боров Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов / Ю.Б. Боров. – М.: Астрель, 2003. – 412 с.
15. Английски пословици. – София: Наука и изкуство, 1967. – 92 с.
16. Gepp E. An Essex Dialect Dictionary / E. Gepp. – Yorkshire: Wakefield, 1969. – 290 p.
17. Ilg G. Proverbes français suivis des équivalents en anglais, espagnol, néerlandais / G. Ilg. – Amsterdam: ABC, 1960. – 207 p.
18. Major A. A new dictionary of Kent dialect / A. Major. – Meresborough: Newcastle upon Tyne, 1981. – 204 p.
19. Robert P. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove. – Paris: Société du Nouveau Littre, 1978. – 1563 p.
20. Webster's New World Dictionary. – Cleveland & New York: The World Publishing Company, 1964. – 1724 p.

**EVALUATION OF PROPERTIES OF NATURAL PHENOMENA  
IN DIFFERENT LANGUAGES**

*(on the material of denotatively connected units  
of the English and French languages)*

T.S. Nifanova

Severodvinsk branch of the Northern (Arctic) Federal University  
named after M.V. Lomonosov, Severodvinsk

The aim of the article is on the material of the units of the basic fund of the denotative classes of the sphere of nature in English and French to reveal and study in the comparative plan what properties of nature phenomena et by means of what values are fixed in units of both or of only one of the languages.

**Key words:** *value, axiological originality, comparative study, denotative class, denotatively connected units, general fund, basic fund, scientific periphery, esthetic periphery.*

*Об авторе:*

НИФАНОВА Татьяна Сергеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и германского языкознания Гуманитарного института филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова в г. Северодвинске, *e-mail*: nifanova55@mail.ru

УДК 8

**К ВОПРОСУ О НОМИНАЦИИ ЛИЦ  
ПОСРЕДСТВОМ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ**

*(на материале произведений Т. Манна)*

И. А. Снежкова

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск

Специфика словообразования позволяет создавать в тексте новые номинативные единицы с определенной прагматической направленностью. Такие «номинативные дериваты» могут выступать в текстах в качестве кратких, детальных, образных единиц номинации лиц с элементами авторской оценки.

**Ключевые слова:** *номинация, номинативная деривация, словосложение, конверсия, субстантивация, продуктивность, характеризующая номинация, интенсивирующая номинация, полифункциональность.*

Под номинацией понимается обозначение всего отражаемого и познаваемого человеческим сознанием, всего сущего или мыслимого: предметов, лиц, действий, качеств, отношений и событий [Азнаурова 1980: 11]. Наличие данной функции у словообразовательной конструкции, как и любое слово вообще, является, в первую очередь, наименованием лица или явления или собы-



тия и т.д. Однако, специфика словообразования заключается в том, что оно является регулярным способом создания новых слов и значений [ЛЭС 1990: 336], его механизм «на разных своих участках «работает» для создания лексических единиц с различной коммуникативной направленностью, принимающих участие в построении разных смысловых слоев высказывания» [Резанова 1996: 32]. Таким образом, под номинативной функцией словообразовательных конструкций понимается, в первую очередь, «номинативная деривация», функция создания нового (и не нового) слова, переименования [там же: 32-33].

Специфика словообразования позволяет ему выступать в качестве процесса возникновения новых единиц номинации как экспрессивно-нейтральных, так и экспрессивно-окрашенных. Наличие в языке определенных способов образования слов предоставляет говорящему или пишущему возможность выбора того или иного варианта необходимого ему наименования в зависимости от его намерений на том или ином отрезке речи.

Цель Т. Манна как писателя – точное и отточенное, широкое и подробное изображение действительности, включающее в себя элементы критики и авторской оценки [Адмони 1960: 313]. Конкретным содержанием его произведений является не только изображение эмпирических фактов, но и их осознание и интерпретация, максимально точная регистрация мыслей, настроений, чувств. Поэтому неудивительно, что Т. Манн в качестве художественных средств, позволяющих ему кратко и сжато, и в то же время, детально и подробно называть, описывать и оценивать, выбирает производные.

Для достижения точности наименования, Т. Манн использует в первую очередь такие способы словообразования, как словосложение, суффиксацию, префиксацию и конверсию. Продукты данных способов словообразования выступают в качестве активных средств номинативной деривации, обозначающих, описывающих и оценивающих

- действующие лица – *Zauberünstler, die Verlorene, Freiheitskämpfer* и др.,
- их качества и действия – *neugierig-verächtlich, das Hervorholen* и др.,
- предметы и явления – *Weltbad, Vorzugsplätze, Sorglosigkeit, das Okkulte, Nazi-Entmeschheit, Nazi-Lügen-Revolution* и др.,
- их характеристику – *wohnlich-feinsandig, unangenehm, merkwürdig, untermenschlich* и др.

Активными в создании номинаций лиц являются сложные слова, как узувальные, так и окказиональные, ведь номинативная функция является «основной функцией композитной конструкции» [Вашунин 1990: 15].

Точное обозначение лиц в произведениях Т. Манна часто происходит благодаря различным типам смыслового содержания композитов. В качестве наименований лиц писатель охотно выбирает сложные слова с «кумулятивным» значением, обладающие более объемной семантикой, чем простое

сложение значений составляющих, как при раздельнонаправленном значении:

*Zauberkünstler – ein Künstler, der mit seiner Zauberkunst Bewunderung erregt; Gastwirt – j-d, der beruflich ein Gasthaus, ein Restaurant o.a. betreibt; Nach-Tisch-Bekannte – Bekannte, die man nach dem Essen kennengelernt hat.* Реже в качестве номинаций лиц выступают композиты с типизированным значением: *Reisebegleiterin, Zirkusdirektor* и идиоматическим: *Kampfhahn, Eintagsfliegen*.

Сложные слова всех типов смыслового содержания в качестве номинаций являются ценными для текста, т. к. способствуют точному обозначению. Высокая частотность кумулятивных композитов может объясняться их способностью, возникающей благодаря наличию различных типов структурных и лексических приращений, в сжатой форме передавать более объемное содержание, чем собственное содержание производящих основ, а значит служить детальному, широкому и подробному изображению действительности.

Яркими и запоминающимися номинациями лиц, специально созданными средствами художественной выразительности в произведениях Т. Манна, являются окказиональные сложные слова. Они привлекают внимание отсутствием в языковом сознании читателя. Необходимо отметить, что большинство окказиональных наименований у писателя – это продукты словосложения, одного из наиболее употребительных способов создания новых слов в немецком языке, характеризующегося «проявлением всех взаимосвязанных свойств словообразовательной модели – высокой степени продуктивности, активности и употребляемости», поэтому наиболее часто применяющегося для создания новых наименований, передающих обширную информацию, а также по мотивам эмоционально-оценочного характера [Бердова 1983: 6]: *Gehrockmanager, Menschenspezies, Verandaklienten, Willensfeste, Geschichtschwindler, Edelbarbaren* и др.

Для наименования лиц автор охотно прибегает также к конверсии – синтаксическому способу образования новых номинаций, при котором происходит переход слова из одной части в другую и связанное с ним изменение понятийного класса. Такие производные называют лицо по его признаку, наиболее актуальному на каком-либо участке текста, или по участию в находящемся в коммуникативном фокусе происходящем или произошедшем действии.

Продуктами конверсии, активно участвующими в номинации действующих лиц, являются субстантивированные прилагательные и причастия: *der Sichere, die Fremden, der Streitbare, der Bucklige, die Lagernden, die Fernstehenden, die Verlorene, der Verwachsene, der Schreckliche, der Gewaltige, der Eitle* и др. Такие словообразовательные конструкции служат характеризующей номинации, т.е. они обозначают лицо, обладающее определенным качеством, свойством, признаком, наиболее актуальным на данном участке текста, на котором автор акцентирует внимание читателя. При этом

словообразовательные конструкции, обозначающие одно и то же лицо в тексте, образуют особый «номинативный ряд», систему единиц, которые соотносятся с одним и тем же денотатом и служат, поэтому, повторной номинацией одного и того же лица, выступая по отношению друг к другу коммуникативными эквивалентами.

Большое количество словообразовательных конструкций, образованных от прилагательных, как и большое количество прилагательных в произведениях Т. Манна вообще позволяет говорить об «адъективации образов» [Weiss 1964: 11], поскольку субстантивированные прилагательные называют и характеризуют не только отдельные лица, но и определенные «мифические» роли, изображаемые этими лицами. Так, производные *der Trotzige*, *der Brave*, *der Streitbare*, *der Widerspenstige* называют не только конкретных персонажей, но и способных сопротивляться насилию и унижению защитников человеческого достоинства вообще. В данном случае происходит «разиндивидуализация» образа [там же: 13], отвлечение от конкретного человека, а названные субстантивированные прилагательные понимаются как персонификации способности бороться и сопротивляться. Отадъективные существительные, называющие и характеризующие Чиполлу в новелле «Марио и волшебник», *der Schreckliche*, *der Gewaltige*, *der Eitle* и др., выступают в качестве персонификации всего ужасного, бесчеловечного, тщеславного, персонификацией странной, напряженной, тяжелой атмосферы пребывания в Италии в психическом и духовном смысле.

Субстантивированное прилагательное *Horizontale* в романе «Волшебная гора» не только иронично именуется людей, уделяющих слишком много внимания своей болезни, слишком поглощенных ею, но и создает антитезу к подразумеваемому *Vertikale*: „*Wir müssen liegen, immer liegen... Settembrini sagt immer, wir lebten horizontal, – wir seien Horizontale*“ (Zauberberg). *Horizontale* считают горизонтальное положение, положение лежа, самым подходящим для себя, и противопоставляют себя миру людей вертикальных, т.е. нормальных, здоровых.

Субстантивированные прилагательные и причастия выступают и в роли сжатых, экономных номинаций. Одно такое производное способно вместить в себя значение целого словосочетания. Например, субстантивированное прилагательное *der Schreckliche* несет в себе то же значение, что и словосочетание *der schreckliche Mann, die Verlorene – die verlorene Madam Angiolierie* и др.

Среди способов словообразования, принимающих активное участие в создании номинаций лиц, выступает и суффиксация. Наименованиями людей в большинстве случаев являются производные с суффиксом *-er*, обозначающие лица по признаку проживания, ремесла, занятия, специальности. Большинство производных с суффиксом *-er* представляют собой наименования, обозначающих главных или второстепенных действующих лиц: *Zerstörer, Massenführer, Künstler, Gaukler, Veranstalter, Führer, Beschwörer,*

*Betrüger*. Почти все они являются отглагольными образованиями и поэтому обозначают лицо, выполняющее действие, названное глагольной исходной единицей. Каждое из производных автор употребляет для обозначения определенного лица на определенном участке текста, прямо или косвенно описывающем как раз то действие, обозначение которого заложено в исходном глаголе: *zerstört, betriegt, führt, gaukelt, beschwört*. Это позволяет судить о продуманности и подготовленности употребления такой номинации.

Словообразовательные конструкции с повторяющимися аффиксами могут выступать в качестве интенсивирующих номинаций, особенно, если они расположены в непосредственной близости друг от друга. Интенсификацию значения в таких случаях передает семантический компонент, выражаемый аффиксом: *Früher aber, vor ihrer Verheiratung, war unsere neue Wirtin Gesellschaftlerin, Reisebegleiterin, Garderobiere, ja Freundin der Duse gewesen ...*

Производные *Gesellschaftlerin, Reisebegleiterin, Freundin* служат для обозначения одного лица, госпожи Анджольери, пылко и неустанно рассказывающей своим гостям о самой великой и счастливой эпохе своей жизни, чем вызывает легкую иронию повествователя. Скопление производных с суффиксом *-in* в данном случае создает впечатление о насыщенном яркими событиями прошлом героини, подчеркивает «эмоциональность и аксиологичность» женской речи [Неупокоева 2018: 117].

Интенсивирующие номинации выполняют «усилительно-выделительную функцию» [Карпухина 2018: 64], служат подчеркнутому усилению значения, которое передается такими производными. Кроме того, регулярное повторение отдельных аффиксов и моделей в непосредственно прилегающих участках текста создает особый ритм – «ритм прозы», который создает выразительность, акцентирует внимание на заложенный в таких единицах номинации смысл.

Особую группу вторичных номинативных единиц, представленных разнообразными продуктами словообразования, образуют обозначения Гитлера в речах Т. Манна на радио БиБиСи «*Deutsche Hörer*». Это бранные слова, активное и смелое употребление которых является одним из наиболее ярких и частотных языковых средств в речах вообще. Они придают выступлениям резкий полемический и агрессивный тон. Вся вербальная агрессия направлена на Т. Манном против Гитлера и его порядка:

*Hitler – ein blödsinniger Wüterich, Geschichtsschwindler, der klägliche Schurke, ein fanatischer Idiot, unser Dschingis-Khan, Falschsieger, Unhold* и др. Употребление наименований лиц с подчеркнуто отрицательной характеристикой служит намеренному обострению проблемы, демонстрации резко противоположной позиции писателя, противопоставлению себя нацистскому режиму и его предводителю, «направлены на дискредитацию, диффамацию, инсультацию (оскорбление) оппонента» [Кузнецова 2018: 68].

Итак, механизм словообразования служит на разных участках текста для создания новых полифункциональных номинативных единиц с опреде-

ленной прагматической направленностью. Наиболее активными «номинативными дериватами» лиц в произведениях Т. Манна являются продукты словосложения, аффиксации и конверсии, способных в сжатой, экономной форме называть, характеризовать и оценивать одновременно, выступая, таким образом, в качестве детальных, подробных, образных номинаций с элементами авторской оценки. Создание номинации у Т. Манна – часто долгий процесс, в течение которого слово тщательно готовится предтекстом, в котором оно может многократно уточняться и корректироваться, и само может уточнять или усиливать значение других слов. Для выразительного, запоминающегося обозначения лиц автор специально создает окказиональные производные наименования, способные наиболее точно и полно донести замысел до читателя, поскольку отражают и передают именно те особенности лиц, ту оценку, которые наиболее важны для понимания как отдельной ситуации в тексте, так и всего текста в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В. Томас Манн. Очерк творчества / В. Адмони, Т. Сильман. – Л.: Советский писатель, 1960. – 351 с.
  2. Азнаурова Э. С. Принципы анализа стилистически маркированных производных как единиц сложной номинации / Э.С. Азнаурова // Вопросы словообразования и фразообразования в германских языках: Сб. научн. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1980. – Вып. 164. – С. 10-18.
  3. Бердова Н.М. Коммуникативно-стилистическая характеристика окказиональных словообразований / Н.М. Бердова // Лексика и текст: Сб. научн. тр.– Калинин, 1983. – С. 3-10.
  4. Вашунин В.С. Субстантивные сложные слова в немецком языке / В.С. Вашунин. – М.: Высшая школа, 1990. – 159 с.
  5. Карпухина Т.П. Совместное функционирование морфемного повтора и синтаксического параллелизма в англоязычной художественной прозе / Т.П. Карпухина // Язык как структура и социальная практика: Сб. научн. тр. / под ред. Т. П. Карпухиной. – Вып. 15. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. – 216 с. – С. 61-74.
  6. Кузнецова Н.В. Политкорректный и непolitкорректный дискурс в сфере межэтнических отношений (на примере французского политического дискурса) / Н.В. Кузнецова // Вестник Бурятск. гос. ун-та. – 2017. – Вып. 6. – С. 67-74.
  7. Неупокоева А.В. Лексические особенности женской литературных персонажей / А.В. Неупокоева // Язык как структура и социальная практика: Сб. научн. тр. / под ред. Т.П. Карпухиной. – Вып. 15. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. – С. 113-121.
  8. Резанова З.И. Функциональный аспект словообразования: Русское производное имя / З.И. Резанова. – Томск: Изд-во ТГУ, 1996. – 219 с.
  9. Weiss W. Thomas Manns Kunst der sprachlichen und thematischen Integration / W. Weiss. – Düsseldorf, 1964. – 100 S.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
10. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

**TO THE QUESTION OF NOMINATION OF PERSONS  
BY MEANS OF WORD FORMATION**

*(based on the works of T. Mann)*

I.A. Snezhkova

Pacific National University, Khabarovsk

The specificity of word formation allows you to create new nominative units in the text with a certain pragmatic orientation. Such «nominative derivatives» can act in the texts as short, detailed, figurative units of nomination of persons with elements of the author's assessment.

**Key words:** *nomination, nominative derivation, compounding, conversion, substantivation, productivity, characterizing nomination, intensifying nomination, multi-functionality.*

*Об авторе:*

СНЕЖКОВА Ирина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Тихоокеанского государственного университета, *e-mail*: irina6767@mail.ru.

УДК 811.111

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗООНИМОСОДЕРЖАЩЕЙ ЛЕКСИКИ  
ДЛЯ ОЦЕНОЧНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ**

*(на материале романа Э. Уокер «Цветы лиловые полей»)*

В.А. Степанова

Смоленский государственный медицинский университет, Смоленск

В статье раскрывается суть термина «зооним» и сопутствующих ему понятий. На материале произведения Э. Уокер «Цветы лиловые полей» описываются особенности использования зоонимосодержащей лексики для передачи положительных и отрицательных качеств персонажей. Делается вывод о преобладании зоонимов с нейтральным маркером, а также предпринимается попытка классификации представленных примеров по номинативным параметрам.

**Ключевые слова:** *зооним, зооморфизм, сравнительный оборот, «Цветы лиловые полей», Э. Уокер.*

Природа и животный мир очень близки человеку. Попытка человека понять себя, охарактеризовать сложность и противоречивость своих поступков и действий через сравнение с миром природы, привели к появлению в

языке единиц и словосочетаний, содержащих в себе имена животных.

В лингвистике для описания лексем, обозначающих наименования животных, используется термин «зооним» [Пуцилева 2009]. По мнению Н.В. Подольской, «зооним – это собственное имя (кличка) животного, в т.ч. домашнего, содержащегося в зоологическом саду, “работающего” в цирке, в охране, подопытного или дикого» [Подольская 1978: 58-59]. Н.В. Солнцева рассматривает данное понятие шире как «общую словарную единицу, которая, с одной стороны, может принимать “облик” зоосемизма, собственно названия животного, с другой стороны – зооморфизма, своего переносного, метафорического варианта, проецируемого на человека, характеризующего и оценивающего его под разными углами зрения» [Солнцева 2004: 11]. А.А. Киприянова располагает понятия и термины, с помощью которых изучаются имена животных, в следующей последовательности: 1) фаунизмы – наиболее общее понятие, в которое входят как наименования самих животных, так и синанималистические элементы (т.е. сопутствующие анимализмам), например, пастух, коровник; 2) анимализмы – номинативные и номинативно-производные наименования животных (рыжая лиса, лисий нрав); 3) зоосемизмы – прямые наименования животных (медведь); 4) зооморфизмы – характерологические наименования животных (настоящий медведь) [Киприянова 1999]. Мы опираемся на подход А.А. Киприяновой, т.к. разработанная ею классификация дает базовый набор терминов для проведения нашего исследования.

В своей статье мы рассмотрим примеры использования зооморфизмов, реализующих положительную, отрицательную и нейтральную характеристику человека. За основу берется классификация Н.В. Земляковой, согласно которой зооморфные сравнения распределяются по таким ассоциативным признакам, как: 1) характер; 2) поведение; 3) внешность; 4) физические свойства; 5) психическое и физическое состояние; 6) умственные способности; 7) социальный статус; 8) возраст [Землякова 2005].

Материалом исследования послужил роман Э. Уокер «Цветы лиловые полей», в котором повествуется о нелегкой судьбе афро-американской девушки Сили, низведенной до положения рабыни в собственной семье.

Когда сестра Сили уехала в Африку, в своих письмах она рассказывала ей о жизни, об особенностях культуры и быта африканцев. Коренных жителей она описывает, используя сравнительный оборот с зоонимом HORSE (ЛОШАДЬ):

“But the Africans’ teeth *remind me of horses’ teeth*, they are so fully formed...” (Walker 2003: 149)

Здесь подчеркивается, что наличие крупных, ровных зубов является характерной чертой внешности представителей этноса в целом. Особое внимание она уделяет положению женщин. Так, для их описания применяется имя животного DONKEY (ОСЕЛ), ведь африканские женщины в племени, подобно названным существам, тянут на себе всю тяжелую работу, а кроме

того осёл является символом кротости, смирения и терпения [Телицын 2005]:

“Even though they are unhappy and *work like donkeys* they still think it is an honor to be the chief’s wife” (Walker 2003: 157).

Сестра также указывала на отсутствие права голоса у женщин, на невозможность принимать участие в культурной жизни племени через сравнительный оборот с зоонимами FLY (МУХА) и ELEPHANT (СЛОН):

“Sometimes I feel our position is *like that of flies on an elephant’s hide*” (Walker 2003: 236).

В своей книге автор показывает, что персонажи мужского пола уверены, что женщина – ничто, и ее нужно унижать, чтобы она знала свое место.

Подобные зооморфные характеристики используются и при передаче особенностей внешности и поведения афроамериканцев. Например, характеризуя местных жителей, Шуг Айвери (одна из героинь) говорит, что они такие же сумасшедшие, как «клопы» (*betsy bugs*). Существует версия, что в попытке избавиться от них люди окружали свои постельные принадлежности мисками с водой. Но клопы просто взбирались на потолок, откуда и падали прямо в постельное белье. Возможно, именно эти сумасшедшие, на первый взгляд, выходки жуков привели к их ассоциации с нелепым поведением у людей [The Old Farmer’s Almanac <http://www.almanac.com>]:

“People insane, say Shug. *Crazy as betsy bugs*” (Walker 2003: 210).

Писательница употребляет сравнительный оборот с зоонимом BIRD (ПТИЦА), чтобы описать тяжелую жизнь главной героини (испуганная птица в клетке, с которой дурно обращаются и которой никак не улететь) и бесчеловечное отношение мужа к ней:

“You know, he say, you use to *remind me of a bird*. You was so skinny, Lord, he say. And the least little thing happen, you looked about to fly away” (Walker 2003: 253).

Во время разговора с Мистером (с которым она долго жила) Сили выражает свою неприязнь к мужчинам, используя образное сравнение с зоонимом FROG (ЛЯГУШКА):

“Take off they pants, I say, and *men look like frogs* to me. No matter how you kiss’em, as far as I’m concern, frogs is what they stay” (Walker 2003: 254).

Использование сравнительного оборота в данном случае подчеркивает страх и брезгливое отношение Сили к мужскому полу в целом. С каждым последующим опытом, начиная от отчима и заканчивая Мистером, она только утверждалась в мысли, что все мужчины чем-то похожи на лягушек, они – такие же неприятные и мерзкие, и сколько бы она не пыталась быть покорной, услужливой, терпеливой, в прекрасных принцев они не превращались.

Интересно отметить, что при описании одного и того же персонажа автор проводит параллели с разными животными. Так, своенравность и прямолинейность характера Шуг, писательница демонстрирует через отзоонимич-



ные глаголы (глаголы, содержащие в своем значении указание на один из характерных признаков животного [Walker 2003: 126]) “*cackle*” (кудахтать) и “*snort*” (храпеть):

“She look me over from head to foot. Then she *cackle*” (Walker 2003: 46).

“She look at me and *snort*. Everything I do is fine and dandy to you. But that’s cause you ain’t got good sense” (Walker 2003: 57).

А её слабость передается через сравнительный оборот с зоонимом КИТЕН (КОТЕНОК), что обусловлено внешним сходством состояния Шуг во время болезни с беспомощностью котенка:

“She weak as a *kitten*” (Walker 2003: 49).

Следует также отметить, что в своем романе Элис Уокер использует прозвища, основой которых являются зооморфизмы. Так, Шуг Айвери известна всем под псевдонимом “*Queen Honeybee*” (медоносная пчела). Данное прозвище точно характеризует ее личность, манеру поведения и то, как окружающие воспринимают Шуг, ведь во многих культурных традициях пчелиная матка символизировала верховную власть и Мать-богиню [Телицын 2005]. Настоящее имя Свик “*Squeak*” – Мэри Агнес, но Харпо дал ей это прозвище из-за ее робости и нерешительности. Голос Сквик Сили описывает, прибегая к сравнительному обороту с синанималистическим элементом “*meowing*” – “мяуканье”, указывая тем самым также и на юный возраст Сквик:

“She got the kind of voice you never think of trying to sing a song. It little, it high, it sort of *meowing*” (Walker 2003: 98).

Употребление в речи зоонима DOG (СОБАКА) зависит от того, какую окраску ситуации стремится дать говорящий, т.к. отношение африканского народа к животному не всегда однозначно. Например, для описания подлого и недостойного поведения Мистера, Сили использует характеризующее прилагательное + существительное-зооморфизм:

“You a *lowdown dog* is what’s wrong, I say” (Walker 2003: 199).

Кроме того, в романе зооним DOG часто используется в составе восклицаний и передает удивление героя:

“I’ll *be dog*” (Walker 2003: 272);

“*Hot diggidy dog*” (Walker 2003: 107).

Анализ фактического материала позволяет сделать вывод, что в романе чаще всего используются зооморфизмы с нейтральной оценочной характеристикой. Большинство из них подпадают под классификацию, предложенную Н.В. Земляковой. Для описания поведения человека автор использует зоонимы *bug*, *honeybee*, *dog*; характера – отзоонимичные глаголы *cackle*, *snort*; внешности – *horse*, *frog*; физических свойств – *donkey*; психического и физического состояния героев – *bird*, *kitten*; социального статуса – *fly*, *elephant*; возраста – синанималистический элемент *squeak*, *meowing*. Приведенные примеры отражают особенности личностного моделирования реаль-

ности, а также образного мышления персонажей, преломленного через ассоциативное восприятие окружающего мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Землякова Н.В. Устойчивые образные номинации человека: Структурно-семантический и лексикографический аспекты: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.В. Землякова; Кубанский гос. ун-т. – Краснодар [б.и.], 2005. – 201 с. – На правах рукоп.
2. Киприянова А.А. Функциональные особенности зооморфизмов (на материале фразеологии и паремиологии русского, английского, французского и новогреческого языков): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / А.А. Киприянова; Кубанский гос. ун-т. – Краснодар [б.и.], 1999. – 217 с. – На правах рукоп.
3. Пуцилева Л.Ф. Культурно детерминированные коннотации русских зоонимов и фитонимов: на фоне итальянского языка: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Л.Ф. Пуцилева; Санкт-Петербургск. гос. ун-т. – СПб. [б.и.], 2009. – 239 с. – На правах рукоп.
4. Солнцева Н.В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этносемантическом аспекте: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Н.В. Солнцева; Омский гос. пед. ун-т. – Омск [б.и.], 2004. – 220 с. – На правах рукоп.
5. The Old Farmer's Almanac [Электронный ресурс] – URL: <http://www.almanac.com/fact/what-is-a-betsy-bug-as-in>
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1978. – 165 с.
7. Телицын В.Л. Символы, знаки, эмблемы: Энциклопедия / В.Л. Телицын, В.Э. Багдасарян, И.Б. Орлов. – М.: Локид-Пресс, Рипол Классик, 2005. – 490 с.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Walker A. *The Color Purple* / A. Walker. – NY: A Harvest Book Harcourt, Inc., 2003. – 288 p.

#### USE OF ZOONYM-CONTAINING VOCABULARY FOR THE CHARACTERS' EVALUATION

*(as exemplified in the novel by A. Walker "The Color Purple")*

V.A. Stepanova

Smolensk State Medical University, Smolensk

The article examines the meaning of the term «zoonym» and related notions. On the basis of the novel *The Color Purple* by A. Walker the peculiarities of zoonym-containing vocabulary usage for the marking of the characters' positive and negative qualities are described. The conclusion about the predominance of zoonyms with a neutral marker and an attempt to classify the presented examples by nominative parameters are made.

**Key words:** *zoonym, zoomorphism, figurative comparison, The Color Purple by A. Walker.*

*Об авторе:*

СТЕПАНОВА Валентина Андреевна – магистр филологии, старший лаборант кафедры иностранных языков Смоленского государственного медицинского университета, *e-mail*: [stepanovavalentinaandreevna@gmail.com](mailto:stepanovavalentinaandreevna@gmail.com)

УДК 801.18

### **К ПРОБЛЕМЕ ОМОНИМИИ АББРЕВИАТУР В АНГЛИЙСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Н.А. Ткачёва

Амурская государственная медицинская академия, Благовещенск

В статье рассматривается вопрос омонимии аббревиатур, который представляет интерес для всех, кто работает с медицинскими источниками на иностранном языке и затрагивается проблема выбора того или иного термина при переводе.

*Ключевые слова:* омонимы, аббревиатура, терминосистема, методы расшифровки.

Работая с оригинальными медицинскими источниками на английском языке, довольно часто приходится сталкиваться с проблемой многозначности английских медицинских сокращений и аббревиатуры. Пожалуй, это одна из актуальнейших проблем языкознания, которую, несомненно, нужно изучать и приводить в соответствие с требованиями той или иной научной сферы. Именно поэтому данная тема представляет интерес.

Омонимия терминов медицинских наук регулярно возникает между единицами медицинской терминологической системы (внутритерминосистемная омонимия), между единицами медицинской и других терминологических систем (межтерминосистемная омонимия), а также между единицами терминологической и общелитературной систем (межсистемная омонимия) [Борисова <http>].

Процесс обновления и пополнения научно-технической лексики происходит регулярно и, в связи с этим, перед нами стоит задача, не пытаться вновь классифицировать омонимы, а научить студентов старшей ступени обучения неязыкового вуза правильно работать с аббревиатурными омонимами, встречающимися в медицинских текстах.

Процесс омонимии чаще всего затрагивает инициальную аббревиатуру. Изучая кардиологическую терминологию медицинской литературы, замечено, что данный вид лексических сокращений составляет около 15% (с разной степенью омонимии) от общего числа аббревиатур, собранных и проанализи-

зированных нами из области кардиологии (было обработано около 2140 тематических аббревиатур).

Причина возникновения омонимов – в непрерывном совершенствовании языка, в поиске подходящих эквивалентов, упрощающих и ускоряющих процесс работы. Омонимия аббревиатур допустима в медицинской терминологии лишь частично и может возникнуть между лексическими единицами медицинской терминологической системы. Целостность медицинской макротерминосистемы, состоящей из микротерминосистем, делает возможным рассматривать омонимичность терминосистемы как внутриязыковое и узкоспециальное явление.

В оригинальных медицинских статьях, с которыми нам приходилось работать, одна и та же аббревиатура расшифровывалась по-разному. Например:

AP – Angina pectoris *грудная жаба, стенокардия*  
Anteroposterior *передне-задний*  
Aortic pressure *аортальное давление*  
Apical pulse *верхушечный толчок*  
Arterial pressure *артериальное давление*  
Artificial pneumothorax *искусственный пневмоторакс*

или: CR – cardiorespiratory *сердечно-легочный*  
Carotid resistance *сопротивление сонных артерий*  
Chest radiogram *рентгенограмма грудной клетки*  
Clinical records *история болезни, записи клинического состояния*  
Clot retraction *ретракция сгустка крови*  
Complete remission *полная ремиссия*  
Corneal reflex *роговичный (корнеальный) рефлекс*  
Coronary reserve *коронарный резерв*  
Coronary resistance *сопротивление коронарных сосудов*  
Critical ratio *критическое соотношение и пр.*

Таких примеров много и создана аббревиатура с целью сокращения времени, удобства в применении, конфиденциальности. Но в то же время, аббревиатуры-омонимы отягощают язык и становятся вредоносными для переводчика. Очевидно, что омонимия появилась во внутренней терминосистеме в силу случайных закономерностей, языковой компрессии, ассоциативных проявлений и омонимической контаминации.

Многозначность медицинской аббревиатуры представляет одну из трудностей при передаче на ПЯ. Так, например, ACL имеет около 23 значений в области медицины; ST – 13 значений; IC – 11 значений; CR – 10 значений; CI – 7 значений (только в области кардиологии) и т.д.

Поэтому при переводе рекомендуем обращать внимание на контекст, чтобы не допустить неграмотной передачи информации. Следует учитывать область медицины, к которой относится переводимый источник, это облег-

чает понять смысл и грамотно передать сокращение на ПЯ. С этой целью на кафедре ведется свой собственный словарь аббревиатур и сокращений, который является незаменимым помощником в работе с медицинской литературой [Ткачева 2016: 184].

Итак, для выбора варианта передачи аббревиатур-омонимов рекомендуется применять следующие технологии: анализ структуры аббревиатур, анализ контекста, использование словарей сокращений и разнообразных медицинских справочных материалов.

Ученые-лингвисты придают контексту разную роль. Для нас, практиков, он занимает главенствующую позицию, т.к. из контекста обычно бывает ясно, какое значение имеет та или иная аббревиатура. Анализ контекста – незаменимое звено в работе с оригинальной иноязычной литературой. Он помогает определить область медицины, увидеть наличие тесной привязанности лексической единицы к определенной сфере и, тем самым, в установлении правильного перевода нужного термина. Контекст способствует определению значения омонима, поскольку изолированное от текста слово может быть истолковано неверно. Например, аббревиатура ECC (Emergency cardiac care – неотложная кардиологическая помощь; external cardiac compression – наружный массаж сердца; extracorporeal circulation – искусственное кровообращение) относится к области кардиологии, но декодирование термина имеет совершенно отличные друг от друга значения. Контекст в данном случае поможет корректно осуществить трансляцию на ПЯ. Микроконтекст (на уровне предложения, словосочетания, совокупности терминов) также является дополнительным источником информации, незаменимым в работе с медицинской литературой и о нем следует помнить для достижения правильного выбора языкового эквивалента. Выбор той или иной аббревиатуры должен быть однозначным, не допускающим многовариантности по многим причинам, и в первую очередь, в силу сохранения здоровья и жизни человека.

Анализ структуры аббревиатуры – процесс не менее важный и трудоемкий. Рекомендуется делать морфемный и/или словообразовательный анализ, который применим ко всем сложным по своей структуре сокращениям. Аббревиатура может содержать дополнительные графические объекты в виде различных знаков (косых линий, точек, и т.д.), букв, цифр (арабских или римских). Для корректной передачи на ПЯ важно знать функции этих дополнений. Например, A2-aortic second sound – аортальный компонент второго типа и АП-angiotensin II – ангиотензин II, из примера видна роль варианта написания цифры, а, значит, от этого зависит и выбор лексической единицы.

Присутствие/отсутствие точки в сокращении, обычно, не влияет на значение аббревиатуры: F.A.C.C. – Fellow of American College of Cardiology – член Американской коллегии кардиологов. Хотя бывают исключения: SC – systemic circulation – системное кровообращение и S.C. – semilunar closure – закрытие полулунного клапана (иногда встречается как SC).

Многофункциональна по своей природе косая линия, которая может заменять союз или предлог, разграничивать слово или его часть, а также может служить источником дополнительной информации), как: IPPV/I – intermittent positive pressure breathing (inspiratory) – дыхание под перемежающимся положительным давлением на вдохе.

Дефис, обычно, обозначает границу слова: R-L-right to left (shunt) – шунт справа налево, E-AT – acceleration time of early filling phase-время ускорения (кровотока) в ранней фазе наполнения; или: EC – extracellular-внеклеточный, и E-C – excitation-contraction coupling – сцепление «возбуждение-сокращение».

Анализ аббревиатуры помогает извлечь дополнительную информацию к основной части сокращения. Сегментирование аббревиатуры способствует правильному выбору узкой специализации медицины и неоднозначному толкованию всего термина в целом.

Знание основных закономерностей аббревиации и принципов образования сокращений упрощает задачу их понимания и перевода. Независимо от того, к какому типу относится то или иное сокращение, способы передачи для них одинаковые:

1. Передача иностранного сокращения эквивалентным русским сокращением.
2. Заимствование иностранного сокращения (с сохранением латинского написания).
3. Передача буквенного состава иностранного сокращения русскими буквами (транслитерация);
4. Передача фонетической формы иностранного сокращения русскими буквами (транскрипция).
5. Описательный перевод.
6. Создание нового русского сокращения [Борисов 1972:298].

Владея информацией той или иной научной сферы, допустимо абсолютное умение применять и переводить аббревиатуру, чему также способствует знание этого сокращения. Необходимым инструментом в работе с аббревиатурами-омонимами является осведомленность об основных способах образования аббревиации (в нашем случае это инициальный способ), что значительно облегчает задачу перевода и понимания сокращений. Для декодирования аббревиатур необходимо проводить сопоставительный анализ сокращений ИЯ и ПЯ. Большая часть омонимов из языка медицины интерпретируется однозначно, но развитие науки может привести, и уже идет к тому, что дешифровка аббревиатур становится все более трудной задачей.

Проблема омонимии аббревиатур актуальна на сегодняшний день. Выбор при переводе сложен, если не владеть профессиональной лексикой, не знать технологии работы с источниками, содержащие многовариантные лексические единицы. Транслируя медицинские сокращения, важно ориентироваться на ту сферу деятельности, в данном случае медицины, в которой приме-

няется та или иная аббревиатура, что является особенно актуальным для омонимичных сокращений. Несомненно, нужно либо вводить какое-либо графическое дополнение к аббревиатурам-омонимам, либо выдвигать новые требования к таковым, во избежание двусмысленного толкования терминов медицины.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / В.В. Борисов. – Воениздат, 1972. – 320 с.
2. Борисова О.Г. Омонимия терминов медицинских наук: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / О.Г. Борисова; Кубанский гос. ун-т. – Краснодар [б.и.]; 2000. – 22 с. – На правах рукоп. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.dissercat.com/content/omonimiya-terminov-meditsinskikh-nauk#ixzz5VZYCDNjy>
3. Ткачева Н.А. Аббревиатура и сокращения в медицинской литературе и способы их перевода на русский язык / Н.А. Ткачева, Н.А. Субачева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сборн. научн. трудов. – Вып. 35. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 180-186.

#### **ON THE PROBLEM OF HOMONYMY OF ABBREVIATIONS IN THE ENGLISH MEDICAL LITERATURE**

N.A.Tkacheva

Amur State Medical Academy, Blagoveshchensk

The article deals with the issue of Homonymy abbreviations, which is of great interest to all who work with medical sources in a foreign language and touches upon the problem of choosing one or another term when translating.

**Key words:** *homonyms, abbreviation, term system, decryption methods.*

*Сведения об авторе:*

ТКАЧЁВА Наталья Анатольевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Амурской государственной медицинской академии; *e-mail:* [frfnat.tka@list.ru](mailto:frfnat.tka@list.ru).

УДК 811.133.1

**ОТРАЖЕНИЕ И КОНСТРУИРОВАНИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ  
ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В МЕДИАДИСКУРСЕ**

*(на материале статей о В. Путине во французских СМИ)*

Н.В. Кузнецова

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск

В статье предпринимается попытка исследовать типы репрезентации действительности во французском медиадискурсе. Ставится вопрос о необходимости описания репрезентации действительности по типу «отражение» и по типу «конструирование».

*Ключевые слова:* типы репрезентации, медиадискурс, отражение, конструирование.

Данная статья посвящена исследованию типов репрезентации действительности в медиадискурсе на материале статей о В. Путине во французских СМИ. Объектом исследования являются типы репрезентации действительности во франкоязычных СМИ. Предмет исследования составили дискурсивные средства выражения действительности во франкоязычных СМИ. Цель работы заключается в выявлении языкового аспекта репрезентации действительности на примере анализа статей о политике России в действиях В.В. Путина.

Как многозначное понятие, термин «репрезентация» широко употребляется в философии, культурологии и социальных науках. За основу данного исследования принято определение отечественного философа: «Репрезентация – это опосредованное, или «вторичное» (через подобие) представление в сознании человека образов (первообразов) материальных или идеальных объектов их свойств, отношений и процессов» [Микешина [http](#)].

В рамках данного исследования будет рассматриваться дискурсивная репрезентация действительности, исследуемая В.З. Демьянковым и Е.С. Кубряковой, которые отмечают, что слово «репрезентация» содержит сему «отображение». К репрезентации прибегают, когда необходимо отобразить оригинал, что-либо во внешнем мире, на ментальном или дискурсивном уровне [Кубрякова 2007: 9].

Дополнительно к «отражению», репрезентация получает собственную динамику, поскольку может смещать фокусы внимания, которыми «отражаемый» объект не обладает сам по себе. В этой трактовке репрезентации могут не только замещать объекты и действия, но и порождать их – как бы «строить из воздуха» объекты или же целые ситуации: т.е. репрезентации теперь могут создавать фиктивные объекты, которые “как бы отражаются” этими репрезентациями» [Кубрякова 2007: 10-11].

В результате такого мысленного конструирования объекта, не суще-



ствующего в реальной действительности, происходит ее дереализация, снятие чувственно-эмпирической фактичности с последующей заменой эмпирического описания эйдетической дескрипцией [Карпухина 2007: 124].

Таким образом, дискурсивная репрезентация может, во-первых, отражать действительность, и, во-вторых, создавать, то есть конструировать действительность, как бы строя ее из воздуха.

С.Н. Плотникова в своем анализе репрезентации действительности по типу «отражение» указывает, что «результатом познания является формирование истинных пропозиций о данном мире и их структурирование в виде репрезентационного пропозиционального сценария. Если один и тот же мир созерцают несколько человек, то в случае адекватного восприятия выработанные ими репрезентационные сценарии бывают настолько похожими, что на их основе вырабатывается единый коллективный сценарий» [Плотникова 2006: 77].

В западной лингвистике понятие дискурсивной репрезентации действительности интенсивно разрабатывается. Эта теория возникла как углубление и развитие теории социального конструктивизма, согласно которой реальность социально «конструируется», общий мир повседневной реальности создается людьми в процессе их непосредственного общения друг с другом [Бергер 1995: 165].

В нашем исследовании мы придерживаемся понимания дискурсивной репрезентации действительности по типу «отражение» и дискурсивной репрезентации действительности по типу «конструирование».

Чтобы показать отличие этих двух типов дискурсивной репрезентации действительности на материале французских статей о Владимире Путине, сравним четыре сообщения об одном и том же факте «Владимир Путин на свадьбе главы МИД Австрии Карин Кнайсл»; в первом из них наблюдается дискурсивная репрезентация действительности по типу «отражение», в остальных – по типу конструирование»:

1. *En Autriche, Vladimir Poutine invité au mariage d'une ministre proche de l'extrême droite* (Le Monde, 16.08.2018).

*Le président russe va assister samedi au mariage de la ministre autrichienne des affaires étrangères, Karin Kneissl, nommée par le FPÖ. Le président russe comptera parmi les invités du mariage de la ministre autrichienne des affaires étrangères, Karin Kneissl. Nommée par l'extrême droite (FPÖ, parti autrichien de la liberté) en décembre 2017, elle va épouser, à 53 ans, un entrepreneur, Wolfgang Meilinger.*

2. *Danse avec le tsar: et l'extrême droite autrichienne convia Vladimir Poutine à la noce* (M. Europe, 20.08.2018).

*Le président russe a assisté samedi aux noces de Karin Kneissl, la ministre autrichienne des affaires étrangères, alors que Vienne préside actuellement le conseil de l'Union européenne. Les collines boisées du sud-est de l'Autriche auront servi de décor à la séquence*

*politique la plus surréaliste de l'année. Dans un folklore digne de La Mûlodie du bonheur, Vladimir Poutine est venu assister au mariage de la ministre autrichienne des affaires étrangères, Karin Kneissl, 53 ans, qui épousait, samedi 18 août, un entrepreneur, Wolfgang Meilinger.*

3. *Poutine justifie sa présence au mariage d'une ministre autrichienne (Le Point, 22.08.2018).*

*Accompagné d'une troupe de danseurs folkloriques cosaques, Vladimir Poutine s'est rendu au mariage de Karin Kneissl, samedi dernier à Gamlitz, un village viticole des environs de Graz, dans le sud-est de l'Autriche. L'opposition autrichienne a dénoncé cette présence comme remettant en cause la réputation de neutralité politique de l'Autriche qui assure la présidence tournante de l'UE. Une vidéo mise en ligne par le site internet de la chaîne de télévision d'État russe RT est notamment devenue virale, montrant la ministre autrichienne accorder, manifestement radieuse, une révérence au chef d'État russe après avoir valsé avec lui.*

4. *Vladimir Poutine, invité embarrassant du mariage d'une ministre autrichienne (Paris Match, 19.08.2018).*

*Le président russe Vladimir Poutine a assisté samedi au mariage de la ministre autrichienne des Affaires étrangères, Karin Kneissl, une présence qui selon l'opposition remettrait en cause la réputation de neutralité politique de l'Autriche. Le président russe faisait partie de la centaine d'invités qui ont assisté à la cérémonie à Gamlitz <...> Vladimir Poutine est venu accompagné d'une troupe de chanteurs cosaques qui s'est produite pour le couple. Des centaines de policiers ont été déployés à l'occasion de la cérémonie et la route reliant le village à l'aéroport de Graz a été fermée dans les deux directions à l'arrivée et au départ du président russe.*

Следует отметить, что лежащее в основе всех четырех статей событие не имеет общемировой значимости; оно – источник «интересных» сообщений для французского читателя. Это событие было специально отобрано журналистами из потока происходящих событий; это «новость», но только потому, что считается таковой в системе СМИ [Луман 2005: 62].

Первая из анализируемых четырех статей дискурсивно репрезентирует действительность по типу «отражение», которое «есть результат стремления людей к «правильному», «истинностному», согласованному с практикой представлению мира» [Кубрякова 2007: 10]. «Правильное», «истинностное» отражение мира в первой статье доказывает референтная структура, включающая в себя референты, наиболее значимые для описываемой действительной ситуации. К ним относятся участники события (Vladimir Poutine, Karin Kneissl), место действия (Autriche). Центром всей референтной ситуации является свадьба (mariage), на которую среди прочих присутствующих был приглашен президент Российской Федерации Владимир Путин.

Предложения в первой статье легко можно проверить, поскольку они

соотносятся с конкретной ситуацией, протекающей в конкретном месте и в конкретное время. Автор просто «отразил» действительность, т.е. описал ее таким образом, каким ее описали бы и другие наблюдатели при помощи практически одних и тех же языковых выражений. Репрезентируя действительность по типу «отражение», журналист зафиксировал наблюдаемый свершившийся факт, его компоненты в соответствии с их реальной данностью.

Таким образом, в основе дискурсивной репрезентации действительности по типу «отражение» лежит механизм формирования истинных пропозиций о наблюдаемой картине мира. Механизмы, лежащие в основе дискурсивной репрезентации действительности по типу «конструирование» по большей части, остаются неизвестными; они требуют изучения. На основе трех остальных статей реальность не столько отражается, сколько конструируется пишущими. В целом, освещается то же самое событие, что и в первой статье, журналисты конструируют это событие заново, переконструируют его, занимая позицию не сторонних наблюдателей, а активных участников. Уже в заголовках они концентрируются на собственном восприятии события, которое они не описывают, а интерпретируют, называя Владимира Путина царем (*le tsar*), неудобным гостем (*invitü embarassant*). Сами высказывания неинформативны, их цель заключается в оценке действий политика и эта оценка негативна. В данном случае наблюдается замена интенции истины на интенцию мнения.

Языковые аспекты замены интенции истины интенцией мнения включают в себя аллюзию (*alors que Vienne prüside actuellement le conseil de l'Union européenne*), то есть в рамках данного высказывания журналист пытается намекнуть, что Путин приехал на свадьбу исключительно потому, что Австрия является председателем совета Европы. Ставится под сомнение выбор гостя самой госпожей Кнайсль, поскольку присутствие Владимира Путина портит репутацию политической нейтральности Австрии (*l'opposition remettrait en cause la rüputation de neutralitü politique de l'Autriche*). Подчеркивается недопустимое для журналиста унижение госпожи Кнайсль, которая присела в реверансе после вальса с Владимиром Путиным (*montrant la ministre autrichienne accorder, manifestement radieuse, une rüvürence*). Вершиной неудобства присутствия Владимира Путина на свадьбе было высказывание журналиста о том, что дорога, соединяющая деревню, где проходила свадьба и аэропорт города Грац была закрыта в двух направлениях при приезде и отъезде президента России (*la route reliant le village a l'aüroport de Graz a ütü fermüe dans les deux directions a l'arrivüe et au düpart du prüsident russe*).

Благодаря этим языковым средствам в данных статьях на передний план выдвигается не объективное, а авторское видение событий. Журналисты выражают свое мнение, делятся с читающими личными наблюдениями и субъективными оценками. Становится очевидным, что в данных статьях ре-

презентации действительности строится по типу «конструирование». То есть журналисты передают информацию, которая вроде бы не отличается от новостной информации, передаваемой в предыдущей статье; указаны те же референты, то же место и время действия, однако акцент собственно с главного события, а именно свадьбы главы МИДа Австрии смещается на субъективное мнение журналистов, считающих приезд Владимира Путина неудобным и ненужным, пишущие пытаются добиться согласия с аудиторией, считая, что они придерживаются такого же мнения.

Можно сказать, что в данном случае «СМИ конструируют собственный мир, отличный от мира реального, и предлагают его в качестве единственно возможного массовому адресату» [Анненкова 2012: 11].

В приведенных высказываниях пишущий описывает не только саму ситуацию, но и свое «видение» этой ситуации, в медиадискурсе о России во французских СМИ действительность репрезентируется как по типу «отражение», так и по типу «конструирование». В дискурсе, репрезентирующем действительность по типу «отражение», ситуация изображается объективно, дискурс передает истинные пропозиции, в дискурсе, репрезентирующем действительность по типу «конструирование», создается иная ситуация, отличающаяся от действительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анненкова И.В. Современная медиакартина мира: неориторическая модель (лингвофилософский аспект): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10, 09.00.13 / И.В. Анненкова; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М. [б.и.], 2012. – 60 с. – На правах рукоп.
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
3. Карпухина Т.П. Лингвостилевая игра морфемного повтора: теоретическая модель анализа феномена частичной итерации в художественном тексте (на материале англоязычной художественной прозы): Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Т.П. Карпухина; Иркутск. гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.] 2007. – 458 с. – На правах рукоп.
4. Кубрякова Е.С. К проблеме ментальных репрезентаций / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 4. – С. 8-16.
5. Луман Н. Реальность массмедиа / Н. Луман. – М.: Праксис, 2005. – 256 с.
6. Микешина Л.А. Репрезентация [Электронный ресурс] / Л.А. Микешина // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – URL: <http://www.encydic.com/enc>.
7. Плотникова С.Н. Когнитивно-дискурсивная деятельность: наблюдение и конструирование / С.Н. Плотникова // *Studia Linguistica Cognitiva*. – Вып. 1. Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. – М.: Гнозис, 2006. – С. 66-81.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Le Monde. En Autriche, Vladimir Poutine invité au mariage d'une ministre proche de l'extrême droite [Электронный ресурс] – URL: <https://www.lemonde.fr/europe/article/2018/08/16/en-autriche-vladimir-poutine-invite-au-mariage-d-une->

ministre-proche-de-l-extreme-droite\_5343012\_3214.html

M. Europe. Danse avec le tsar : et l'extrême droite autrichienne convia Vladimir Poutine a la noce [Электронный ресурс] – URL: [https://www.lemonde.fr/europe/article/2018/08/18/autriche-poutine-present-au-mariage-d-une-ministre-proche-de-l-extreme-droite-critiques-de-l-opposition\\_5343860\\_3214.html](https://www.lemonde.fr/europe/article/2018/08/18/autriche-poutine-present-au-mariage-d-une-ministre-proche-de-l-extreme-droite-critiques-de-l-opposition_5343860_3214.html).

Le Point. Poutine justifie sa présence au mariage d'une ministre autrichienne [Электронный ресурс] – URL: [https://www.lepoint.fr/monde/poutine-justifie-sa-presence-au-mariage-d-une-ministre-autrichienne-22-08-2018-2245168\\_24.php](https://www.lepoint.fr/monde/poutine-justifie-sa-presence-au-mariage-d-une-ministre-autrichienne-22-08-2018-2245168_24.php).

Paris Match. 4. Vladimir Poutine, invité embarrassant du mariage d'une ministre autrichienne [Электронный ресурс] – URL: <https://www.parismatch.com/Actu/International/Vladimir-Poutine-invite-embrassant-du-mariage-d-une-ministre-autrichienne-1569375>

**REFLECTION AND CONSTRUCTION  
OF REALITY REPRESENTATION IN MEDIA DISCOURSE**  
*(on the material of articles about V. Putin in French media)*

N. V. Kuznetsova

Pacific State University, Khabarovsk

The article attempts to explore the types of representation of reality in the French media discourse. The question is raised about the need to describe the representation of reality by the type of "reflection" and the type of "construction".

**Key words:** *types of representation, media discourse, reflection, construction.*

*Об авторе:*

КУЗНЕЦОВА Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Педагогического института Тихоокеанского государственного университета, *e-mail:* [kunavla@mail.ru](mailto:kunavla@mail.ru)

УДК 782

## СПЕЦИФИКА ГЛУБИННОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ В РОМАНЕ ДЖ. ДИВЕРА «THE BONE COLLECTOR»

С. А. Лебеда

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

Данная статья посвящена проблеме глубинной напряженности в романе Дж.Дивера «The Bone Collector». Основными средствами ее реализации в произведении являются интертекстуальные включения, такие как цитаты и аллюзии, имплицитность и символы.

**Ключевые слова:** напряженность, стилистика, имплицитность, интер-текстуальность, подтекст, символы, цитаты, аллюзии, семантическая группа.

Проблема глубинной напряженности в художественных текстах интересует многих исследователей (В.Г. Адмони, Т.В. Юдина, Н.С. Валгина, И.Я. Чернухина, А.Е. Овсянникова и др.), но до сих пор она не получила должного освещения. Не изучена природа напряженности в тексте, не выявлены или недостаточно изучены средства, создающие ее.

В качестве материала для исследования мы неслучайно выбрали роман Джеффри Дивера *The Bone Collector*. Это произведение является психологическим детективом, в котором динамизм сопряжен с психологизмом.

Главный герой – Линкольн Райм – лучший криминалист страны, ныне прикован к постели. Его тело парализовано из-за несчастного случая, произошедшего во время обследования одного из мест преступления. Он жаждет покончить жизнь самоубийством до тех пор, пока не сталкивается с расследованием дела об одержимом убийце, прозванным Собирателем Костей. Помощником в распутывании этого сложного дела становится Амелия Сакс, патрульный офицер, превратившаяся в «руки и ноги» Линкольна. Ловля преступника оборачивается борьбой умов. Время поджимает, поэтому убийца должен быть пойман, пока еще не поздно.

В данной статье мы будем пользоваться определением напряженности, которое дала Т.В. Юдина, говорящая, что напряженность «это особая организация лингвистических и экстралингвистических средств, обусловленная авторской интенцией, создающая у читателя максимальную концентрацию внимания и ожидание разрешения действия». [Юдина, 2001: 155]

Существует несколько различных классификаций напряженности, но в нашем исследовании мы придерживаемся классификации В.Г. Адмони, т. к., на наш взгляд, она наиболее полно отражает суть данного явления.

Согласно В.Г. Адмони, существуют следующие виды напряженности:

- сюжетная (синтагматическая) напряженность
- эмоциональная (эмфатическая) напряженность
- глубинная («батизматическая») напряженность [Адмони, 1969: 20]

Глубинная напряженность проявляется при помощи имплицитности – это и несобственно-прямая речь персонажа, и подтекст, и элементы интертекстуальности, и символы.

В романе Дж.Дивера *The Bone Collector* из средств создания глубинной напряженности присутствуют только интертекстуальные включения и символы. При этом наиболее важным средством является интертекстуальность. Наиболее распространенными типами интертекстуальности являются аллюзии, цитаты, реминисценции, метатекстовые включения.

Как показал анализ, все интертекстуальные включения в данном романе можно разделить на библейские аллюзии, исторические аллюзии (при помощи которых создается исторический подтекст) и песни. Автор использует их в наиболее напряженные моменты, тем самым усиливая взаимосвязь с сюжетной напряженностью, например:

“A physician’s duty is not just to extend life, it is to end suffering.”

DR JACK KEVORKIAN

Это цитата знаменитого доктора Кеворкяна, которая является эпиграфом к 5-ой части романа. В данном произведении одним из персонажей является доктор Бергер, врач, который готов помочь Линкольну Райму покончить с собой. Этот герой отсылает нас к реально существовавшему врачу Джеку Кеворкяну, популяризатору эвтаназии. Занимаясь врачебной практикой, он выступил в защиту этого метода в тех случаях, когда больному уже нет возможности оказать медицинскую помощь, и страдания которого не стоят того, чтобы продолжать жить. В 1989 разработал и построил «машину самоубийства», подающую смертельную дозу анальгетиков и токсичных препаратов в кровь больного, для пациентов, не способных покончить с собой иными способами. Он считал, что легкая смерть лучше долгих страданий при жизни и что в этом избавлении и заключается долг доктора. Этот пример демонстрирует, что так как данная цитата находится в сильной позиции и является элементом сюжетной напряженности, можно утверждать, что сюжетная и глубинная напряженности в этом романе тесно переплетены.

Напряженность в данном романе усиливается и семантикой. Уже в заглавии – *The Bone Collector* – можно встретить элементы такой семантической группы как *cartilage, skeleton, core, corpse, bone*. Этот лексический ряд связан с атрибутами смерти и оттеняет главную мысль всего произведения: одержимость преступника костями. Убийце доставляет садистское наслаждение срезать плоть пленников вплоть до костей и коллекционировать их дома.

“Giving up the dead” – эта фраза является ключевой не только для одного эпизода, но и для романа в целом. В данной ситуации главная героиня

находится на грани жизни и смерти, подводит итог жизни, потому и вспоминает цитату из Библии, в которой говорится о том, что каждому воздастся по делам его.

Еще одной отсылкой к Библии являются изображение Христа и книга с библейскими рассказами, которые видит несчастная Кэрл. Это первое, на что падает луч света в подземелье храма, где лежала связанная женщина. Она очнулась от забытья в полном непонимании того, что происходит, в панике и отчаянии. И эти книга, и изображения являют собой как будто островок избавления от страданий, надежду на то, что она будет спасена.

*“No, stop thinking that way! Quit feeling sorry for yourself!... Struggling once more.”*

*Crime in Old New York (edited by Clint Willis)* – это своего рода энциклопедия самых ужасных и креативных преступлений 20 века. Это именно та книга, на которую ориентируется Стентон, совершая свои зверские убийства.

*“This story appeared in a book, which was with the bone collector now, resting in his hip pocket. Crime in Old New York. He couldn't explain his overwhelming attraction to the slim volume. If he had to describe his relation to this book he would have to say he was addicted to it.”*

Маньяк не просто прочитал эту книгу, он ее досконально изучил и носил с собой повсюду в кармане.

Еще одной аллюзией к данному роману является отсылка к историческим реалиям прошлых лет. Чувства расовой неприязни породили печально известный «заговор негров» 1741 года в Манхеттене. Это был второй город (после Нью-Йорка), по которому прокатилась волна протеста рабов. Масштабный поджог города привел к весьма бедственным последствиям. Это восстание было поднято, чтобы сжечь город и убить его белых жителей.

*“They continued to dig and discovered a number of bones and skeletons. A little research revealed that in 1741 there'd been a slave rebellion in Manhattan and a number of slaves – and militant white abolitionists – had been hanged on a small island in the Collect... Where had the Collect been?”*

Упоминания об огне на страницах романа встречаются неоднократно. Еще одно крупное несчастье случилось 25 марта 1911 года.

*“IN 1911 A TRAGEDY OF MASSIVE DIMENSION befell our fair city.*

*On March 25, hundreds of industrious young women were hard at work in a garment factory, one of the many, known notoriously as “sweat-shops”, in Greenwich Village in down-town Manhattan.*

*So enamored of profits were the owners of this company that they denied the poor girls in their employ even the rudimentary facilities that slaves might enjoy. They believed the laborers could not be trusted to make expeditious visits to the rest-room facilities*



*and so kept the doors to the cutting and sewing rooms under lock and key."*

Это отсылка к настоящей трагедии, которая вошла в историю как Пожар на фабрике «Трайангл» – крупнейшая производственная катастрофа города, в результате которой погибли 123 женщины – молодые иммигрантки. Как выяснилось во время судебного разбирательства, владельцы фабрики всегда намеренно запирали двери, чтобы снизить уровень воровства, так как иммигрантам не доверяли.

Еще одним элементом интертекстуальности является история, рассказанная про Шнейдера. В своем романе Дивер сам создает этого героя-маньяка прошлых лет и делает к нему отсылки, сравнивая нынешнего Собирателя Костей с ним.

*"Yet what does seem clear is that by mocking the ineffectualness of the protectors of its citizenry, James Schneider – the "bone collector" – was wreaking his vengeance upon the city itself as much as upon his innocent victims."*

Точно так же ненавидел людей, а в особенности Линкольна Райма, Стентон. В романе многократно упоминается Адская Кухня – район Манхэттена, известный как Клинтон. Границами района являются 34-я и 59-я улицы, 8-я авеню и река Гудзон. Своё название район получил из-за высокого уровня преступности, делавшей Адскую кухню одним из криминальных центров Нью-Йорка с середины 1800-х до конца 1980-х годов. Именно в этом районе часто появляется Стентон и совершает нападения.

Песня *The Green Leaves Of Summer* напоминает героине о счастливых днях детства и юности, проведенных рядом с отцом. Девушка ностальгирует перед смертью, уверенная в том, что скоро будет уже на небесах рядом с горячо любимым ею отцом. Эта песня была написана к фильму «Форт Аламо» композитором Дмитрием Тёмкиным. Это пример интертекстуальности, элемент глубинной напряженности.

Существенную роль в выявлении подтекста играют символы. Символ как стилистический прием – это проявление категории образности в тексте.

В данном произведении часто упоминаются животные, в особенности крысы, птицы как символы смерти и предвестники беды. Так, например, крысы олицетворяют порчу и указывают на то, что героиня находилась на краю гибели.

*"The rats continued to twitch their way toward her. There must have been a hundred of them... The rats were all over her... There were rats crawling all over her."* Змеи известны тем, что они убивают свою жертву и являются символами зла. *"It's a snake – well, a snake's skeleton. A rattlesnake. Fuck."*

В доме у маньяка детективы нашли скелет гремучей змеи – в данном романе это олицетворение самого преступника, который как змея подвижен, сообразителен и умело использует большой арсенал приспособлений для ловли и умерщвления своих жертв.

Еще одним вестником смерти и несчастий является сокол. Именно с него и начинается Дивер свое повествование.

*"Rhyme observed that its (falcon's) talons were bloody. A piece of yellow flesh dangled from the black nutshell beak...The falcon dropped the meat into the upturned mouth of the fuzzy blue hatchling..."*

Появлением этой хищной птицы заканчивается и последний абзац романа:

*"...the falcon looked up, glaring angrily at the motion of her arm, cocked his gray head, then turned back to feed his hungry youngster."*

Главному же герою романа – Линкольну Райму доставляет удовольствие наблюдать за этой хищной птицей. Для него, как для инвалида, это одна из немногих цепочек, которые связывают его с внешним миром – с криминальным Нью-Йорком. Сокол здесь олицетворяет серийного убийцу.

В заглавии романа *The Bone Collector* автор намеренно употребил слово *bone*. Данное слово Дивер употребляет в тексте 166 раз, а его синоним *cartilage* – 3 раза. Помимо этого слова автор использует слово *skull*, указывая на то, что в воздухе постоянно витает смерть, ведь человеческий череп всегда служил знаком смерти и бренности бытия:

*"...a perfect skull beneath the tentacles of stringy hair and the unremarkable face", "He said nothing, just stood and looked down at her. At her delicate skull."*

Дж. Дивер намеренно подбирает такие прилагательные к слову *skull*, чтобы подчеркнуть всю извращенность вкусов маньяка. Это один из важнейших символов в романе, потому что слово *bone* употребляется в заголовке, т.е. в одной из сильных позиций текста, где первоначально они не воспринимаются читателем как элементы глубинной напряженности.

Таким образом, можно сказать, что в данном произведении глубинная напряженность создается прежде всего посредством имплицитности, а именно использованием символов и интертекстуальных включений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В.Г. Синтагматическое напряжение в стихе и прозе / В.Г. Адмони // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения (Доклады на конференции по теоретическим проблемам синтаксиса). – 2-е изд. – М.: Наука, 1969. – С. 16-17.
2. Юдина Т.В. Напряженность как энергодинамическое свойство текста и предложения / Т.В. Юдина // Проблемы теории европейских языков. – СПб.: Азбука, 2001. – С. 154-160.

#### **SPECIFICITY OF TERMINAL TENSION IN J. DEEVER'S NOVEL "THE BONE COLLECTOR"**

S.A. Lebeda

Saratov State University, Saratov

The article is devoted to the problem of deep tension in the novel by J. Deaver *The Bone Collector*. The main means of its implementation in this novel are intertextual inclusions, such as quotes and allusions, implicitness and symbols.

**Key words:** *tension, stylistics, implicitness, intertextuality, implication, symbols, quotes, allusions. semantic group.*

*Об авторе:*

ЛЕБЕДА Светлана Александровна – магистрант кафедры романо-германской филологии и переводоведения Саратовского государственного национального исследовательского университета им. Н.Г. Чернышевского.  
*e-mail:* lebedasvlebeda@mail.ru.

УДК 81'42

**СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ  
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ  
АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**  
*(на материале немецкоязычных автобиографических текстов)*

А.С. Молчанова

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

Данная работа посвящена рассмотрению языковых особенностей художественных текстов автобиографического дискурса. Отдельное внимание уделяется определению понятий «дискурс» и «автобиографический дискурс».

**Ключевые слова:** *дискурс, автобиографический дискурс, языковая структура текста.*

В отечественной и зарубежной лингвистике существует немало исследований, посвященных определению понятия «дискурс», рассмотрению его сути, изучению типологии дискурса.

Н.Д. Арутюнова под дискурсом понимает «речь, погруженную в жизнь», «текст в событийном аспекте», выступающий в непосредственной связи с «прагматическими, социокультурными, психологическими и прочими факторами» [ЛЭС 2000: 136-137]. Дискурс, рассматриваемый М.Б. Гаспаровым как «центральный момент человеческой жизни в языке» [Гаспаров 1996: 10], способен подчинять себе все сферы деятельности языковой личности. В свою очередь В.И. Карасик понимает под дискурсом общение посредством текста, противопоставляя при этом «две классификации дискурса –

социолингвистическую (в её основу положен признак участников общения) и прагмалингвистическую (она строится на основе признака коммуникативной тональности) [Карасик [http](#)].

В рамках социолингвистической классификации дискурса выделяются личностноориентированный и статусно-ориентированный дискурс, каждый из которых в свою очередь разделяется на несколько подтипов (в первом случае – бытовой и бытийный, во втором – институциональный и неинституциональный)». Прагмалингвистические критерии, как, например, одноплановость / многоплановость, заданность / открытость реакций, серьезность / несерьезность общения и пр. позволяют выделить дальнейшие типы дискурса.

Как отмечает С.В. Лукьянова, ссылаясь на Т.Б. Дианову, вид деятельности порождает свой собственный вид дискурса с присущей ему лексикой и стилистикой. Так, повседневное общение на бытовые темы порождает бытовой, разговорный и просторечный дискурс, криминальную деятельность представляет специфический дискурс криминалитета, который можно отнести к арготическому дискурсу [Лукьянова [http](#)].

Автобиографический дискурс в зависимости от сферы функционирования может быть и личностно-ориентированным, входящим в состав делового, выделяемого В.И. Карасиком как один из видов институционального дискурса. Человек может рассказывать о себе, своей жизни и внутреннем мире, и сообщать о себе в то же время как о представителе той или иной профессии, компании: в связи с распространением Интернета и появлением сайтов организаций современный человек, например, размещает информацию о себе как специалисте. Кроме того, как известно, автобиография может быть деловым документом, предъявляемым при устройстве на работу [Волошина [https](#)].

Однако автобиографические тексты включают в себя не только автобиографии в чистом виде, но и иные тексты ретроспективной направленности: дневники, мемуары, летописи и прочее.

Отдельного внимания заслуживают художественные тексты автобиографического дискурса, текстообразующим фактором которых становится феномен человеческой памяти, осмысливаемый и представленный в произведениях. В данном случае ведущая «цель автобиографического нарратива – это презентация собственного «Я» [Нюбина 2010: 39]. В связи с этим, как утверждает Л.М. Нюбина, ссылаясь на Е.Г. Хомякову, эгоцентрическое «Я» в текстах автобиографий выступает как говорящее, наблюдающее, познающее, рефлектирующее эго, что определяет множество его функций в тексте. Находясь «в трехмерном пространстве языка», автобиографическое «Я» производит номинацию, предикацию, эго-референцию и как вершину этой деятельности вербализацию, которая использует все эти глубинные уровни речевого мышления [там же: 40].

В качестве ведущего фактора, влияющего на специфику языкового

структурирования вышеназванных текстов исследуемого дискурса, следует назвать, прежде всего, сам фактор автобиографической памяти, включающий специфику ее функционирования со всеми особенностями запоминания, сохранения, воспроизведения информации (что предполагает также работу периферийных видов памяти) и ославливаемый в рамках повествования.

Немаловажным в данной связи становится вопрос перспективы повествования, что непосредственно влияет на особенности языкового структурирования художественных текстов автобиографического дискурса. Для психологической перспективы характерна репрезентация более ярких, четких образов, соответствующих максимально эмоционально значимым событиям из жизни повествователя. Автобиографический дискурс тогда обусловлен компонентами психологического характера и находится под влиянием впечатлений, оставленных в памяти ретроспективного повествователя отдельными событиями, желанием/нежеланием вспоминать определенные этапы жизни. События представлены в данном случае не всегда в хронологической последовательности, а вспоминание и вербализация одних событий прошлого напоминает и заставляет рассказать о других.

Хронологическая же перспектива подразумевает соотношение воспоминаний с их расположением на определенном временном отрезке: более ранние воспоминания представлены как отчетливые, детальные, более поздние – как размытые, поблекшие. Повествование выстраивается в данном случае в хронологической последовательности.

Репрезентируемая в текстах автобиографического дискурса ментально-когнитивная деятельность речевого субъекта предполагает определенный самоанализ, идентификацию себя в пространстве и соотнесение себя, своих действий, ощущений, позиции в отношении окружающей обстановки, людей, происходящих событий, актуальной историей. Вышесказанное находит отражение, прежде всего, на лексическом уровне и выражается в концентрации в произведениях исследуемого дискурса лексических единиц с семантикой ментальных процессов, связанных с запоминанием, сохранением, вспоминанием, информацией.

Неоднократно повторяясь в тексте, языковые единицы, называющие явление «память», служат текстообразующим фактором произведений автобиографического дискурса. С одной стороны, они связывают фрагменты текста, с другой – сигнализируют о субъективности изложения, дискретности воспоминаний и связывают композиционные единицы текста, представляющие различные ситуации прошлого, устанавливают определенную последовательность воспоминаний, вводят новые микротемы текста.

Ядерными в данном случае становятся существительные «память», «воспоминания» (*Gedächtnis* и *Erinnerung*), которые функционируют в рамках модели «часть-целое», подвергаются со стороны авторов всевозможным интерпретациям и коррелируют с глаголами соответствующей семантики. Языковой материал, преподносимый в текстах рассматриваемого дискурса,

строится вокруг ядерных лексем и вводится ими: автор вспоминает, обращается к прошлому, ранжирует передаваемые события в зависимости от их субъективной значимости, согласно индивидуальным временным параметрам: ср.:

Direkt erinnere ich mich nur an einen Vorfall aus den ersten Jahren. Du erinnerst Dich vielleicht auch daran (Kafka http).

«Die Dame, die vier – bis fünfunddreißig Jahre alt sein mochte, schien uns ungeheuer bejährt, und die Erinnerung an ihre Gesangsproduktion blieb uns jahrelang als eine furchtbar komische Episode im Gedächtnis» (Schuttner 1968: 60).

Коррелируя с глаголом «помнить», который означает «удерживать в памяти», слово «память» означает нечто вроде способности помнить, что возвращает нас, как утверждает Е.С. Кубрякова, ссылаясь на А. Вежицкую, к пониманию процессов памяти «через триаду «способность – орган – функции» и заставляет в нашем случае раскрыть способность помнить через локализацию этой способности в голове / мозгу / сознании человека, а также через такие функции памяти как распознавание, узнавание, припоминание, сохранение в ней опыта, знаний, извлечение их из памяти и т.д.» [Кубрякова 1991: 86]. Это находит выражением в работе периферийных видов памяти и широко представлено глаголами типа *sehen, hören, spüren* и пр., существительными, определяющими локус памяти и воспоминаний (*Seele, Herz, Auge* и др.), характер воспоминаний (*Bild, Geräusch* и др.). Ср.:

«Königsberger Straße 48, das zweite Haus meiner Kindheit. Wenn ich, ... die Augen schließe, spüre ich die Treppenstufen unter meinen Füßen und die Treppenkante, auf der ich hockte... Wenn ich mir die vollgepackte Einkaufstasche aus braunem Leder vorstelle, die ich treppenauf trug, zieht es zunächst in meinem linken Arm und dann erst im rechten» (Kästner 1977: 55);

«Die Erinnerung an einem Landaufenthalt des Jahres 1854 ist mir lebhaft im Gedächtnis haften geblieben. Heute noch sehe ich verschiedene Bilder aus dem Schlosse, dem Garten und dem Wald der Herrschaft Matzen vor mir, während viele andere Szenerien, die ich seitdem gesehen habe, meinem Gedächtnis entschwunden sind» (Schuttner 1968: 46).

Следующей особенностью, влияющей на специфику структурирования языкового материала в текстах автобиографического дискурса, становится хронологичность слова. Более детально этот вопрос освещен в работе Н.А. Николиной, где лингвист указывает на то, что воспоминания, отражаемые или стилизуемые в памяти, воскрешают не только ситуации прошлого, но и соотносимые с ними пласты лексических единиц, служащие знаком определенных этапов прошедшего события [Николина 2002: 308].

Иллюстрацией к тому служит следующий отрывок, где А. Шнитцлер рассказывает о танце, распространенном в годы его юности:

«Noch heute habe ich die Estamtam – Getanzeln im Ohr, die damals besonders beliebt waren, und aus einem bestimmten Grunde

habe ich eine der Strophen wörtlich in der Erinnerung behalten» (Schnitzler 1985 :185).

В другом отрывке Е. Киш упоминает об уроках плавания, которые проходили в его школе : «Die Lehrkörper der Zivilschwimmschule, nie wird es aus meinen ehrfürchtigen Erinnerungen schwinden: die Schwimmmeister Neme, Gebert, Platz und Kříž, der Spiegelaufseher Fiala und der Bademeister Silnoušek» (Kisch 1979: 63).

Характерный для XIX-начала XX вв. стереотип «Kirche – Küche – Kinder» нашел отражение в автобиографическом произведении Ф. Левальд, а именно в описании воспоминаний о том периоде, когда отец немецкой писательницы принял решение дать дочери возможность учиться и получить образование, что для женщины того времени было практически невозможно. По этому поводу Ф. Левальд пишет:

«Auch der Sommer, welcher diesem Frühjahr folgte, ist mir in der Erinnerung lieb geblieben» (Lehwald 1980: 91).

Категория ретроспекции и тематический комплекс «воспоминание (память)», как утверждает Н.А. Николина, непосредственно связаны со знаковыми для произведений данного жанра образными средствами, реализуемыми в сравнениях, метафорах, эпитетах [Николина 2002: 73].

Система образов, концептов и экзистенциалов, эксплицирующих характер воспоминаний, обозначают поток прошедших событий или работу самой памяти. Наряду с категорией ретроспекции они носят текстообразующий характер. Так, для произведений Ф. Кафки характерны такие экзистенциалы, как: одиночество, страх, вина, смерть, лежащие в основе его воспоминаний и обуславливающие специфику автобиографического дискурса данного автора (подр. см. [Ткаченко 2013]). Лексический материал, соответственно, концентрируется, вокруг вышеназванных экзистенциалов и образов и семантически соответствует ему. Ср:

Das war damals ein kleiner Anfang nur, aber dieses mich oft beherrschende Gefühl der Nichtigkeit (ein in anderer Hinsicht allerdings auch edles und fruchtbares Gefühl) stammt vielfach von Deinem Einfluß (Kafka [http](#)).

An den Schauspieler erinnere ich mich hier besonders, weil ich Deine Aussprüche über ihn damals mir mit der Bemerkung notierte: «So spricht mein Vater über meinen Freund (den er gar nicht kennt) nur deshalb, weil er mein Freund ist. Das werde ich ihm immer entgegenhalten können, wenn er mir Mangel an kindlicher Liebe und Dankbarkeit vorwerfen wird» (Kafka [http](#)).

Для Э. Кестнера особое значение имеют образы семьи и дома, представленные в произведении «Als ich ein kleiner Junge war» и выстраиваемые с особой любовью и нежностью. Воспоминания здесь непосредственно связаны с работой личной памяти, которая сравнивается с гардеробной комнатой с множеством шкафов и комодов.

«Gedächtnis und Erinnerung sind geheimnisvolle Kräfte... das

gute Gedächtnis und das schlechte wohnen im Kopf. Hier sind die Fächer für alles, was wir gelernt haben. Sie ähneln, glaub ich, Schrank- oder Kommodenfächern. ... Als ich ein kleiner Junge war, sah das ganz anders aus. Damals war mein Oberstübchen das reinste Schrankzimmer!» (Kästner 1977: 56).

Из вышесказанного следует, что ведущим фактором текстов автобиографического дискурса, влияющими на оформление языковой структуры, становится феномен человеческой памяти, силой работы которого порождается произведение данного жанра. В ретроспективных произведениях происходит вербализация памяти, а вокруг уже вербализованного феномена строятся передаваемые события прошлого, информация об автобиографическом субъекте и его жизни. Однако на специфику языкового структурирования текстов автобиографического дискурса влияют и такие особенности, как прагматический компонент произведения, вводимая в текст система образов и экзистенциалов, выбираемая автором перспектива повествования. Выше перечисленные факторы носят индивидуальный характер и играют немаловажную роль в оформлении языковой структуры текстов автобиографического дискурса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Волошина С.В. Автобиографический дискурс как объект лингвистического анализа [Электронный ресурс] / С.В. Волошина. – URL: // [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_22567635\\_73533608.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_22567635_73533608.pdf).
2. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое литературное образование, 1996. – 352 с.
3. Карасик В.И. Дискурсивная персонология [Электронный ресурс] / В.И. Карасик. – URL: <https://docplayer.ru/26675513-V-i-karasik-volgograd-diskursivnaya-personologiya.html>.
4. Кубрякова Е.С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова «память» / Е.С. Кубрякова // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – С. 85-91.
5. Лукьянова С.В. К вопросу о типологии дискурса [Электронный ресурс] / С.В. Лукьянова. – URL: [file:///C:/Users/Anyu/Downloads/k-voprosu-o-tipologii-diskursa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Anyu/Downloads/k-voprosu-o-tipologii-diskursa%20(1).pdf).
6. Николина Н.А. Поэтика русской автобиографической прозы / Н.А. Николина. – М.: Изд-во Флинта, 2002. – 424 с.
7. Нюбина Л.М. О концептуальном пространстве автобиографической памяти / Л.М. Нюбина // Вопросы когнитивной лингвистики / Гл. ред. Н.Н. Болдырев. – 2010. – № 2. – С. 39-47.
8. Ткаченко В.И. Способы реализации экзистенциальной интенции в индивидуальном повествовательном дискурсе Франца Кафки: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 // В.И. Ткаченко; Балтийский федер. ун-т им. И. Канга. – Калининград [б.и.], 2013. – 179 с. – На правах рукоп.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

9. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Изд-во Советская энциклопедия, 1990. – 685 с. (ЛЭС)



ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Kafka F. Brief an den Vater [Электронный ресурс] / F. Kafka. – URL: [http://www.digbib.org/Franz\\_Kafka\\_1883/Brief\\_an\\_den\\_Vater\\_.pdf](http://www.digbib.org/Franz_Kafka_1883/Brief_an_den_Vater_.pdf).
- Kästner E. Als ich ein kleiner Junge war / E. Kästner. – Berlin: Eulenspiegel Verlag, 1977. – 181 S.
- Kisch E.E. Verlauf einer Jugend / E.E. Kisch // Lebensdaten: Autobiographisches von Gerhard Hauptmann bis Arnold Zweig. – Rostock: Hinstorff, 1979. – S. 25-93.
- Lehwald F. Meine Lebensgeschichte / F. Lehwald. – Frankfurt a/M: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980. – 304 S.
- Schnitzler A. Jugend in Wien. Eine Autobiographie / A. Schnitzler. – München: Aufbau-Verlag, 1985. – 372 S.
- Schuttner B. von. Lebenserinnerungen / B. von Schuttner. – Berlin: Verlag der Nation, 1968. – 668 S.

**SPECIFIC FEATURES OF LANGUAGE STRUCTURING  
OF AUTOBIOGRAPHIC LITERARY TEXTS**

*(the case study of German-language autobiographic texts )*

A.S. Molchanova

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

This article is devoted to the issue of some language features peculiar for autobiographic literary texts. Particular attention is given to the notion «discourse» and «autobiographic discourse».

**Key words:** *discourse, autobiographic discourse, the language structure of a text.*

*Об авторе:*

МОЛЧАНОВА Анна Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент Института образования Балтийского федерального университета им. И. Канта, *e-mail*: [annamolchanova2009@rambler.ru](mailto:annamolchanova2009@rambler.ru)

УДК 81

**КОНВЕНЦИОНАЛЬНАЯ И ВАРИАТИВНАЯ ПРИРОДА  
ПОЛИТИЧЕСКОГО ИНТЕРВЬЮ**

А.М. Новикова

Челябинский государственный университет, Челябинск

Данная статья посвящена исследованию политического дискурса, и в частности политического интервью, как одного из его основных жанров. Рассматривается понятие политического интервью, конвенциональность и вариативность природы политического интервью, его важные признаки.

**Ключевые слова:** политическое интервью, политический дискурс, культурная ситуация, диалог.

Дискурс предстает в самых разнообразных сферах и жанрах. Анализ политического дискурса является популярным направлением в современной лингвистике. Основную причину мы видим в том, что политическая коммуникация охватывает практически все социальные отношения, распространена повсеместно в разных странах нашего мира. Более того, политический дискурс тесно связан с медиадискурсом, многие жанры политического дискурса пересекаются с медиажанрами, глобализации которых активно способствуют средства массовой информации в XXI веке. Одним из таких жанров является политическое интервью. Именно участвуя в политических интервью, многие политики взаимодействуют с людьми, сообщают о своих идеях и результатах работы, строят определенный имидж, просят поддержки аудитории, призывают электорат голосовать.

Как жанр, интервью в современном политическом дискурсе отличается большим разнообразием: это интервью короткие и пространные, сенсационные и «дежурные», ожидаемые и эксклюзивные, проблемные и портретные. Любое жанровое образование обычно представлено субжанрами. При этом следует иметь в виду, что любой субжанр может быть как одним из составляющих какого-либо жанра, так и самостоятельным речевым или риторическим жанром в структуре сложного речевого события. О.Н. Паршина в политическом интервью указывает на следующие субжанры: интервью с включенными в него наблюдателями и жанр мини-интервью «мнение» в новостных программах при обращении журналиста к видным политикам с целью дать краткую оценку какому-либо событию [Паршина 2004].

В.В. Ворошилов выделяет следующие разновидности интервью:

- Интервью-монолог;
- Интервью-сообщение, где излагаются наиболее существенные аспекты беседы, ответы даются в сокращенном виде;
- Интервью-диалог - полный текст беседы. Это может быть суждение двух различных сторон, «сцепление двух позиций» или духовное взаимодействие людей, стремящихся к согласованному решению социальных проблем;
- Интервью-полилог, когда количество собеседников максимальное, а диапазон тем широк;
- Интервью-мнение – комментарий к проблеме, событию, факту;
- Массовые интервью (с пресс-конференций, брифингов) [Ворошилов 2006].

Порой реплики собеседника сопровождаются описанием его внешности и поведения: одежды, манеры поведения, выражения лица, жестов. Так строится интервью-зарисовка: здесь журналист стремится к эмоциональности изложения – используя лирические вставки, выразительные средства журналистики (факты, образы, идеи), образные ресурсы языка, кроме содер-

жания беседы, журналист передает обстановку разговора, его характер, рассказывает о жизни и делах собеседника [Майданова 1987: 56-59].

При таком разнообразии субжанров необходимо определять политическое интервью и описывать его свойства, основываясь на ключевых характеристиках.

Политическое интервью – это высококонвенциональный (социально «условный»), публичный речевой жанр с жёстким распределением речевых ролей непосредственных участников, в котором журналист раскрывает или стремится раскрыть значимые для общества черты политика, в том числе и «опасные», тогда как последний, отвечая на вопросы журналиста, стремится убедить общество в своей «востребованности» [Михальская 2000: 68]. В данном определении автором выявлена специфика политического интервью как речевого жанра. Распределение речевых ролей говорит о правилах, условиях интервью. Некоторые зарубежные ученые также усматривают конвенциональность данного жанра. Так, лингвисты считают, что интервью принимают такую форму речи, которая управляется правилами, характерными для типичных ситуаций, от которых они зависят [Baum 2007].

Подобные формы и правила составляют культурную ситуацию политического интервью. Е.А. Беляева изучает правила организации интервью и называет следующие элементы:

- 1) Сцена действия, включающая в себя:
  - а) Обстановку:
    - Время: как правило, интервью проводится после какого-либо важного события, требующего комментариев компетентных в данной области лиц;
    - Место: радио или телевизионная студия, редакция газеты/журнала;
  - б) Условия:
    - Физический контекст: участники интервью беседуют лицом к лицу;
    - Социальный контекст: беседа журналиста с общественным деятелем по актуальным вопросам, проходящая по особому сценарию.
- 2) Культурный эпизод, включающий:
  - а) Действие/событие, отражающее участников и их действия:
    - группа «Мы» – сторонники, осуществляющие созидательную деятельность, оказывающие помощь;
    - группа «Они» – противники и их вмешательство.
  - б) Последствия, предполагаемые и ожидаемые интервьюируемым:
    - Позитивные – результат действий группы «Мы»;
    - Негативные – результат действий группы «Они» [Беляева 2007: 7-8].

Наряду с этим, политическому интервью присуща некоторая вариативность. Являясь устным речевым жанром, и более того, диалогическим, ин-

тервью характеризуется спонтанным речевым поведением участников, порождением новых, непредсказуемых реакций. В интервью политику необходимо защищать свои политические взгляды под давлением журналиста перед лицом оппозиции. Некоторые ученые формулируют политическое интервью как жанр, который акцентирует образ, эмоции, стиль [DeLuca 2002].

Интересно, что эти признаки иногда выходят на первый план, одерживают верх над конвенциональностью, что выражается, например, в содержательном изменении структуры телеинтервью. Т.И. Попова замечает, что современное телеинтервью переакцентировало свои интересы с предмета разговора на самого собеседника, что прослеживается в таких типах, как интервью с участником события, интервью с профессионалом (экспертом), интервью с личностью. Современные телеинтервью характеризуются также и усилением роли ведущего [Попова 2001].

В характеристике политического интервью сочетаются признаки, свойственные и политическому дискурсу, и дискурсу СМИ, а также особенностями, присущими ему как диалогическому тексту. Н.И. Лавринова указывает на некоторые свойства текста политического интервью:

- персуазивность,
- полисубъектность,
- особая диалогичность,
- особая адресованность,
- двусубъектный характер: в качестве автора текста выступают оба собеседника,
  - вектор адресованности: от автора-интервьюера к собеседнику и от собеседника к интервьюеру, с одной стороны, и от них обоих к потенциальному читателю – с другой,
  - информативность,
  - оценочность,
  - институциональность,
  - спонтанность [Лавринова 2009].

Кроме того, двойная адресность оказывает большое влияние на речь политика. Он постоянно ориентируется на аудиторию.

Особый тип авторства также называют значимой характеристикой: только в отношении интервью можно быть в определенной степени уверенным, что текст принадлежит в большей части определенному автору, а не команде экспертов, что доказывает вариативность интервью и составляет преимущество интервью в качестве объекта дискурсивного анализа.

Итак, признаки политического интервью характеризуют его как жанр политического дискурса, доказывают социально обусловленную природу политического интервью и, в то же время, его высокую вариативность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Е.А. Диалог аргументативного типа: когнитивные аспекты, структура,

- семантика, прагматика (на материале русских и английских текстов интервью): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Е.А.Беляева; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень[б.и.], 2007. – 24 с. – На правах рукоп. [Электронный ресурс] – URL: [http://unilib.chel.su:6007/cgi-bin/irbis64r\\_81/cgiirbis\\_64.exe?Z21ID=&I21DBN=IBIS&P21DBN=IBIS&S21STN=1&S21REF](http://unilib.chel.su:6007/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=IBIS&P21DBN=IBIS&S21STN=1&S21REF)
2. Воропилов В.В. Журналистика: базовый курс: учебник. – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т сервиса и экономики: Изд-во В.А. Михайлова. – 5-е изд, 2006. – 639 с.
  3. Лавринова Н.И. Textoобразующие характеристики политического интервью / Н.И. Лавринова // Вестник Поморского гос. ун-та. Сер. Гуманитарные и социальные науки. – Архангельск: Поморск. ун-тет, 2009. – №5. – С. 68-71.
  4. Майданова Л.М. Стилистические особенности газетных жанров: лекции по спецкурсу / Л.М. Майданова. – Свердловск: Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького, 1987. – 65 с.
  5. Михальская А.К. Полевая структура политического дискурса; Метод анализа и описания речевого поведения политика в политическом интервью / А.К. Михальская // Журналистика в 1999 г. Тез. научно-практ. конф. Ч. 5. – М.: МГУ, 2000. – С. 28-70.
  6. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России / О.Н. Паршина. – Астрахань: Изд-во АГТУ, 2004. – 196 с.
  7. Попова Т.И. Телеинтервью в дискурсе экзистенциальных ценностей / Т.И. Попова // Русский язык: исторические судьбы и современность. – М.: МГУ, 2001. – С. 25-30.
  8. Baym G. Crafting new communicative models in the televisual sphere: Political interviews on The Daily Show / G. Baym // The Communication Review. – 2007. – 10(2). P. 93-115.
  9. DeLuca K.M. From public sphere to public screen: Democracy, activism, and the “violence” of Seattle / K.M. DeLuca, J. Peeples // Critical Studies in Media Communication. – 2002. – 19. – P.130.

### **CONVENTIONAL AND VARIABLE NATURE OF POLITICAL INTERVIEW**

А.М. Novikova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The article is devoted to the study of political discourse and one of its main genres – political interview. Definition of political interview is analyzed, its conventional and variable nature is described, as well as its characteristics.

**Key words:** *political interview, political discourse, cultural situation, dialogue.*

*Об авторе:*

НОВИКОВА Анна Михайловна – преподаватель кафедры теории и практики английского языка Челябинского государственного университета, *e-mail:* [anna\\_chashchina@yahoo.com](mailto:anna_chashchina@yahoo.com)

УДК 81

## **К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ЖУРНАЛИСТА**

А.П.Седых

Белгородский государственный национальный исследовательский  
университет, Белгород

Л.М.Бузинова

Московский Международный университет, Москва

В современных условиях становится актуальным изучение проблем, связанных с профессиональным общением, при этом приоритетным становится научное исследование такого феномена, с которым связывают термин «языковая профессиональная личность». Статья посвящена описанию сущностных черт данного термина на примере анализа профессиональной личности журналиста.

***Ключевые слова:** профессиональная языковая личность, дискурс, коммуникация, языковые компетенции.*

Профессиональная личность «человека говорящего» вызывает научный интерес исследователей не только для понимания ее взаимосвязи с такими явлениями, как организационная культура, коммуникативные сети организации и пр., но и для раскрытия языковых механизмов профессионального самоопределения будущего специалиста – важнейшего условия эффективной коллективной трудовой деятельности, а также фактора трудовой социализации человека. Не вызывает сомнения ведущая роль профессионального языка в этих процессах, что обуславливает необходимость осмысления всего комплекса проблем, включенных в континуум «язык – профессиональная самореализация человека» [Седых 2010: 56].

Как отмечал Ю.Н. Караулов, личность не может быть сформирована, пока не сформируется языковая личность [Караулов 2002]. Профессиональную языковую личность, по нашему мнению, следует рассматривать как специфическую языковую личность, которую отличают особые стратегии речевой деятельности в конкретной профессиональной сфере.

Частично профессиональная языковая личность входит в сферу такой науки как лингвистическая персонология. Лингвистическая персонология (теория языковой личности) – это молодая и активно развивающаяся область языкознания которая, концентрирует свои усилия на комплексном изучении человека в языке, его гендерных, профессиональных, ментально-психологических языковых особенностях. Тем не менее, лингвоперсонология направлена на изучение сущности и механизмов создания языковых портретов, а также типологии участников дискурса, где особое внимание уделяется стилю речевого взаимодействия субъектов. Тогда как при

исследовании профессиональной языковой личности направлено, прежде всего, на изучение взаимосвязи субъекта с объективной профессиональной действительностью, на самоопределения языковой личности в профессиональном мире [Иванцова 2010].

Существует множество теорий, концепций и точек зрения на связь языка и развития человека. Так, В. фон Гумбольдт неоднократно отмечал, что «любая отдельная человеческая индивидуальность, взятая в ее отношении к языку, – это особая позиция в видении мира» [Гумбольдт 1984: 80]. Этим Гумбольдт ставил на первое место индивидуальность в вопросе формирования языковой личности по отношению к неизменной картине мира.

Но существуют и иные точки зрения. Так, например, Б.Л. Уорф развивает идею решающей роли языка в формировании личности: «...мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит, в основном – языковой системой, хранящейся в нашем сознании» [Уорф 1999: 74].

Мы считаем, что язык является некой призмой, пропускающей через которую жизненный опыт человек формирует свое мышление, картину мира и взаимодействует с окружающим миром. Однако, с психологической точки зрения, формирование языковой личности все-таки происходит не пассивно под воздействием языка. Психика человека, согласно филогенетики, развивается при его активной деятельности. При этом язык приобретает регулятивную функцию в формировании личности, сознания, а также организующую функцию при создании картины мира [Норман 2009]. Что означает, что центральным звеном взаимосвязи языковой профессиональной личности и профессиональной реальности выступает профессиональная картина мира, зафиксированная и ограниченная в специальном языке.

В лингвистике всегда существовало множество точек зрения по поводу первичности или вторичности языкового фактора, но все же ученые постепенно приходят к выводу о влиянии личного и социального аспектов на формирование языковой личности. Другими словами, профессиональный образ мира как часть языкового сознания детерминирует языковую профессиональную личность в деятельностном освоении субъектом объективного мира профильной деятельности.

Рассмотрим определение языковой личности Ю.Н. Караулова: «Языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих восприятие и создание им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [Караулов 1989: 5].

Данная формулировка позволяет выделить в языковой профессиональной личности одновременно несколько аспектов ее изучения: психологический, деятельностный, социальный и лингвистический. Так, опора на процесс восприятия профессиональных текстов (письменных и

устных) представляет человека как субъекта социальной профессиональной коммуникации. Лингвистический аспект проявляется в системно-структурной организации профессиональных текстов. Профессиональные тексты закрепляют на языковом уровне профессиональную картину мира как результат отражения субъектом объективной действительности, что обуславливает психологический взгляд на языковую профессиональную личность. И, наконец, выделение цели в текстах дает возможность охарактеризовать языковую профессиональную личность с позиции речевой деятельности.

Одной из главных составляющих профессиональной языковой личности является свободное оперирование субдискурсами, в частности, и профессиональным дискурсом, в целом. Языковая личность рассматривается в «корреляции с основной деятельностью индивида в рамках использования языка для достижения профессиональных целей» [Бузинова 2108: 398]. Дело в том, что усвоение профессиональных знаний обуславливает восприятие действительности через призму сформированного профессионального образа, так называемый «профессиональный взгляд» на жизнь. Смысл заключается в том, что в повседневной жизни взрослый человек взаимодействует с другими людьми, основываясь из разных социальных ролях: знакомый, родственник, коллега и др., – но не профессиональной. Когда же возникает необходимость профессионального взаимодействия, человек начинает воспринимать ситуацию как деловую, при этом он производит осознанное переключение кодов, переход с повседневного общения на профессиональный язык. Это подразумевает не только знание терминологии, но также способность опознать данную коммуникативную ситуацию корректно. Другими словами, умение перевести обыденность на профессиональный язык, т. е. переформулировать повседневный язык специальными терминами и грамматическими конструкциями [Маслова 2001].

Такие навыки отражает языковую профессиональную компетентность (компетенцию) субъекта, его речевой портрет, который является важнейшей характеристикой профессиональных качеств личности. Компетентность (компетенция) – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность. Р. Кэмпбелл и Р. Уэлс дают определение языковой способности (компетенции) как «способности понимать и порождать высказывания, не столько грамматически правильные, сколько соответствующие контексту, в котором они проявляются» [Campbell 1970: 247].

Центральным звеном взаимосвязи языковой профессиональной личности и профессиональной реальности выступает профессиональная картина мира, объективным выражением которой является профессиональный дискурс как совокупность текстов и соответствующих им контекстов.

Определений дискурса в лингвистике великое множество, но сопоставительно с темой нашей работы можно выделить следующее определение: «Дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими,



прагматическими, социокультурными и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте, речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [Ярцева 2002: 136-137].

Журналистский профессиональный дискурс в наши дни охватывает огромное количество тем, начиная с политики и заканчивая так называемой «желтой прессой», что дает нам право называть его политематическим.

Осмысливая особенности содержательного компонента современных текстов СМИ, Г.Я. Солганик заключает, что «публицистическое пространство – это прежде всего социальное пространство, образующее формально-содержательную рамку, внутри которой функционируют, действуют, сталкиваются политические, философские, экономические, финансовые, культурные и все другие возможные идеи, составляющие внутреннее пространство, т.е. содержание, тесно взаимодействующее с внешним – социальным пространством» [Солганик 2007: 26]. При этом различные информационные пространства могут как представляться «в чистом виде», так и вступать в отношения взаимодействия, взаимопроникновения в пределах общего коммуникативного пространства.

В более широком плане журналистский или медийный дискурс – это «речемыслительное образование событийного характера в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими, паралингвистическими и другими факторами, что, собственно, и делает его “привлекательным” и многообещающим для осмысления речетворческих стимулов в деятельности журналиста. В таком понимании он обретает свои специфические черты: а) как коммуникативное событие – это сплав языковой формы, знаний и коммуникативно-прагматической ситуации; б) образуя собой своеобразное ценностно-смысловое единство, дискурс предстает как лингвокультурное образование; в) в отличие от речевых актов и текста в его традиционном толковании (последовательной цепочки высказываний), медиадискурс следует рассматривать как социальную деятельность, в рамках которой ведущую роль играют когнитивные образования, фокусирующие в себе различные аспекты внутреннего мира языковой личности; г) как «речь, погруженная в жизнь» <...>, преломляя и интерпретируя поступающую в языковое сознание информацию, становится своеобразным смыслогенерирующим и миропорождающим «устройством» [Алефиренко 2007: 30].

Базируясь на модели языковой личности Ю.Н. Караулова и А.П. Седых, рассмотрим вербально-семантические аспекты языковой личности журналиста.

Первое что привлекает внимание – это большое количество клише. Не смотря на то, что к XXI веку средства массовой информации далеко продвинулись вперед во всех отношениях, как доступности, так и отсутствию жесткой цензуры, язык журналистики во многом остается

искусственным и клишированным. Толковый словарь определяет клише как избитую, часто повторяемую фразу. В журналистике частое использование клише продиктовано законом жанра, возможностью быстро и четко изложить суть вопроса.

На когнитивном уровне следует отметить склонность к излишней драматизации. Например, в одном из выпусков старейшей во Франции газеты «Le Figaro» под заголовком «*Sondage : François Hollande n'est jamais tombé si bas*» вышла статья о падении рейтинга президента Франции.

Еще одной чертой присущей языку журналиста является использование излишней «титованности» в купе с чрезмерным использованием прилагательных. А так же особую манерность грамматических конструкций. «*Le chef de l'État*», «*Clarins, la "petite" française qui séduit les Japonaises*».

Что касается прагматического уровня, необходимо отметить, что в мотивационном плане журналистский профессиональный дискурс относится к воздействию типу дискурса. Цель такого дискурса – реализовать интенцию убеждения, а, следовательно, оказать мощный перлокутивный эффект на своего адресата. Публицистический текст представляет собой сложную иерархическую структуру, в которой совмещаются два плана выражения лингвистических способов убеждения: эксплицитный – открытое убеждение, влияющее на разум читателя, и имплицитный, подтекстовый, оказывающий непосредственное влияние на подсознание адресата. Таким образом, публицистический текст относится к так называемому «персуазивному дискурсу», в котором тесно переплетены убеждение, внушение и манипуляция [Клушина 2008: 6].

Таким образом, профессиональная языковая личность выявляется на стыке индивидуальной языковой картины мира, психологических и социальных особенностей индивида, а также профессиональных маркеров, присущих всем представителям рассматриваемой профессии. Специфичность языковой личности журналиста обусловлена целями, преследуемыми автором публицистического текста, а также нормативными требованиями жанра, связанными со способами подачи информации: сжатостью и максимальной информативностью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Семиологический потенциал дискурса / Н.Ф. Алефиренко // Язык. Текст. Дискурс: межвуз. научн. альманах. – Ставрополь – Пятигорск: Изд-во ПГУ, 2007. – Вып. 5. – С. 31-38.
2. Бузинова Л.М. О дискурсном антропоцентризме и лингвоперсонологии / Л.М. Бузинова // Научные ведомости БелГУ. Гуманитарные науки. – Т. 37. – № 3. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2018. – С. 394-406.
3. Бузинова Л.М. О концепте образование в российской лингвокультуре / Л.М. Бузинова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 8-1 (86). – С. 72-76.
4. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияние на духов-

- ное развитие человечества / В. Гумбольдт // Избр. труды по языкознанию. – М., 1984. – С.148-173.
5. Иванцова Е.В. Лингвоперсоналогия: Основы теории языковой личности: Учебн. пособие / Е.В.Иванцова. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2010. – 324 с.
  6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: УрСС, 2002.
  7. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения: предисловие / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3-8.
  8. Клушина Н.И. Интенциональные категории публицистического текста (на материале периодических изданий 2000-2008 гг.): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10 // Н.И. Клушина; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.[б.и.], 2008. – 57 с. – На правах рукоп.
  9. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебн. пособие для студентов вузов / В.А. Маслова. – М.: Просвещение, 2001. – 345 с.
  10. Норман Б.Ю. Филогенетическая лингвистика. Культурологический подход к решению вопроса о происхождении языка / Б.Ю. Норман // Норман Б.Ю. Теория языка. Вводный курс. Учебное пос. – М.: Флинта, 2009. – 345 с.
  11. Седых А.П. Ключевые национальные концепты во французской лингвокультуре / А.П. Седых, Е.Е. Феоктистова // Вестник Иркутского лингвистического университета, – № 1 (9), – 2010. – С. 55-61.
  12. Солганик Г.Я. О структуре и важнейших параметрах публицистической речи (языка СМИ) / Г.Я. Солганик // Язык современной публицистики: Сборн. статей. – М.: Флинта: Наука, 2007. – С. 13-31.
  13. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б.Л. Уорф // Зарубежная лингвистика. – М.: Прогресс, 1999. – С. 58-92.
  14. Campbell R. The Study of Language Acquisition / R. Campbell, R. Wales // *New Horizons in Linguistics* / J. Lyons (ed.). – Harmondsworth: Penguin, 1970. – P. 242-262.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
15. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.

## **ON THE PROFESSIONAL JOURNALIST'S PERSONALITY**

A.P. Sedykh

Belgorod National Research University, Belgorod

L.M. Buzinova

International University Moscow, Moscow

In modern conditions, the study of problems associated with professional communication becomes relevant. The priority is the scientific study of this phenomenon, which is associated with the category «language professional personality». The paper describes the key element of this category on the example of the analysis of the professional journalist's personality.

**Key words:** *professional linguistic personality, discourse, communication, language competence.*

*Об авторах:*

СЕДЫХ Аркадий Петрович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого и французского языков Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: sedykh@bsu.edu.ru

БУЗИНОВА Людмила Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского Международного университета, *e-mail*: rluda@mail.ru

УДК 81'42:811.112.2

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ  
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ  
ГАЗЕТНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Н.Р. Уразаева

Магнитогорский государственный технический университет  
им. Г.И. Носова, Магнитогорск

Предметом исследования в статье является актуализация категории эвиденциальности как средства аргументации в немецких газетных статьях. Проведен анализ языковых средств немецкого языка с эвиденциальной семантикой с учетом авторской субъективной оценки.

**Ключевые слова:** *эвиденциальность, публицистический дискурс, оценочность, немецкий язык, аргументация.*

Роль публицистики в современном информационном мире трудно переоценить. Она предоставляет обширный документальный материал, отражающий различные факты и явления жизни общества. В идеале целью публицистики является объективная оценка картины жизни. Однако при этом практически не представляется возможности отойти от субъективно-авторского начала. Текст газетной статьи является отчасти авторским видением ситуации, но оно обусловлено общей картиной мира. При современных параметрах информационного пространства особо остро стоит проблема «информационных войн», в первую очередь, в геополитическом противостоянии, когда средствами массовой информации формируется отношение к событию или личности, закладывается определенный имидж конкретной страны [Уразаева <http>], а затем это тиражируется для миллионных масс читателей.

«Цель публицистики – воздействовать на общество, привлечь внимание людей к какому-либо факту, добиться от них реакции. В публицистике всегда существует чётко выраженная авторская позиция <...>» [Литература и

язык 2006: 1142].

Автор публицистического дискурса – это конкретная личность со своим жизненным опытом, мировоззрением, чувствами, которые в той или иной степени отражаются на создаваемом им произведении. Таким образом, публицистический дискурс имеет субъективную окрашенность, несмотря на стремление к объективному освещению событий.

Но одной из первостепенных целей публицистического дискурса является убеждение аудитории, пропаганда идей. Для реализации этих целей используется аргументативный речевой акт, призванный убедить читателя в объективности, истинности предъявляемой информации. Человеческая психология устроена так, что людям необходимы доказательства, чтобы убедиться в достоверности представляемых фактов. Опора лишь на личный авторитет автора не может быть достаточной, следовательно, необходима апелляция к другим авторитетным источникам информации как доказательной базе. Указание на источник сведений является одним из наиболее оптимальных средств воздействия на адресата и достижения поставленной автором цели.

«Особая лингвистическая категория, с помощью которой говорящий определяет в описании события свою роль – либо непосредственного свидетеля, либо передатчика чужой информации», называется эвиденциальностью [Макаревич 2014:3]. Категория эвиденциальности изучалась в лингвистической литературе и становилась предметом многочисленных дискуссий, начиная с ее дефиниции: от широкой трактовки как любого отношения к знанию [Chafe 1986] до узкого понимания как исключительно глагольной категории [Якобсон 1972].

В качестве рабочего в данной статье было принято определение эвиденциальности как «структурной области значений и реализуемых на их базе смыслов, представляющих собой указание на источник сведений говорящего» [Григоренко 2011: 15].

В зависимости от источника получаемой информации (собственные наблюдения, органы чувств, мыслительные операции) [Козинцева 1994:92; Храковский 2005:168] выделяют прямую непосредственную, косвенную непосредственную и косвенную опосредованную эвиденциальность [Плунгян 2003: 319].

Прямая непосредственная эвиденциальность заключается в представлении автора как очевидца произошедшего (видел, слышал, чувствовал и т.д.). В случае с косвенной непосредственной эвиденциальностью автор не является свидетелем, но может по определенным признакам восстановить картину происходящего или выдвинуть гипотезу на основании своих знаний о мире. И при косвенной опосредованной эвиденциальности информация извлекается из вербального сообщения внешнего источника.

Как категория, относящаяся к субъективной модальности [Уразаева [http](http://)], эвиденциальность отражает степень достоверности информации, при

этом выражая разнообразную палитру оценочных отношений: достоверность, уверенность, сомнение, согласие, несогласие, предположение и др. В публицистическом тексте маркеры эвиденциальности соотносят высказывание с действительностью через оценку автором собственной точки зрения. «Субъективность и оценка являются основополагающими факторами эвиденциального смыслообразования. Оценочность и эвиденциальность соотносятся между собой на основе обязательности первого смысла для создания второго» [Шестухина 2009: 4].

В качестве материала для анализа были взяты статьи из немецкой газеты *Die ZEIT*. Методологической базой исследования выступает комплекс методов – анализ теоретической литературы, дискурсивный анализ, описательный, а также методы сплошной и специальной выборки.

Документальность, то есть привлечение официальных документов, является наиболее надежным подтверждением истинности сообщаемого и довольно часто используется авторами в публицистике. Фактологическая точность в следующем примере, выраженная ссылкой на параграф Закона о телевизионных и коммуникативных средствах, не должна вызвать у читателя никаких сомнений в сообщаемой информации:

*Wenn zum Beispiel im Kommentarbereich unter diesem Text jemand etwas Strafbares posten sollte und dies trotz besseren Wissens länger dort stehenbleibt, kann ZEIT ONLINE dafür haftbar gemacht werden. Das ist im Paragraf 10 des Telemediengesetzes verankert und galt schon lange vor dem NetzDG (Die Zeit, 04.01.2018 (online)).*

Высокую степень надежности для восприятия читателя представляют указания точных количественных данных, статистик (со ссылкой на официальный источник, институт) и т.п.:

*Die Bootsinsassen waren fast ausnahmslos männlich, zwei Drittel von ihnen zwischen zwanzig und dreißig Jahre alt, das belegen die Zahlen des Tunesischen Forums für wirtschaftliche und soziale Rechte (FTDES), das die Angaben der Behörden ausgewertet hat (Die Zeit, 02.01.2018 (online)).*

Как показал анализ, в газетном публицистическом дискурсе наиболее регулярными лексико-грамматическими средствами реализации данного эвиденциального значения являются конструкции с предлогами *nach, laut, zufolge* и местоименные наречия *danach, demzufolge*, конъюнктив косвенной речи, придаточные предложения с указанием источника информации, конструкция «*so* + название источника»

*(Afghanistan, so die Begründung, sei zu gefährlich geworden (Die Zeit, 18.01.2018, Nr. 01)).*

*In den sozialen Netzwerken macht eine Liste die Runde mit den Namen von dreißig ausländischen Kardiologen, die in Frankreich eine Zulassung erhalten haben. Sie sind alle um die dreißig Jahre alt und den Namen nach zu urteilen fast alle tunesischen Ur-*

*sprungs. Auch in Deutschland hat sich die Zahl der Zulassungen von tunesischen Fachärzten seit 2011 jährlich verdoppelt, **laut den Zahlen der Ärztekammer** (Die Zeit, 02.01.2018 (online).*

Также в газетных статьях встречается эвиденциальность «третьих лиц», выраженная модальными глаголами *sollen* и (довольно редко) *wollen*:

*Sie **sollen** nach der Mitteilung des Papstes, dass er Ihre Amtszeit nicht verlängern werde, den Stil seines Vorgehens **kritisiert haben** (Die Zeit, 12.01.2018, Nr. 01).*

*Denn der Präsident, **so will es das Grundgesetz**, entscheidet in dieser Lage, wie es weitergeht (Die Zeit, 23.11.2017, Nr. 48).*

Ограниченное использование модального глагола *wollen* обусловлено, по всей вероятности, долей недоверия и скепсиса, которые содержатся в его семантике. Таким образом, данные конструкции могут быть использованы лишь в определенных оценочно маркированных контекстах.

Модальность сомнения в следующем примере актуализируется вводными конструкциями (*äußerten Zweifel*), конъюнктивом II (*geschaffen werden sollten, aufkommen könnte*), частицей *denn*, ссылкой на наблюдателей:

*Beobachter äußerten Zweifel, wo die angekündigten Arbeitsplätze denn geschaffen werden sollten und wer dafür aufkommen könnte. Nicht wenige hätten das Geld aus der Soforthilfe zur Seite gelegt, um auf die Überfahrt zu sparen, **heißt es hinter vorgehaltener Hand** (Die Zeit, 02.01.2018 (online).*

Во втором предложении автор сообщает информацию, предоставленную ему как бы по секрету, «на ушко» (буквально «прикрывая рот рукой»), словно доверяя читателю что-то сокровенное и претендуя на максимальную степень доверия.

В следующем контексте, несмотря на ссылку на официальные заявления, не звучит уверенность в сообщаемом, присутствует некоторое сомнение, допустимость другой точки зрения:

*Dass die Überfahrten mit kleinen Holz- oder Schlauchbooten oft tödlich enden, wurde der tunesischen Öffentlichkeit schmerzlich ins Bewusstsein gerufen, als Anfang Oktober ein Boot mit Migranten von der tunesischen Marine gerammt wurde und sank. **Offiziell hieß es, sie wollte das Boot stoppen**. Mehr als vierzig Personen wurden tot geborgen, andere werden noch immer vermisst (Die Zeit, 02.01.2018 (online).*

Меньшей степенью достоверности обладают инференциальные значения, выраженные конструкциями с модальными глаголами в значении предположения различной степени вероятности, а также *scheinen / glauben / meinen+zu+Infinitiv*. Степень достоверности оценивается путем логических выводов о фактах и событиях, сделанных на основе знаний, опыта, анализа и интерпретации имеющихся сведений:

*Denn ein ernsthaftes Interesse an diesen Wahlen **scheinen die großen Parteien alle nicht zu haben**. Zu groß ist die Angst davor,*

*abgestraft zu werden (Die Zeit, 02.01.2018 (online)).*

Прямая непосредственная эвиденциальность представлена в газетном публицистическом дискурсе, в отличие от косвенной, довольно ограничено. Ее маркером может выступать, к примеру, модальное слово *sichtlich*:

*Söder genießt den Auftritt sichtlich, pflügt kreuz und quer durch die Reihen der Delegierten, schüttelt Hände, lächelt dabei ins Blitzlicht und gibt den TV-Kameras Interviews (Die Zeit, 15.12.2017 (online)).*

Анализ языковых единиц, обладающих эвиденциальным значением, в газетном публицистическом дискурсе выявил их семантическую неоднородность. Ссылаясь на источник информации, автор вкладывает в сообщение и определенные эмоционально-оценочные смыслы. С одной стороны, автор ставит цель подчеркнуть точность сообщаемой информации, с другой стороны, через эвиденциальные значения передается широкий спектр оценочных характеристик степени достоверности: уверенность, сомнение, предположение, скепсис и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Григоренко М.Ю. Функционально-семантическое поле эвиденциальности в современном русском языке / М.Ю. Григоренко. – Белгород: БелГУ, 2011. – 211 с.
2. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) // Н.А. Козинцева // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С. 92-104.
3. Макаревич М.М. Эвиденциальность в пространстве балканского текста / М.М. Макаревич. – М.; СПб.: «Нестор-История», 2014. – 444 с.
4. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: Учебн. пособие / В.А. Плунгян. – Изд. 2-е, испр. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.
5. Уразаева Н.Р. Категория субъективной модальности в немецком и русском языках (на примере произведения В.Борхерта «За дверью») [Электронный ресурс] / Н.Р. Уразаева, Е.А. Морозов // *Litera*. – 2018. – № 2. – С. 122-129. – URL: [http://e-notabene.ru/fil/article\\_25691.html](http://e-notabene.ru/fil/article_25691.html).
6. Уразаева Н.Р. Концептуализация образа России в немецких СМИ: перемены к лучшему? [Электронный ресурс] / Н.Р. Уразаева, Е.А. Морозов // *Мировая политика*. – 2017. – № 3. – С. 141-154. – URL: [http://e-notabene.ru/wi/article\\_24004.html](http://e-notabene.ru/wi/article_24004.html).
7. Храковский В.С. Эвиденциальность в языках Европы и Азии / В.С. Храковский. – СПб.: Наука, 2007. – 634 с.
8. Шестухина И.Ю. Категория эвиденциальности в русском нарративном тексте: коммуникативно-прагматический аспект: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ И.Ю. Шестухина; Алтайская гос. пед академия. – Барнаул [б.и.], 2009. – 17 с. – На правах рукоп.
9. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол / Р.О. Якобсон // *Принципы типологического анализа языков различного строя*. – М.: Наука, 1972. – С. 95-113.
10. Chafe W. Evidentiality in English Conversation and Academic Writing / W. Chafe. Nichols (eds.). – 1986. – P. 261-272.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ



11. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / Под ред. проф. А.П. Горкина. – М.: Росмэн, 2006. – 1680 с.

**AXIOLOGICAL MEANINGS OF EVIDENTIALITY  
IN MODERN GERMAN NEWSPAPER JOURNALISTIC DISCOURSE**

N.R. Urazayeva

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article is devoted to the study of the category of evidentiality as a means of argumentation in German newspaper articles. The analysis of the German language means with evidential semantics is carried out with the consideration of author's subjective evaluation.

**Key words:** *evidentiality, journalistic discourse, evaluation, German language, argumentation.*

*Об авторе:*

УРАЗАЕВА Наиля Радифовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и перевода Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail*: nailjaurasaewa@yandex.ru

УДК 811

**К ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ ДИСФЕМИЗМОВ  
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

*(на материале онлайн-версии журнала «Сноб»)*

Ю.А. Чернавина, А.С. Комкова

Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск

В статье рассматривается проблема классификации дисфемистических единиц в современном русском языке СМИ. Многие ранее табуированные темы стали подниматься в источниках масс-медиа, открыв новый языковой стилистический пласт для изучения. Дисфемизм все ещё мало изучен современными лингвистами, большая часть научных исследований посвящена процессу эвфемизации.

**Ключевые слова:** *дисфемизмы, дисфемизация, огрубление речи, язык СМИ, стилистический прием, детабуированная лексика.*

Художественная речь требует грамотного творческого использования арсенала языковых средств с учетом целесообразности речевых изменений в значении слов, их сочетаемости и уместности. В современной речи наблю-

даются две противоположные тенденции: целенаправленное усиление негативной экспрессии, «огрубление» речи или дисфемизация и ослабление негативной оценки, «смягчение» речи или эвфемизация. Особенно ярко эти явления представлены в языке СМИ, где к ним прибегают для создания определенного образа, негативного или положительного тона публикации, привлечения целевой аудитории, оказания влияния на общественное мнение и по ряду других причин.

При этом нельзя не отметить, что большинство тем, которые ранее были табуированы или освещались журналистами и колумнистами в значительно меньшем объеме и с тщательной маскировкой «острых углов» (напр., гендерно-ориентированные темы, проблемы самоидентификации и др.), сегодня выносятся на первый план в российском обществе. Эти изменения находят соответствующее отражение в языке – происходит *детабуирование обценной лексики*, причем не только в русском языке, но и в других языках мира. По утверждению исследователя Т.А. Островской, еще сравнительно недавно настоящим публичным шоком стала вообще возможность употребления обценной, «грязной» лексики женщинами. Современные женщины демонстрируют таким образом свободу от каких-либо ограничений, равно как и от «чувства стыда» [Островская 2012: 3].

Несомненно, явления *эвфемизации* и *дисфемизации* являются собой лингвистическую дихотомию: они противоположны, но одновременно неразрывно связаны друг с другом. К использованию *эвфемизма* в речи прибегают для того, чтобы избежать коммуникативных конфликтов и неудач, в то время, как основной функцией *дисфемизма* считается намеренное обозначение какого-либо понятия в значительно более резкой или грубой форме [Крысин [http](#)]. Следует сказать, что дисфемизация («огрубление») и эвфемизация («ослабление/смягчение») могут рассматриваться не просто как языковые, но как обширные культурно-когнитивные и социальные явления [Степанов 1971: 116-125; Комкова 2017: 74-75].

Интересно, что проблеме классификации эвфемизмов посвящено достаточно много работ в разные периоды таких российских исследователей, как Л.П. Крысин, Б.А. Ларин, В.П. Москвин и Е.П. Сеничкина, В.В. Панин, М.Л. Ковшова, однако, общепринятой классификационной модели дисфемизмов до сих пор, насколько нам известно, нет. Попытки классифицировать дисфемизмы русского языка предпринимались, но большинство из них представляют собой рассмотрение видов и особенностей функционирования дисфемизмов на основе их отношения с эвфемизмами, сопоставляя и противопоставляя их или вообще рассматривая дисфемизм («деэвфемизм»), как вид эвфемизма [Сеничкина 2006].

Вышеуказанные обстоятельства, а также необходимость исследования процесса дисфемизации в газетно-публицистическом дискурсе, где сегодня наблюдается отсутствие попыток «завуалировать» суть вопроса, существенное возрастание количества слов с отрицательной коннотацией и даже

стремление к использованию грубоэкспрессивной и оценочной лексики [Азнабаева 2009; Бойко 2005; Катенева 2013] обуславливают актуальность данной работы.

Цель данной статьи состоит в рассмотрении видов дисфемизмов в современных российских СМИ, особенностей их функционирования в материалах выбранного издания.

Объектом исследования послужили текстовые материалы колумнистки Арины Холиной в интернет-версии ежемесячного журнала «Сноб». Данное издание характеризуется как «дискуссионное, информационное и общественное пространство людей, которые живут в разных странах, говорят на разных языках, но думают по-русски» [Сноб [http](http://snob.ru)]. Целевой аудиторией считаются социально активные люди от 30 до 40 лет, с доходом выше среднего и высшим образованием. Журнал ориентирован на мужчин и женщин в равной степени. Актуальные тематические пласты с аналитикой текущих политических и социокультурных вопросов интересны современному читателю, о чем свидетельствует тираж издания – 50 000 экземпляров в месяц.

В настоящем исследовании было проанализировано 35 текстовых материалов онлайн-версии журнала «Сноб», автором которых является Арина Холина. В результате исследования было обнаружено 95 дисфемистических единиц, что является достаточно репрезентативным показателем наметившейся тенденции обращения к использованию дисфемизмов в газетно-публицистическом дискурсе. Языковыми ресурсами, способствующими образованию такого явления, как дисфемия, как показали результаты исследования, могут выступать как контекстуально обусловленные дисфемизмы, так и чистые дисфемизмы, вошедшие в узус. Авторские, индивидуально-контекстные, окказиональные дисфемизмов не закреплены за определенными лексемами. Эти дисфемизмы формируются в следствие трансформации нейтрально окрашенных слов. Такие слова получают дополнительную отрицательную коннотацию.

Анализ текстовых материалов позволил выделить четыре основных вида дисфемизмов, которые могут быть использованы в языке СМИ, с обращением к примерам их реализации в исследуемых текстах А. Холиной:

**1) прямые и образно-эмоциональной характеристики человека:**

а) ругательства, нецензурные выражения без указания на конкретную деятельность или позицию человека (напр., *идиот, стерва, кретин, мерзавец*):

*«Хороший мужик», который «много сделал», – это в переводе с русского женского означает «не совсем мудака».*

Дисфемия, несомненно, является приемом нарочитого пренебрежения требованиями ситуативной уместности речи. Дисфемизм *мудака* в данном контексте передает авторскую иронию.

*Есть самовнушение и привычка к неудобствам, которая делает из веселых страстных людей нервно-паралитичных зад-*

*ротом.*

Вульгаризм *задрот* в сочетании с определением *нервно-паралитичные* используется автором в качестве интенсификаторов описания при выражении авторского отношения к рассматриваемой категории людей.

б) зоосемантические метафоры, отсылающие к наименованиям животных и подчеркивающие отрицательные свойства человека (напр., *козёл, осёл, овца*):

*Слизь довольна – она сделала своей женщине приятно: теперь все завидуют, что ее мужик еще больший козлина, чем у них.*

Нейтральным аналогом дисфемизма *козлина* является *непорядочный представитель мужского пола* или просто *непорядочный мужчина*, однако автор даже не пытается подобрать замену негативному коннотату, а широко использует дисфемизмы.

в) антропонимы, используемые для сравнения с историческими или литературными персонажами:

*Керри – немного улучшенная версия Бриджит Джонс, которую в начале XXI века все обожали, а теперь она выглядит просто карикатурой на женщину.*

Автор, иронизируя, использует отсылки к двум персонажам, растиражированным массовой культурой. А. Холина описывает Керри Брэдшоу, героиню книги и сериала «Секс в большом городе» и проводит сравнения с Бриджит Джонс, также героиней книги и фильма, указывая, что персонаж Керри хоть и является более положительным, чем персонаж Бриджит, однако кумир девушек являет собой «карикатуру на женщину».

*Русские мужчины, которых привлекают русские женщины в Амигуа Ассоль, ждущей годами великой любви, – это как раз те, что «едят салаты». Неуверенные и скучные.*

Автор ссылается на героиню романа «Алые паруса», используя контекст для придания антропониму пейоративного значения.

*Женщины все еще играют в душечек и попрыгуньи, а на самом деле нам уже давно не интересно использовать мужчин для каких-то своих целей. Это невыгодно и тоскливо. И несексуально.*

Прецедентные имена «Душечка» (отсылка к рассказу А. П. Чехова) и «Попрыгунья» (отсылка к басне И. А. Крылова «Стрекоза и Муравей») становятся дисфемизмами, поскольку указывают на негативные качества героинь данных произведений, также данные прецедентные феномены намеренно употребляются во множественном числе, подчеркивая авторскую иронию и позицию в целом по отношению к выделяемой категории женщин.

г) слова и выражения, обозначающие социально-осуждаемую, антиобщественную деятельность или позицию человека (напр., *жулик, мошенник, проститутка, расист, ханжа*):

*Но надо повзреть и понять, что это все не про нас. А*

*про тех одержимых ханжей, которые внушали нам (и внушили, мать их!), что секс – это грязь и гадость.*

За счет использования лексической единицы *ханжа* с ярко выраженной негативной оценкой, *секс* вместо *половой акт*, журналистка обращает внимание читателя на табуированные темы и искусственные запреты (*внушали нам, что секс – это грязь и гадость*), обозначая свою позицию по данному вопросу.

*А диагноз после прохождения теста просьба записать самостоятельно – не щадя ни гусяного пера, ни свечей, ни са-момнения. Иначе и не заметите, как окажетесь в Музее воско-вых старперов, у которых есть мозг, но нет души, и которые тают от дуновения свежего ветра.*

Дисфемизм *старпер* (нейтральный аналог – *человек в возрасте*) указы-вает на социально осуждаемую чрезмерно консервативную и старомодную категорию людей, отрицающую нововведения. Автор вписывает данный дисфемизм в контекст при помощи слов: *музей, восковой, гусяное перо*, ко-торые помогают в создании необходимого образа в сочетании с неприкры-той иронией.

**2) грубо-просторечные наименования анатомии и физиологии че-ловека и его сексуальной жизни** (напр., *вставлять, трахаться, отжа-рить, обоссаться, шлюха*):

*А вот, например, Навальный – он не политик, а революци-онер по характеру. И я не знаю ни одного человека, даже среди яростных ненавистников режима, который бы не обоссывал себе штаны при мысли, что Алексей может стать президен-том. Уже только за желание расплываться с Чечней. Потому что это реально страшно.*

Стилистически окрашенный глагол *обоссывать* относится к пласту гру-бо-просторечной лексики и реализует функцию интенсификации действия.

*Любишь русские фермерские продукты? Ну, точно шлюха Пескова.*

В данном примере существительное *шлюха*, вписанное в контекст пред-почтения отечественных продуктов передаёт авторскую иронию.

*Боже-боже. Где те чудные годы, когда я могла прямо ска-зать: «Милая, если тебя завтра никто не трахнет – кранты тебе. Ты прямо на глазах усыхаешь. Возьми себя в руки – раз-двинь ноги, выпей стакан виски залпом, сядь уже на чей угодно член».*

Дисфемизмы *трахнуть, кранты, садиться на член, на глазах усыхать, шлюха* включают в себя сему пренебрежения. Стилистически окрашенная конструкция *возьми себя в руки – раздвинь ноги* – игровое сочетание фразео-логизма с просторечной лексикой, выражающее авторскую иронию. Стили-стически создается эффект беседы автора с читателем, неприкрытого тща-тельно подобранными нейтральными, «красивыми» фразами разговора, что называется по душам.

**3) уничижительная оценка поведения и состояния человека** (напр., *переть, вонять, трепаться, разевать рот, хапать, уродливый*);

*Как же зае... утомило, что любой философ, взрощенный ДОМ-ом 2, вот открывает рот и говорит: "Ах, эти феминистки, они такие уродливые, у них усы растут, они не нравятся мужчинам и, вообще, воняют потом"!*

Апосиопеза *как же зае...* подразумевает глагол, синонимичный глаголу *утомило*, данный дисфемизм усиливает последующий *воняет*, который намеренно употреблен автором вместо синонимичного нейтрального *пахнет* с целью усиления комического эффекта в изображении человека, ничего из себя не представляющего, по мнению автора, но негативно относящегося к феминисткам.

Часто используются глаголы с осуждающим значением (напр., *хапнуть*)

*А где-то рядом в кадре рыдает Бузова, вытирая сопли нарощенными волосами, и за свою нелепую искренность получает по миллиону подписчиков в минуту.*

Фраза *вытирать сопли нарощенными волосами* в данном контексте используется с целью выражения авторской иронии, негативной оценки поведения и состояния конкретной известной личности.

**4) идеологизация нейтральных слов (контекстуальные дисфемизмы):**

*Хороший мужик», который «много сделал», – это в переводе с русского женского означает «не совсем мудака».*

В данном случае реализуется такая функция, как подмена смыслов и эмоциональное насыщение. Стилистический нейтральный *хороший мужик* трансформируется в противоположный по смыслу пейоратив *не совсем мудака*. Следует понимать, что в вопросе отнесения/не отнесения выражения к дисфемизму большую роль играет контекст, в отрыве от которого многие выражения могут казаться нейтральными или отнесенными в неподходящую группу.

Таким образом, несмотря на существование достаточного внушительного количества работ, посвященных вопросам дисфемии, данные труды не являются исчерпывающими. Многие аспекты этого явления до сих пор остаются дискуссионными, как, в частности, рассмотренная проблема выделения классификационной модели дисфемизмов. Необходимость в полной классификации дисфемизмов на основе русского языка, несомненно, существует. Однако, возникает вопрос: возможно ли это осуществить? В этой связи, представляется справедливым высказывание Н.А. Резановой о том, что «по мере того как общество развивается и меняется, будут появляться новые табу, и по-новому будут корректироваться этические, а соответственно и речевые нормы, из чего следует, что и дисфемистический словарь будет непрерывно расширяться» [Резанова 2008: 280]. Так или иначе, но нельзя отрицать тот факт, что дисфемизмы обладают большим экспрессивным и

манипулятивным потенциалом, чем эвфемизмы, чем достаточно активно сегодня пользуются журналисты и колумнисты российских и иностранных изданий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азнабаева А.Р. Эвфемизация и дисфемизация лексики русского языка в постперестроечный период / А.Р. Азнабаева // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14. – № 2. – С. 486-488.
2. Бойко Т.В. Эвфемия и дисфемия в газетном тексте: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.В. Бойко; СПб [б.и.], 2005. – 206 с. – На правах рукоп.
3. Катенева И.Г. Намеренная дисфемизация текстов как характеристика коммуникативной политики современной оппозиционной прессы / И.Г. Катенева // Вестник Челябинск. гос. ун-та. Серия: Филология. Искусствоведение. – 2013. – Вып. 80. – № 21 (312). – С. 269-276.
4. Комкова А.С. Феномен семиотического ослабления в англосаксонской лингвокультуре VII-XI вв.: монография / А.С. Комкова. – Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2017. – 170 с.
5. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи [Электронный ресурс] / Л.П. Крысин // Русистика. – Берлин, 1994. – № 1-2. – С. 28-49. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-94.htm>
6. Островская Т.А. Эвфемизация и обратные процессы в современном поведенческом дискурсе / Т.А. Островская // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2012. – Вып. 3. – С. 138-142.
7. Резанова А.Н. Классификация дисфемизмов по лексико-семантическим разрядам / А.Н. Резанова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2008. – № 28 (63). – Ч. 1. – С. 277-280.
8. Сеничкина Е.П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс / Е.П. Сеничкина. – М.: Высшая школа, 2006. – 152 с.
9. Степанов Ю.С. Семиотика / Ю.С. Степанов. – М.: Радуга, 1983. – 627 с.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Холина А. Веселый русский (17.12.16) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/118156>
- Холина А. Миранда vs Керри. Как наши любимые герои сериалов стали аутсайдерами (1.05.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/136986>
- Холина А. Москвичи против провинциалов. Или все наоборот 6.10.2017 [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/profile/9723/blog/129841>
- Холина А. Несексуальный русский (22.01.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/119584>
- Холина А. Трагедия русской женщины (1.12.16) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/profile/9723/blog/117470>
- Холина А. Мужчина, женщина и деньги (29.01.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/119858>
- Холина А. Эрекция тшеславия (04.02.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/120157>

- Холина А. Сын, его жена и любовница (15.02.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/profile/9723/blog/120699>
- Холина А. Как правильно ненавидеть бывших (26.02.2017) [Электронный ресурс]. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/120963>
- Холина А. Да пребудет с нами зависть (05.03.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/121240>
- Холина А. Молодой любовник или смерть (19.03.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/121884>
- Холина А. Культура зависти (26.03.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/122180>
- Холина А. Хороший мужик, надо брать! (09.04.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/122937>
- Холина А. Хищница готовится к прыжку (23.04.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/123594>
- Холина А. Секс для терпеливых (30.04.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/124700>
- Холина А. Стерва «на час» (21.05.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/123893>
- Холина А. Когда икра не лезет в горло (3.07.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/125279>
- Холина А. Почему не хочется секса 9.09.2017 [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/128788>
- Холина А. Как худеть, получая удовольствие (17.10.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/profile/9723/blog/130239>
- Холина А. Шоу Ксении Собчак (19.10.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/profile/9723/blog/130354>
- Холина А. Сексуальная утечка (20.10.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/130336>
- Холина А. Высший свет в большой политике (25.10.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/profile/9723/blog/130562>
- Холина А. Если что сексуально – так это феминизм! (2.11.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/profile/9723/blog/130835>
- Холина А. Кому нужен этот секс (31.01.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/133867>
- Холина А. Посмотри налево (9.02.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/134177>
- Холина А. Философия жадности (14.02.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/134342>
- Холина А. Правила игры затравленных страдалиц (05.04.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/136007>
- Холина А. О настоящей слабости мужчин (26.04.2018) [Электронный ресурс]. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/136868>
- Холина А. Жирных – в концлагерь! (23.06.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/profile/9723/blog/139058>
- Холина А. Гламур, не скандал, «не украла, а вдохновилась» (28.07.2017) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/profile/9723/blog/127453> Холина



Холина А. Костры тцеславия (9.08.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/entry/164293>

Холина А. Блеск и нищета старперства (5.10.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/entry/166585>

Холина А. Инструкция для российских мужчин (12.10.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – <https://snob.ru/entry/166753>

Холина А. Эпоха свободного выбора (24.10.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/entry/165931>

Холина А. Пора раздвинуть ноги (3.11.2018) [Электронный ресурс] / А. Холина. – URL: <https://snob.ru/selected/entry/130872>

### **ON THE PROBLEM OF DYSPHEMISM CLASSIFICATION IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE**

*(based on materials of the online version of the magazine «Snob»)*

Yu.A. Chernavina, A.S. Komkova

Siberian Transport University, Novosibirsk

The article deals with the problem of classification of dysphemistic units in the modern Russian language of the media. Nowadays many previously taboo themes are discussed in the sources of the media, opening a new linguistic stylistic layer for the study. Dysphemias remain understudied by modern linguists, most of the research is still devoted to the process of euphemization.

**Key words:** *dysphemism, dysphemias, stylistic device, taboo, mass media language.*

*Об авторах:*

ЧЕРНАВИНА Юлия Алексеевна – магистрант кафедры «Мировая экономика и туризм» Новосибирского государственного университета путей сообщения, *e-mail:* [yulianaue@mail.ru](mailto:yulianaue@mail.ru)

КОМКОВА Анастасия Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык» Новосибирского государственного университета путей сообщения, *e-mail:* [raykova88@mail.ru](mailto:raykova88@mail.ru)

## **ИДИОМАТИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

О.С.Шумилина

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматриваются некоторые проблемы, связанные с определением места идиоматических выражений в структуре языковой личности

**Ключевые слова:** *языковая личность, структура языковой личности, идиоматические выражения.*

Фразеология, как самостоятельная лингвистическая дисциплина прошла в своем развитии несколько этапов – от описательной структурно-семантической парадигмы с системно-классификационным подходом, исчерпавшей себя в 80-е гг. прошлого столетия, до исследования идиоматических выражений в рамках антропоцентрической парадигмы (см. подробно [Телия 1996]). Говоря о том месте, которое идиоматика занимает в структуре языковой личности, можно выделить два направления исследований.

Во-первых, это исследования, которые проводились на материале художественных текстов, соответственно, можно говорить о языковой личности вымышленного индивида – персонажа художественного произведения, созданного авторским воображением. Во-вторых, это исследование реальной языковой личности. И те, и другие, однако, в равной степени малочисленны.

Основные выводы, к которым приходят исследователи, анализирующие речь литературных персонажей, сводятся к следующему.

По мнению Ю.Н.Караулова, анализирующего дискурс одного из героев произведения А.Приставкина «Городок», «обильное насыщение речи шаблонами, стандартными выражениями и автоматически воспроизводимыми фразами (*т.е. пословицами, поговорками, идиоматическими выражениями – О.Ш.*), свидетельствует об известной консервативности, стабильности, однолинейности и “однопрограммности” данной языковой личности, а косвенно также о слабо выраженном творческом начале в ее структуре» [Караулов 2010: 80].

Л.А.Чиненова, обращаясь к английской фразеологии, отмечает прежде всего тот факт, что «речь представителей старшего поколения англичан богаче идиомами, чем речь современной молодежи» [Чиненова 2018: 8], утверждает, что «современные англичане, владеющие литературным английским языком, практически не употребляют собственно идиом, рассматривая их как банальные, стереотипные клише. Использование этих же единиц в преобразованном виде, напротив, оценивается положительно, как необходимое условие живости и изящества речи» (там же).

Интересно, что использование идиоматических выражений в английской литературе нередко используется для создания образа «чужого», достаточно вспомнить Э. Пуаро из произведений Агаты Кристи, который вводит их в свою речь словами «as you say» или «as you say in England» и при этом зачастую искажает:

The golf clubs. The golf clubs, Japp. *They were the golf clubs of a left-handed person.* Jane Plenderleith kept her clubs at Wentworth. Those were Barbara Allen's clubs. No wonder the girl got, as you say, *the wind up* when we opened that cupboard. Her whole plan might have been ruined

(A. Christie. Murder in the Mews).

«On this train - again we have a delay. And this time a more serious delay, since there is no possibility of sending a telegram to your friends or of getting them on the long - the long - »

«Long distance? The telephone, you mean.»

«Ah, yes, the *portmanteau call*, as you say in England.»

(A. Christie. Murder on the Orient Express).

Проблему места идиоматики в структуре конкретной языковой личности можно условно разделить на два аспекта: владение индивидом идиоматическими выражениями в плане использования их в речи в соответствии с ситуацией общения и коммуникативной задачей и владение ими на уровне понимания, в том числе при встрече в художественном тексте.

В [Хуснутдинов <http>] представляются результаты длительного наблюдения над употреблением идиоматических выражений в речи носителя русского языка, владеющего литературным языком, имеющим высшее образование и проживающим в сельской местности. Общий объем авторской выборки составил 279 единиц. Специфика языкового материала определялась, по мнению исследователя, в том числе и «постоянным общением в условиях только одной языковой среды, обусловившим сохранение в его языке типичных черт устной речи данного региона, являющихся в то же время отступлением от литературной нормы».

Фразеологический спектр активного словаря информанта оказался представлен

1) литературно-разговорными единицами (типа *зуб иметь, с молотка до морковкина заговенья* и т.п.), составившими основную часть, а также единицы, соотносящиеся с выражениями литературного языка, но имеющие отличия в форме, содержании, сочетаемости и т.д. (*ни дна, ни крышки, живого пятна нету* и т.п.);

2) просторечные, грубо-просторечные и жаргонные выражения, широко используемые в современной разговорной речи (*до дури, ядрена двадцать* и т.п.);

3) единицы местные, которые зафиксированы только в речи информанта, причем часть из них отмечена и в речи жителей данного региона (*на все проказы, живо два* и т.п.).

При этом автор статьи отмечает, что широкий диапазон языковых средств информанта реализуется избирательно, с учетом условий конкретной коммуникативно-прагматической ситуации (субъект, адресат, цель общения и сфера деятельности коммуникантов, жанр речи, контекст или конситуация). Характерно, что фразеология официальной и публичной речи бедна и однородна в стилистическом отношении, тогда как фразеология устной, непринужденной речи исключительно богата и разнообразна по составу и использованию и реализует как литературно-книжные, так и диалектные и грубо-просторечные единицы. Отмечается также и трансформированное употребление идиоматических выражений, что, по мнению А.А. Хуснутдинова, свидетельствует об умении обыгрывать особенности значения, компонентного состава единицы, ее образную основу и даже создавать на ее базе новые единицы и слова.

Для нас представляет интерес два основных вывода, которые делает автор:

1) резкая диспропорция между фразеологией публичной и официальной речи, с одной стороны, и фразеологией неофициальной, обиходно-бытовой речи – с другой;

2) различное функциональное назначение идиом в речевых ситуациях: средство концентрированного способа подачи информации (т. е. как речевое клише) в официальной речи, и экспрессивная функция в обиходной речи, одно из основных средств для достижения прагматических целей высказывания и выражения авторских оценок.

Говоря о месте идиоматических выражений в структуре конкретной языковой личности, нельзя не сослаться на исследование, которое хотя и проводилось достаточно давно, представляет интерес. Проведенное Д.Д. Проценко [Проценко 1972], оно проводилось с целью выявления уровня владения фразеологией русского языка школьниками и определения методических приемов в преподавании этого аспекта родного языка в средней школе. В контексте данной статьи оно заслуживает внимания по причине большого количества опрошенных школьников и обширности фактического материала: 20 тысяч учащихся 4-х-8-х классов и 700 употребительных фразеологизмов русского языка. Можно, конечно, усомниться в достаточной языковой компетенции школьников такого возраста, а также в авторской оценке степени употребительности этих выражений, тем не менее, обращает на себя внимание вывод автора о том, что даже учащиеся 8-х классов, обладающие абстрактным мышлением, понимали многие выражения буквально (например, разбиваться в лепешку - упасть с крыши; уйти с дороги - уйти с дороги, где идет машина; пустое место - место, где ничего не посажено). Если же они и понимали их, то затруднялись в их смысловой расшифровке [Проценко 1972: 72-73].

Интересными в этой связи представляются результаты выполнения одного из заданий теста, проведенного в рамках языковой олимпиады на факультете иностранных языков и международной коммуникации, включавшей поми-

мо двух иностранных языков, изучаемых студентами, и задания по русскому языку. Студентам было предложено дать идиоматические выражения, синонимичные лексическим единицам и словосочетаниям разного типа (глаголы, наречия, глагольные сочетания). Полученные результаты представлены в таблице с сохранением авторской орфографии (для анализа были взяты результаты одной группы респондентов, всего 19 человек, цифра в скобках означает количество студентов, давших данный ответ).

не осрамиться	<i>не потерять честь; не опозориться; не упасть в чьих-то глазах; сквозь землю провалиться; твердо стоять на ногах; показать высший класс; сделать все возможное и невозможное, не опростоволоситься, не как шут гороховый; выйти сухим из воды (2); курам на смех; не опозориться</i>
обосноваться	<i>осесть в определенной местности; чувствовать себя как дома (2); быть в своей тарелке; устаканиться; расположиться как дома; расселся как барин; меж двух огней; объясниться; войти в привычное русло;</i>
удивляться	<i>глаза по пять рублей; изумляться; быть в шоке; восьмое чудо света; как гром среди ясного неба (2); как с гуся вода; быть в недоумении</i>
внезапно	<i>ни с того ни с сего; тут как тут; не слышано не гадаю; море по колено; неожиданно</i>
наспех	<i>поспешишь – людей насмешишь (3), курам на смех; спустя рукава; с бухты барахты; со скоростью света; кое-как; черти как делая; курам на смех; торопливо; галопом по европам</i>
усердно	<i>как вол; как белка в колесе; без труда не выловить и рыбку из пруда; до победного (2); согнуться в три погибели; всеми силами;</i>
преувеличивать	<i>притягивать за уши; перегибать палку; мы не виделись уже сто лет; у страха глаза велики</i>
мешать кому-л в каком-то деле	<i>совать нос в чье-то дело, встать на пути, быть собакой на сене; сувать нос не в свои дела; как муха перед глазами мельтешишь; мозолить глаза; морочить голову; надоедать; прилип как банный лист (2)</i>

Обращает на себя внимание грамматическая нетождественность предложенных респондентами выражений: так, для *не осрамиться* предлагаются выражения *не как шут гороховый*, *курам на смех*; *удивляться* – как *гром среди ясного неба (2)*; как *с гуся вода*. Иногда вместо эквивалентного выражения приводится пример ситуации: *преувеличивать* – *не виделась уже сто лет*. Ну а эквиваленты типа как *муха перед глазами мельтешишь*; *мозолить глаза*; *морочить голову* (для выражения *мешать кому-л.*), *притягивать за уши*; *перегибать палку* (для *преувеличивать*); *расселся как барин*; *меж двух огней*; *объясниться*; *войти в привычное русло* (для *обосноваться*); *сквозь землю провалиться*; *твердо стоять на ногах*; *не как шут гороховый*; *выйти сухим из воды (2)*; *курам на смех* (для *не осрамится*) и др. свидетельствуют о незнании (или непонимании) таких выражений, как *делать из мухи слона*, *вставлять палки в колеса*, *бросить якорь*, *не упасть в грязь лицом* и др. При этом практически по всем предложенным словам и сочетаниям слов были получены и отказы от выполнения задания.

Соответственно, все ответы можно условно разделить на три группы:

- 1) в той или иной степени соответствующие семантике предложенных слов и словосочетаний;
- 2) отличные по значению от лексической единицы;
- 3) не соответствующие предложенному заданию (когда вместо идиоматического выражения приводится лексическая единица ли сочетание слов не-идиоматического характера).

Безусловно, эти данные дают достаточно приблизительное представление о ситуации, но, тем не менее, можно предположить, что современное поколение молодых людей, даже студентов языковой специальности достаточно слабо владеют идиоматикой родного языка, при том, что и в художественных текстах, и в средствах массовой информации подобные выражения используются достаточно широко в силу своей семантической емкости и иных специфических особенностей, которые были описаны выше.

Слабое владение идиоматикой родного языка можно объяснить целым рядом причин, из которых главными, вероятно следует признать социальные изменения в современном обществе, когда на смену сложной семье, которая включала несколько поколений, и дети с раннего возраста слышали речь своих бабушек и дедушек, пришла нуклеарная семья, возрастающую урбанизацию населения, при которой утрачиваются многие языковые традиции, характерные для сельской местности, и меняется стиль общения в целом, а также тот факт, что молодое поколение все меньше и меньше читает книги, отдавая предпочтение иным источникам информации.

При этом следует отметить, что, по мнению некоторых исследователей, дети дошкольного возраста и младшие школьники проявляют большой интерес к подобным выражениям (см., например, диссертационное исследование [Бестугина 2005]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бестугина Ю.В. Фразеология в речи дошкольников: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Ю.В. Бестугина; Ивановский гос. ун-т. – Иваново [б.и.], 2005. – 296 с. – На правах рукоп.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю.Н. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
3. Проценко Д.Д. Школьнику о фразеологии / Д.Д. Проценко // Русская речь. – 1972. – №6. – С.71-81.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингво-культурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
5. Хуснутдинов А.А. Фразеологический спектр языковой личности [Электронный ресурс] / А.А. Хуснутдинов. – URL: [https://www.isuct.ru/conf/ antropos/section/1/KHUSNUTD.htm](https://www.isuct.ru/conf/antropos/section/1/KHUSNUTD.htm)
6. Чиненова Л.А. Английская фразеология в языке и речи / Чиненова Л.А. Чиненова Л.А.. М.: URSS, 2018. – Изд. 7-е стереотип. – 104 с.

**IDIOMATIC EXPRESSIONS  
IN THE STRUCTURE OF THE LANGUAGE PERSONALITY**

O.S. Shumilina

Tver State University, Tver

The article discusses some of the problems associated with determining the place of idiomatic expressions in the structure of a language personality

**Key words:** *linguistic personality, structure of linguistic personality, idiomatic expressions.*

*Об авторе:*

ШУМИЛИНА Ольга Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета; *e-mail:* [sborniktver@mail.ru](mailto:sborniktver@mail.ru)

## **ПРОБЛЕМЫ ЛОКАЛИЗАЦИИ ВИДЕОИГРЫ «UNCHARTED» НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

К.И. Зайцев

Сибирский федеральный университет, Красноярск

Статья посвящена исследованию проблемы локализации видеоигр как процесса их адаптации для носителей другого языка и культуры. В статье рассматриваются лингвокультурные трудности локализации видеоигр и анализируются варианты их преодоления на примере локализации серии видеоигр «Uncharted».

*Ключевые слова:* теория перевода, локализация, аудиовизуальный перевод, лингвокультурологическая адаптация, лисинг.

В настоящее время индустрия видеоигр стала неотъемлемой частью нашей жизни, в связи с этим растёт и значимость такого процесса, как «локализация». Многие рассматривают локализацию как лингвистический процесс близкий, либо идентичный переводу. Однако, несмотря на то, что перевод играет большую роль в локализации всех продуктов текстового формата, процесс локализации подразумевает гораздо большее.

Согласно определению, данному Международной ассоциацией стандартизации в области локализации (Localisation Industry Standards Association – LISA), локализация подразумевает «лингвистическую и культурологическую адаптацию продукта или товара под целевую локаль (страна, регион), в которой планируется его продажа» [Esselink 2000: 3].

Ив Гамбье считает, что локализация как профессиональный прием, а не как название для всей индустрии, ближе всего к переводу. В самом широком смысле локализация заключается в комбинировании языка и технологии для получения результата, способного преодолеть культурный и лингвистический барьеры [Гамбье 2017: 61].

Концепт локализации постоянно менялся в связи с развитием индустрии локализации и цифровых технологий. Локализация возникла как часть бизнес и маркетинговой стратегии в индустрии программного обеспечения в ответ на необходимость «перевода программного обеспечения» и первоначально была ограничена «переводом на компьютере для компьютера» [Ачкасов 2017: 289]. Сам термин «локализация» произошел от термина «локаль», используемого в разработке программного обеспечения, как гипероним для культурных и языковых требований местного рынка, наборов символов, скриптов, кодировок, разбиений строк и слов, форматов дат, времени, чисел, единиц измерения и т.д. [Duppe 2015: 551]. Изначально термин «локализация» подразумевал «адаптацию» этого ограниченного набора данных для преодоления затруднений технического характера, таких как разработка



программного обеспечения, которое могло бы отображать системы ввода данных целевого языка, идентифицируя и изолируя переводимые элементы пользовательского интерфейса. Более того, процесс локализации требовал непосредственной работы с исходным кодом. «Адаптация программного обеспечения для других «локалей» подразумевает не просто внесение изменений в скомпилированные, проверенные и отлаженные версии программ, которые уже были выпущены на внутренний рынок. Вместо этого для локализации данной программы нужно разработать отдельный исходный код, а также необходимо скомпилировать, протестировать и отладить другой исполняемый файл для каждой целевой локали» [Duppe 2015: 551].

Эти первоначальные задачи локализации были в значительной степени решены на этапе «интернационализации», в котором текст перевода и культурно-значимые элементы изолировались и хранились в отдельных файлах. В результате интернационализированный или «делокализованный» код можно было повторно использовать для нескольких целевых локалей, в то время как переводчики (локализаторы) работали с изолированным набором данных, зависящим от локали. Интернационализация позволяет программистам и разработчикам сосредоточиться на работе над кодом, а переводчикам сосредоточиться на непосредственно переводе. Это означает, что больше не нужно было разбираться в сложной структуре программного обеспечения только для того, чтобы добавить другой язык; все, что нужно было сделать, это перевести некоторые файлы [Ачкасов 2017: 290].

Текущую практику локализации видеоигр иногда называют «глубокой локализацией», «указывая на улучшение (социальных) культурных ожиданий потребителей», включая изменение или исключение «некоторых игровых элементов, которые неблагоприятны или могут быть неверно истолкованы целевой культурой», «изменение сюжетных линий и локаций, чтобы не отпугнуть потребителей в определенных странах» [Bernal-Merino 2015: 174]. В процессе локализации видеоигр осуществляется не только перевод его текстовых элементов, но и адаптация к культуре целевой аудитории. Так, локализованные игры могут использовать бренды и знаменитостей страны потребителя. В Футбольной игре FIFA'12 на британской обложке изображены футболисты Уэйн Руни и Джек Уилшир, а на испанской Жерар Пике и Хаби Алонсо [там же: 168]. В более широком контексте маркетинга локализация игры связана с переводом лингвистических активов вне самих игр, таких как официальные сайты, «рекламные статьи и продажа фан-аттрибутики, которые могут распространяться в аналоговых, электронных или бумажных форматах, таких как телевизионные ролики, интерактивные баннеры и игровые журналы» [там же: 108].

От того насколько качественно была проведена локализация зависит успех продукта на национальном рынке. При этом разработчики отмечают, что локализацию лучше не проводить, чем проводить ее некачественно. Некачественная локализация может свести на нет все усилия разработчиков.

По многим причинам локализованная версия видеоигры может быть существенно хуже оригинала. Тем не менее, в некоторых случаях с помощью локализации, можно исправить ошибки оригинальной версии.

Материалом для статьи послужил проект локализации серии видеоигр «Uncharted», выполненный с английского языка на русский. Прежде чем анализировать перевод текстовых элементов из скрипта диалогов данной серии, рассмотрим наиболее часто возникающие трудности локализации видеоигр. Согласно LISA, их подразделяют на лингвистические, культурологические и технические [Lommel 2003:13].

#### *Лингвистические трудности*

Среди основных лингвистических трудностей, которые возникают в процессе локализации ПО, выделяют отсутствие контекста, использование безэквивалентной лексики и лакун, перевод игровых терминов, а также перенос игры слов.

При локализации видеоигр переводчики часто сталкиваются с проблемой отсутствия контекста. Трудности возникают при переводе многозначных слов, которые могут иметь разные значения даже в рамках одной сферы применения. Также переводчикам приходится сталкиваться с проблемой поиска переводного эквивалента для названий таких понятий, которых не существует в принимающей культуре, так называемой безэквивалентной лексики.

#### *Культурологические трудности*

Во многих случаях информация и функционал, содержащиеся в продуктах, должны быть адаптированы под целевую аудиторию. Автомобили, продаваемые в Великобритании, не должны быть леворульными. Могут быть приняты во внимание культурологические трудности, относительно представления информации (значки, графические элементы, цвета, системы измерений, формат адреса, даты и времени и т. д.).

#### *Технические трудности*

Локализация не ограничивается переводом отдельных составляющих программного продукта. В процессе локализации иногда приходится дорабатывать пользовательский интерфейс. Технические проблемы вызывает несовпадение длины текстов на языке оригинала и перевода. Особенно острый характер данная проблема приобретает в процессе адаптации пользовательского интерфейса, так как существует ограничение по количеству символов, которые могут поместиться в отведенные текстовые поля. Известно, что при переводе с одного языка на другой объем слов и предложений не соотносится как один к одному, так как количество символов, необходимых для выражения одной и той же мысли на разных языках, различается и порой весьма существенно. Например, при переводе с английского языка на русский объем текста в среднем увеличивается в 1,5 раза. В результате в локализованной версии необходимо изменять размеры, расположение большинства интерфейсных элементов, выравнивать их, а также подстраивать

реплики героев, чтобы они совпадали по длительности, началу и окончанию речи и артикуляции с оригиналом.

Еще одна трудность заключается в переводе графических элементов. Дело в том, что зачастую на этапе разработки различные изображения, содержащие текстовую информацию (например, карты) создаются в редактируемом формате, и локализовать текст не представляется возможным. Остается еще вариант с перерисовкой, но, если этот этап не спланирован заранее, бывает сложно поместить эту задачу в процесс.

Итак, локализация видеоигр на техническом, лингвистическом и культурологическом уровнях – это сложный процесс, в ходе осуществления которого перед переводчиком стоит ряд задач, от решения которых зависит коммерческий успех цифрового продукта.

Проанализируем перевод некоторых реплик из диалогов персонажей серии видеоигр «Uncharted» с английского языка на русский. Примеры приведены в таблице 1.

Табл. 1

Примеры перевода реплик из диалогов персонажей серии видеоигр «Uncharted»

№ п/п	Оригинал	Локализация
1	Victor Sullivan: Well, isn't it a beautiful, unbeaten Helen Fisher! Elena Fisher: <i>Flattery will get you screen time.</i>	Виктор Салливан: О, да это же прекрасная, непревзойденная Елена Фишер. Елена Фишер: <i>Получите минуту славы.</i>
2	Victor Sullivan: Borrow it from couple of pirates <i>who were too dead to object!</i>	Виктор Салливан: Позаимствовал это добро у парочки мертвых пиратов!
3	Victor Sullivan: Whoop. Looks like he and Baldrige were in a <i>best wig competition.</i>	Виктор Салливан: Похоже у них с Болдриджем были лучшие парики!
4	Nate Drake: Whoa. How did you know to do that? Sam Drake: Well, <i>if there's one thing I've learned from you...Press everything.</i>	Наган Дрейк: Воу. Как ты догадался? Сэм Дрейк: Ну как, <i>основной принцип... Жми на всё.</i>
5	Elena Fisher: Nate! Nate Drake: <i>It's okay! I'm okay!</i> Elena Fisher: The tree! <i>The tree is not okay!</i> Nate Drake: Oh, come on!	Елена Фишер: Нейт! Наган Дрейк: <i>Я жив! Я жив!</i> Елена Фишер: <i>Дерево ломается!</i> Наган Дрейк: Ох, да ладно!
6	Nate Drake: ...there's still time. Nadine Ross: <i>Trust a Drake?</i> Hm. I'm not falling for that again.	Наган Дрейк: ...еще не поздно. Надин Росс: <i>Опять болтаешь.</i> Хм. Но я больше не поведуся.
7	Elena Fisher: ...All right? And I	Елена Фишер: ...Ладно? И я от-

	will be doing all of the <i>shooting</i> ...with my really expensive camera.	вечаю за всю <i>съёмку</i> ...своей жутко дорогой камерой.
8	Nate Drake: Flights in Bangkok. That um...are...having troubles with them cause the smog and they can't...land... Elena Fisher: Wow... Nate Drake: All right I'm sorry... Elena Fisher: No, it was valiant. That was really— Nate Drake: I was <i>in the ballpark</i> , right? Elena Fisher: In a <i>different state</i> . But, yeah, you were <i>in the ballpark</i> .	Натан Дрейк: Про полеты в Бангкок. Что у них там...большие проблемы, потому что из-за смога никто...не может...сесть. Елена Фишер: Класс... Натан Дрейк: Слушай, извини... Елена Фишер: Нет, очень смело, прямо очень— Натан Дрейк: Ну, я же был <i>на стадионе</i> , так? Елена Фишер: В <i>другой стране</i> , но, в общем, да <i>на стадионе</i> .

В ходе анализа выделим трудности лингвокультурологического характера, с которыми столкнулись переводчики в процессе локализации.

В некоторых моментах переводчик, стараясь сохранить игру слов, опускал важные детали, описывающие характер персонажа. Это можно наблюдать в *примере 1*. Переводчик адаптировал «screen time», как наиболее знакомое русскому человеку «минута славы», при этом, не выделив характерную черту Виктора Салливана – лесть. На наш взгляд, более уместен вариант с дословным переводом, в котором сохраняется изначальная интенция автора: «*Лестью многого добьетесь*».

Нередко переводчики позволяют себе некоторые вольности в переводе, как это было сделано во *2 примере*, когда Виктор находит сокровища и показывает их Натану и Елене. Переводчик опустил часть высказывания Виктора, вследствие чего был полностью утрачен юмористический компонент высказывания. На наш взгляд, лучшим вариантом перевода было бы: «Позанимствовал это добро у парочки пиратов, которые были слишком мертвы, чтобы возражать».

Также бывают случаи, когда переводчику не предоставляют комментарии к переводимым репликам, разбросанным по хронометражу игры в самой разной последовательности, из-за чего в диалогах персонажей пропадает логическая связь между предложениями. Тот же эффект проявляется если переводчик недостаточно хорошо знает особенности персонажей, неправильно передав определенную реплику, он полностью меняет смысл высказывания в переводе. Так, в *примере 3* Виктор и Натан разгадывают головоломку, связанную с двумя картинками, на которых изображены двое мужчин, с очень длинными париками. В локализации переводчик неверно понял изначальную интенцию Виктора и решил опустить фрагмент про соревнование, в результате чего вместо саркастического высказывания, свойственного Салли, зритель наблюдает неуместное восхищение.

В *примере 4* Сэм и Натан в бункере пытаются найти способ открыть ставни, когда Сэм случайно нажимает на кнопку, открывающую эти ставни. В оригинале Сэм одновременно хвалит и подшучивает над братом, указывая на то, что именно у него научился этому подходу. Но в локализации переводчик снова опускает очень важную деталь про Натана, в результате чего меняется весь смысл реплики Сэма.

Иногда переводчик может просто не заметить в стене переводимого текста не совсем очевидную, но необходимую для вербального взаимодействия связь между двумя одинаковыми словами, как это продемонстрировано в *примере 5*. В локализации переводчик не установил связь между двумя «окау» и использовал модуляцию значения слова «окау» в «жив», из-за чего впоследствии не удалось сохранить игру слов оригинала, и в переводе был утрачен саркастический оттенок высказывания Елены о дереве.

В некоторых случаях некорректный перевод продиктован исключительно техническими причинами. Так в *примере 6* перед нами ситуация, когда Надин прижала Натана к земле, и Натан в попытках освободиться пытается с ней договориться. Чтобы текст идеально накладывался на губы персонажа, переводчику пришлось опустить целое предложение, вследствие чего фраза Надин поменяла смысл, так как Надин не доверяет Натану исключительно из-за его брата, поэтому в оригинале звучит поверить «Дрейку».

Ещё одной часто встречающейся трудностью является игра слов. *Пример 7* демонстрирует один из вариантов перевода игры слов, в котором переводчик попросту от неё избавляется. Суть всей реплики в том, что «shoot-ing» может означать, как стрельбу, так и запись на камеру. Натан напрягается, услышав, что стрелять будет Елена. И лишь после паузы она поясняет, что под стрельбой имела в виду видеосъемку. В локализации теряется саркастический оттенок её реплики, который, на наш взгляд, можно было сохранить, переведя эту реплику следующим образом: «...Ладно? И я буду вооружена...только...своей...жутко дорогой камерой».

Редко, но встречаются случаи, когда из-за халатности и невнимательности при локализации, получается откровенно бессмысленный набор предложений. Так в *примере 8*, в ситуации, когда Натан и Елена за ужином обсуждают новую статью Елены про туризм в Бангкоке, Натан уходит с головой в воспоминания о прошлых приключениях, что замечает Елена и уточняет, о чем же была её статья. Из-за неправильной передачи игры слов *ballpark* в предложении: «I was in the ballpark, right?», которое в нашей локализации перевели как: «Ну, я же был на стадионе, так?», пропадает смысловая связь между репликами персонажей. Если бы переводчик знал о том, что *ballpark* может переводиться как приблизительно, такой казус бы не произошёл. На наш взгляд, более корректно было бы перевести данный диалог так:

«Натан Дрейк: Про полеты в Бангкок. Там... проблемы с ними из-за смога, и никто не может... приземлиться.

Елена Фишер: Класс...

Натан Дрейк: Ладно, прости...

Елена Фишер: Нет, это было смело. Это очень...

Натан Дрейк: Но я был близок, так?

Елена Фишер: В другой стране, но, допустим, она близко».

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что вопрос локализации игр в России стоит достаточно остро. Из-за имеющихся трудностей, с которыми вынуждены сталкиваться переводчики, занимающиеся локализацией видеоигр, качество этой самой локализации может варьироваться. Как видно из примеров в статье, очень часто это трудности технического, лингвистического и культурологического характера. Однако все трудности, связанные с переводом, могут быть решены, если между издателями и локализаторами будут выстроены правильные отношения. Часть трудностей может быть преодолена самими переводчиками, если они будут оснащены всем необходимым материалом для работы, а также, если они будут более скрупулезно относиться к своему делу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ачкасов А.А. Переосмысляя практику локализации / А.А. Ачкасов // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – Сер. 10. – 2017. – Вып. 3. – С. 288-297.
2. Гамбье И. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий / И. Гамбье // Вестник СПбГУ. – Сер. 9. – 2016. Вып. 4. – С. 56-74.
3. Bernal-Merino M. Translation and Localisation in Video Games: Making Entertainment Software Global / M. Bernal-Merino. – N.Y.: Routledge, 2015. – 302 p.
4. Dunne K.J. Localization / K.J. Dunne // The Routledge Encyclopedia of Translation Technology. Sin-wai, Ch. (ed). – N.Y.: Routledge, 2015. – P. 550-562.
5. Esselink B. A Practical Guide to Localization / B. Esselink. Rev. ed., – Amsterdam: John Benjamins, 2000. – 488 p.
6. Lommel A. The Localization Industry Primer / A. Lommel. 2<sup>nd</sup> ed., – Fechy: SMP marketing and LISA, 2003. – 53 p.

### CHALLENGES OF LOCALIZATION VIDEO GAME «UNCHARTED» INTO THE RUSSIAN LANGUAGE

K.I. Zaitsev

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

This work is devoted to the study of localization of video games as a process of their adaptation for another cultural environment. The article examines the linguistic and cultural challenges of localization of video games and analyzes possible ways for overcoming them using as an example localization of the «Uncharted» video game series.

**Key words:** *Translation Theory, localization, audiovisual translation, linguocultural adaptation, lip sync.*

*Об авторе:*

ЗАЙЦЕВ Константин Игоревич – студент 2 курса магистратуры «Межкультурная коммуникация и перевод» по направлению «Лингвистика» Сибирского федерального университета. *e-mail:* rierdan86@gmail.com.

УДК 81

**СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА  
ЕДИНИЦ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИНТАГМАТИКИ  
СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*(на материале медиатекстов)*

Р.В. Казанцева

Самарский государственный социально-педагогический университет,  
Самара

В статье рассматривается проблема, имеющая большое значение как для прикладной лингвистики, так и для практики перевода. В частности, автор обсуждает структурные и семантические свойства нестойкого слова и лексикализации или уподобления слову. Обобщая данные исследований по указанной проблеме, автор описывает наиболее типичные способы перевода таких лексических единиц с английского на русский.

**Ключевые слова:** *лексическая синтагматика, нестойкое сложное слово, уподобление слову, перевод, коннотация, семантика.*

Понятие «лексическая синтагматика» включает в себя различные структурные типы соединений – от традиционных нестойких сложных слов с двумя и более членами, построенных на основе атрибутивной связи (coalition government, Harvard University Russian History Research center), до многоэлементных соединений типа «уподобление слову», уходящих за пределы атрибутивных отношений [Яковлева 1990: 80].

Приём уподобления слову основан на разовом объединении отдельных слов в единую лексическую единицу, обладающую внутренней формой или внутренним синтаксисом, строение которой по определению А.И. Смирницкого внешне «напоминает синтаксическое строение предложения или словосочетания» (a sunshine-through-the-clouds-smile – *лучезарная улыбка*, rowing of the get-the-boat-along order – *гребля с целью двигать лодку вперед*) [Смирницкий 1957: 191].

Особый интерес лексическая синтагматика английского языка представляет для теории и практики перевода, поскольку нестойкое словосложение и уподобление слову не свойственны русскому языку, и перевод таких языковых единиц связан со значительными сложностями. В то же время, необходимость изучения специфики перевода данных образований на русский язык диктуется большой распространённостью данных образований во всех жанрах современного английского языка, широким диапазоном отношений, выражаемых препозитивными существительными, спецификой структуры и семантики самих моделей [Юшина 1970: 71].

Изначально, термин «уподобление слову» был предложен О.С. Ахмановой для описания всех типов сложных лексических синтагм. Данный термин отражает переходный характер синтаксических синтагм, которые, подвергаясь лексикализации, не становятся словами, а лишь уподобляются им функ-

ционально, что и обусловило возникновение термина «уподобление слову» (I-don't-know-how-old-I-was – *я уже не помню с каких лет*) [Малинина [http](#)].

В литературе выделяются следующие типы «уподобления слову»:

- 1) лексикализованные непредикативные единицы и
- 2) лексикализованные предикативные единицы.

Структура первой группы соотносится со структурой следующих типов словосочетаний:

1. атрибутивные словосочетания (not-so-new-parents);
2. субстантивно-предложные словосочетания с предлогом of и in (to the world-of-the-family);
3. глагольные словосочетания с предлогом at (stay-at-home mom);
4. предикативные словосочетания (soon-to-be-legal husband);
5. адвербиальные словосочетания (happily-ever-after guy).

В отношении предикативных структур, отмечается, что процессу лексикализации подвергаются простые предложения (I'm-never-dating-again, hello-how-are-you) и сложноподчиненные предложения (when-you-break-rules-get-sent-away) [Яковлева 1984: 63].

Особый интерес представляют «замыкания», т.е. синтаксически организованные лексические единицы, выступающие в роли определений существительных. И.И. Малинина отмечает, что «замыкания» по своей синтаксической структуре соответствуют разным типам предложения: повелительному (open-and-shut, «don't care» appearance), восклицательному («how-like-a-man» expression), вопросительному (who-on-earth-is-this-bouncer? reception), повествовательному (I-told-you-so look).

И.И. Малинина считает, что, если рассматривать «уподобление слову» как определенный «продуктивный» способ образования лексических единиц, то невозможно дать какой-то единый «рецепт» относительно того, какими формальными средствами следует переводить единицы лексической синтагматики на русский язык, поскольку выбор синтагм при переводе диктуется, прежде всего, семантическими особенностями исходной единицы в контексте [Малинина [http](#)].

В свою очередь, И.И. Малинина предложила способы передачи явления «уподобление слову» на русский язык:

- 1) одним слогом (Tony recited with almost awe-stricken emotion – *Тони продекламировал с почти благоговейным волнением*);
- 2) словосочетанием (his present specialty-within-a-speciality was based on people's indifference for hotel keys – *его весьма узкая специализация*);
- 3) предложением («caring-for-nobody-no-not-she» – *«никто мне не указ»*) [Малинина [http](#)].

Касательно анализа переводов явления «уподобление слову» необходимо отметить, что в рассматриваемом материале наиболее типичными являются лексикализованные единицы, в которых в качестве определения выступают:



- 1) повелительные предложения, где для достижения эквивалентности обязательным является использование приёма перестановки (you're like the «look but please don't touch me» type – ты из разряда «Смотри, но прошу – не прикасайся ко мне»).
- 2) повествовательные предложения (an I'm-getting-too-old-for-this-Sith crank – чудака, пытающийся сказать: «я уже слишком стар для всего этого»).

Как и в случае с переводом повелительных предложений, в данном примере используется перестановка членов конструкции наряду с опущением некоторых элементов и незначительными отклонениями от дословности, что в целом не повлияло на точность передачи смысла, однако, коннотативность «уподобления слову» как окказиональной единицы была утрачена.

Коннотативность «уподобления слову» достаточно часто создается за счет такого стилистического приёма, как перенесённый эпитет. Примеры показывают, что, используя перестановку в сочетании с описательным переводом, переводчику не удалось передать точно, как собственно смысл фразы, так и присущие ей эмоционально-экспрессивно-оценочные обертоны: he's wearing take-me-seriously wire-framed specs – на нем очки в проволочной оправе, отчего он выглядит чересчур серьезным.

Вышеприведённый пример является показательным в том плане, что он свидетельствует о том, что адекватность перевода обеспечивается прежде всего тем, насколько учтён переводчиком коннотативный характер переводимых единиц. Фраза «take-me-seriously wire-framed specs» основана на стилистическом приёме «перенесённого эпитета», который заключается в осуществлении переноса признака действия субъекта на неодушевленный предмет. При переводе этот стилистический приём не был учтен.

- 3) союзные словосочетания (blood-and-soil fascism – фашизм «кровь и почва»).

Для данной структуры перестановка в сочетании с дословным переводом является оптимальным способом передачи смысла оригинала, однако, этого нельзя сказать в отношении примеров, которые основаны на метафорическом переосмыслении (bread-and-butter issues – насущные проблемы, salt-and-pepper hair – с проседью волосы). Образные, метафоричные выражения были заменены на узуальные, что повлекло за собой утрачивание оригинальности.

- 4) предложные словосочетания (с предлогами of, to, on), которые демонстрируют, что описательный перевод (в сочетании с практически всегда обязательной перестановкой) без учета окказионального характера уподобления слову, передает лишь денотативное, но не коннотативное содержание (point-of-view characters – персонажи, от лица которых ведется повествование, floor-to-ceiling windows – высокие окна от пола до потолка).

Нами была выявлена структура «уподобления слову», в которой атри-

бутивное словосочетание выступает в функции определения («late-night writer fatigue» – «*писательское переутомление*»).

Нередко в качестве лексикализованной единицы выступают препозитивные определения, коннотативность которых была создана за счет стилистического приёма – сравнения, которое не было сохранено в переводе (larger-than-life dancers – *звезды*).

В единичных примерах при помощи перестановки и дословного перевода в случае нейтральных единиц обеспечивается адекватный перевод (the heavier-than-usual mail load – *груз больше обычного*).

В ходе исследования также были выявлены структуры нестойкого словосложения. В основу сопоставительного анализа оригинальных и переводных текстов положена классификация переводческих приёмов, базирующаяся на дихотомии «трансформационный способ» / «интерлинейный способ».

В большинстве случаев при переводе нестойких сложных слов используется приём перестановки, когда сама конструкция передается либо при помощи словосочетания с определением в форме родительного падежа (unit commanders – *командиры подразделений*), либо предложным словосочетанием (FINA World Championship – *чемпионат мира по водным видам спорта*), при этом всегда происходит перестановка членов конструкции.

Часто первый компонент нестойкого сложного слова при переводе занимает место постпозитивного определения, выраженного атрибутивным словосочетанием (foreign-language film – *фильм на иностранном языке*).

Однако анализ материала показал, что перестановка в чистом виде используется редко. Гораздо чаще мы наблюдаем сочетание перестановки с другими приёмами, такими как:

1. замена частей речи (Cinderella story key difference – *ключевое отличие истории о Золушке*);
2. конкретизация и генерализация (computer time – *время для игры на компьютере*, box-office success – *кассовые сборы*);
3. добавление (Oscar absurdities – *абсурдные решения Академии*);
4. опущение (the N1 rocket programme – *программа Н1*);
5. лексическая замена слова (reality gap – *несоответствие реальной действительности*);
6. перераспределение содержания (a science historian – *профессор истории науки*);
7. иноязычные вкрапления (the National Press Photographers Award – *премия фотожурналистов National Press*).

В ходе исследования были замечены примеры применения перестановки членов конструкции наряду с приёмом интерлинейного способом перевода – транслитерацией (the Moskovsky Komsomolets tabloid newspaper – *Газета «Московский комсомолец»*).

При использовании переводчиками приёма замены частей речи на языке перевода создается словосочетание, первым компонентом которого чаще

всего является прилагательное, при этом порядок расположения компонентов остаётся неизменным (a medium-budget soap opera – *среднебюджетная мыльная опера*).

Замена реализуется и в том случае, когда первый компонент НСС переводится при помощи причастного оборота (human-bone fence – *сделанный из человеческих костей забор*).

Некоторые приёмы перевода в исследованном материале носят единичный характер. К ним относятся:

1. Конкретизация (Russia was well on its way to beating the Americans in the space race – *СССР находится в шаге от победы над США в лунной гонке*).
2. Нейтрализация (nation-state peers – *другие страны*).
3. Опушение (the 2004 Beslan school hostage crisis – *захват школы в Беслане в 2004 году*).

При переводе нестойких сложных слов в проанализированном материале наименее частотным является интерлинейный способ, который может быть реализован при помощи:

1. Простой лексической подстановки (health facilities – *медицинские учреждения*, health care – *здравоохранение*).
2. Калькирования (press release – *пресс-релиз*, the press screening – *пресс-показ* (совмещенный с транслитерацией)).

К сожалению, перевод не всегда можно считать удачным. В проиллюстрированном материале мы выявили, на наш взгляд, неудачно выбранные способы перевода НСС, например, radio astronomer – *радиоастроном*. Согласно информации в словаре [Даль 2009] в русском языке отсутствует понятие «радиоастроном», лишь «радиоастрономия» – раздел астрономии или «астроном» – человек, изучающий данную науку. Поэтому стоит отметить, что переводчик неверно трактовал значение слова, а приём перевода – калькирование – выбран неудачно.

В заключение стоит сделать вывод о том, что для правильного понимания и верного перевода единиц лексической синтагматики с английского языка на русский, необходимо тщательное изучение материала в аспекте категории коннотативности и функции, которую оно призвано сыграть в каждом отдельном случае в соответствии с замыслом автора. Окончательный выбор способа перевода зависит в каждом конкретном случае от лексического наполнения атрибутивной группы и от значения всего контекста.

Как показало проведенное исследование, в большинстве переводов сохраняется семантика оригинала. Стилистические коннотации – явление более тонкое и сложное для передачи на другом языке, тем более столь далеко по своей структуре от английского, как русский язык. Однако в хороших переводах удается сохранить стилистический эффект, вызванный использованием конструкций «нестойкого сложного слова» и «уподобления слову» в оригинале. Более близкое соответствие стилистики перевода оригиналу име-

ет место в случае орфографической передачи формы (дефисы, заглавные буквы) или графическое оформление (кавычки), подчеркивающие лексико-синтаксическое обособление данной языковой единицы, нарочитую стилистическую игру автора.

Таким образом, проведенный анализ переводов лексических синтагм в медиатекстах является продуктивным способом подготовки специалиста-филолога, так как способствует формированию важной составляющей профессиональной подготовленности (компетенции) – умения различать способы и приёмы перевода, а также различать лингвокультурные и семантические особенности переводимого текста. Проведенное исследование позволяет нам существенно расширить теоретическое представление о роли и месте лексической синтагматики в современном английском языке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Малинина И.И. «Уподобление слову» в языке и речи / И.И. Малинина // Человек и наука: библиотека диссертаций по гуманитарным наукам [Электронный ресурс]. – URL: <http://cheloveknauka.com/upodoblenie-slovu-v-yazyke-i-rechi>
  2. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка / А.И. Смирницкий. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1957. – 288 с.
  3. Юшина Л.Б. О некоторых особенностях перевода английских сочетаний типа (n) + (n) на русский язык / Л.Б. Юшина // Тетради Переводчика. Ученые записки. – № 7. – М.: Международные отношения, 1970. – С. 70-78.
  4. Яковлева Е.Б. Лексикализация синтагматических рядов в современном английском языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Е.Б. Яковлева; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.[б.и.], 1990. – 44 с. – На правах рукоп.
  5. Яковлева Е.Б., Малинина И. И. К проблеме перевода лексической синтагматики с английского языка на русский / Е.Б. Яковлева, И.И. Малинина // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 61-68.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В.И. Даль; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртене; [науч. ред. Л. В. Беловинский]. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с.

### TRANSLATION SPECIFICITY OF LEXICAL SYNTAGMATICS UNITS IN MODERN ENGLISH (based on mediatext material)

R.V. Kazantseva

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

The article looks into the problem which is of great importance both for linguistics theory and for practice of translation. Specifically, the author debates structural and semantic properties of unstable compounds and lexicalization, or word-simulation. Having summarized research data on the stated problem, the author describes the most typical ways of translation such lexical units from English into Russian.

**Key words:** *lexical syntagmatics, unstable compounds, word-simulation,*

*translation, connotation, semantics.*

*Об авторе:*

КАЗАНЦЕВА Рината Вячеславовна – ассистент кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета, *e-mail*: ranetka139@mail.ru

УДК 81'253 (=581) (09)

### **РАЗВИТИЕ КИТАЙСКОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ: ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И ПЕРЕДОВЫЕ ПРАКТИКИ**

В.Г. Моргун

Сибирский федеральный университет, Красноярск

В статье представлен хронологический обзор этапов развития и становления перевода как самостоятельной науки в КНР: древние времена (династии Восточной Хань – Мин), XVIII–XX века и современность; описаны актуальные для каждого периода ключевые позиции переводческой деятельности в КНР.

*Ключевые слова:* теория перевода, история перевода, лингвокультурология, стилистика, языковая практика, методология перевода, вариативность перевода.

В связи с глобализацией и интеграцией новых политических реформ и режимов между Россией и КНР основным направлением в исследовании языка стало переводоведение. Изучение теории перевода занимает одну из главных ниш общелингвистических вопросов, поскольку анализ трансформаций текста или его единиц, определение классификаций переводов позволяют выявить как проблемы коммуникации, так и пути их решений.

Актуальными лакунами китайского переводоведения стали этапы становления переводоведения как самостоятельной науки, особенности языковых посредничеств, систематизация и категоризация типов переводов, передача интенций говорящих, методы и направления исследуемых переводов и многое другое. Изучение данного направления позволяет не только рассмотреть средства передачи информации и выразительности, но и проанализировать основные стратегии и тактики, которые применяются переводчиками при конвертации текста с одного языка на другой.

В современном мире ни одна сфера жизнедеятельности человека не обходится без помощи переводчика, который обеспечивает не только взаимодействие коммуникантов (человек-человек, человек-книга и т.п.), но и взаимодействие языков (модификация и заимствование слов) и разных культур [Сереева 2016: 79]. В связи с этим термин «перевод» является неоднознач-

ным:

- перевод – процесс межъязыкового преобразования или трансформации текста с исходного языка на вторичный [Барахударов 1975: 10],
- перевод – замена текстового материала на одном языке эквивалентным текстовым материалом на другом языке [Кэтфорд 1978: 9],
- перевод – один из видов языкового посредничества (двуязычный коммуникативный акт) [Бенедиктов 1974: 26].

В диалекте Мандарин современного китайского языка слово 翻译 «перевод» состоит из 2-х значимых частей: 翻 «перевернуть, обернуть» и 译 «переводить, толковать». У данной лексемы существует большое количество трансформированных синонимов, например: 通译, 傳译, 轉译 и т. п., однако единой характеристикой понятия перевода (翻译) является его дефиниция, которая основывается на духовной деятельности человека посредством использования иностранного языка, как средства объяснения и понимания местных жителей [Жуй 2005: 128].

Несмотря на внушительное количество исследований в сфере зарубежного перевода (Т. ван Дейк, Дж. Катфорд, Е. Гутт, С.О. Браун, А. Лефевр, Чэнь Шуи, Ван Мэняо, Лань Ся, Бао Хуэйнань, Ма Джуи, в отечественной лингвистике - Н.Б. Руженцева, В.И. Карасик, Н.С. Стародубцева, Л.В. Куликова, В.Ф. Щичко, В.А. Ростовцев, Н.В. Захарова, В.Н. Комиссаров и другие), когнитивно-дискурсивная модель переводоведения Китая остаётся малоизученной. Исследование предложенного вида дискурсивной практики предполагает описание периодов становления и развития перевода в Китае.

Рассматривая Поднебесную как изолированное государство, невозможно не отметить, что люди не могли обойтись без переводческой деятельности, поскольку им было необходимо поддерживать контакты с соседними странами, «варварами», изобретать новые технологии и путешествовать. Начало данной деятельности относится к эпохе Шан (XVI–XI вв. до н. э.). Тем не менее только в эпоху Чжоу (XI в. – 256 г. до н. э.) людям, занимавшимся изучением или освоением иностранного языка, была «присвоена» профессия переводчика, мужа-слуги:

- 象胥 (с кит. 象 – переводчик, обрисовывать; 胥 – отчуждаться, умный муж, подчинённый) – переводчик для южных языков, драгоман (муж-посредник между ближневосточными и азиатскими державами);
- 狄 (с кит. 狄 – иноплеменник с Севера, служитель двора) – переводчик западных языков;
- 寄 (с кит. 寄 – иносказание, переводчик) – переводчик восточных языков;
- 译 (с кит. 译 – толковать, комментировать, расшифровывать, переводить) – переводчик северных языков [БКРС].

В период правления Чжоу и пяти последующих династий перевод стал не только способом общения, но и «проводником» буддизма в Китае. Наиболее известными переводчиками того времени выступали монахи Ань

Шигао (148-170), Дхармаракса (232–309), Сюань Цзан (236-271), Дао Ань (321/314-385), Фа Сян (335-420) [Терехова, 2016: 118].

Первый этап теории перевода в КНР датируется II-III вв. династии Хань, когда перевод стал способом сохранения китайской самобытности через призму буддизма. Первые переводы буддийских сутр были буквальными 质 (дословными) и вольными 文 (поскольку передавались из уст уста) [Kefei 1999]. Основным приёмом перевода выступало сокращение (устранение сложных структур на простые грамматические конструкции). Более того монах Сюань Цзан (玄奘) стремился к «передаче простого и понятного смысла» [张炳森 1984], достигая своей цели, учёный-муж использовал парцелляцию и присоединение, сокращение и расширение, перестановки и замены.

Немаловажную роль в истории перевода современные лингвисты отводят монаху Дао Ань, который выдвинул «пять принципов перевода»:

- 1) соблюдение грамматики китайского языка,
- 2) использование художественных приёмов (文饰 с кит. яз *языковые украшения*),
- 3) сокращение,
- 4) избегание повторов (исключение выводов, которые являются повтором сутры),
- 5) исключение повторяющейся мысли [Цяо 2000: 7].

В тоже время Сюан Цан предложил свою классификацию нетрансформируемых терминов:

- 1) термины, связанные с эзотерическими понятиями (陀羅尼 дхарани-ли мандала),
- 2) термины, тяготеющие смысловой нагрузкой (бхагавана),
- 3) предметы, растения, явления, которых нет в Китае (дерево Джамбудвипа),
- 4) термины древних переводчиков,
- 5) повышение статуса объекта (Праджнапарамита) [Liu 1989].

В поздний период эпохи Тан переводческая деятельность начала угасать, несмотря на становление буддизма и развитие философских практик. Возрождение переводческой традиции приходится на середину Минской династии (1368-1644), когда основное внимание переводу уделялось в научных трудах Европы.

В XVIII-XX веках Китай терпит несколько политических поражений (Опиумные войны), которые «вынудили» правительство признать значимость европейских трудов и создать ряд переводческих палат («Цзинши Тонвэньгуань», 1862 г.). Одними из крупнейших переводчиков-лингвистов того времени были Ма Цзяньчжун, Янь Фу, Цюй Цюбо, Лу Синь и многие другие [Жуй 2004: 131].

Ма Цзяньчжун – автор грамматики «Проникновение господина Ма в грамматику» («马氏文通»). Основной идеей его работы выступало сохране-

ние смыслового содержания и культуры оригинала. Его последователем был Янь Фу – основоположник китайской современной теории перевода, автор «Предисловия от переводчика» («天演论.议例言»), в котором он выделил три критерия правильности перевода: 信 – *достоверный*, 达 – *высокопоставленный*, 雅 – *изящный, корректный* [БКРС]. В 1932 г. Линь Юйтан интерпретировал данные критерии согласно своим взглядам и назвал их 忠实, 通川页, 美 «достоверность, грамотность, красота». Более того учёному удалось различить несколько уровней перевода: 字译 – перевод отдельных иероглифов (слов) и 句译 – перевод предложений [Щичко 2010: 15].

Третий период становления современной теории перевода и языковой практики (1870-е гг. и по настоящее время) ознаменовался переходом политики к коммунистическому и социалистическому строю, а далее к «реформе открытости», после которой переводческая деятельность поднялась на новый уровень.

Движение «4 мая» стало отправной точкой новой демократической революции в Китае, открыло новую главу в истории перевода в Китае. Атмосфера трансляции была динамичной и активной с акцентом на перевод работ К. Маркса и В.И. Ленина о социалистических и коммунистических теориях, а также перевод западной литературы [Zhong 2003].

Первой социалистической работой, которая подверглась переводу, стала китайская версия «Коммунистического манифеста» (Маркс и Энгельс, 1848) Чэнь Вандо. Она была опубликована в апреле 1919 года. В связи с потребностью заимствования политического опыта в июле 1921 года был вынесен приказ о переводе социалистических и коммунистических теорий. Первыми переводчиками, соприкоснувшимися с новой политикой, стали Ке Баон, Ян Сяньцзян, Лю Пин, Чэнь Циньшу, Го Муору и другие.

Позднее центральный комитет Коммунистической партии Китая создал Бюро для перевода произведений марксизма-ленинизма. Переводы и публикации классических произведений марксизма-ленинизма служили ориентирами для новой демократической революции до основания Китайской Народной Республики в 1949 году [Zhang 1983].

В 1978 году, спустя два года после завершения «культурной революции», Китай принял политику «реформ и открытости». Появилась новая динамичная атмосфера для перевода, с бурно развивающейся экономикой всё большее количество квалифицированных переводчиков были востребованы в развитых прибрежных районах, где центральное правительство предоставляло преференциальную политику, что в значительной степени стимулировало развитие внешней торговли, экономических и дипломатических связей [Чистова 2016: 1728].

Ассоциация китайских переводчиков, организованная в 1982 году с одобрения и поддержки Государственного совета, является авторитетной организацией для инструктирования и координации перевода в Китае. Академический журнал China Translators' Journal, опубликованный Ассоциацией



переводчиков Китая, был признан журналом по изучению переводов самого высокого уровня в Китае. Целью журнала является продвижение исследований в области теории перевода, обмен опытом между специалистами и повышение качества перевода в условиях современного терминологического бума.

Насущная необходимость квалифицированных переводчиков побудила высшие учебные заведения с факультетами иностранных установить перевод в качестве специальности. В 1979 году в Пекинском университете иностранных исследований был создан Центр устных и письменных переводчиков Организации Объединенных Наций. Основная цель центра заключается в подготовке квалифицированных переводчиков и синхронных переводчиков для ООН [Тиссен 2016: 141].

На современном этапе перевод играет важную роль в развитии общения и укрепления культурных связей. С 2000-х годов начали формироваться требования к переводчикам, устанавливаться подходы к переводу. Одним из центральных вопросов остаётся классификация критериев перевода. Современные лингвисты Ван Дунфэн, Фэн Чжицзе, Фэн Гайпин предлагают рассматривать «правильный» перевод как равноценный и информативный текст [Воропаев 2016: 133].

Таким образом, в периодизацию этапов зарождения теории перевода входят: древние времена (династии Восточной Хань – Мин), XVIII-XX века, современное время. Критический подход к проблеме становления классификации периодов и методов («Пять принципов перевода», классификация не трансформируемых терминов и т.д.) имеет большое значение в процессе изучения переводческих практик в Китае, подготовки специалистов в области переводоведения. Данная статья имеет целью помочь осознать значимость лингвокультурологических и переводческих знаний, побуждает интерес к изучению истории и культуры Поднебесной.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барахударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Барахударов. – М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Минск: Вышэйш. школа, 1974. – 335 с.
3. Воропаев Н.Н. О проблемах становления устного переводчика с китайского языка / Н.Н. Воропаев // Китайский язык: лингвистические и методологические аспекты: материалы междунар. научн. конф. Забайкал. гос. ун-т / Отв. ред. В.Н. Соловьёва. – Чита: ЗабГУ, 2016. – С.130-135.
4. Жуй Д. Об истории и теории перевода в Китае / Д. Жуй // Вестник Московск. университета. Сер. 9. Филология. – 2004. – № 1. – С. 128-134.
5. Кэтфорд Дж.К. Лингвистическая теория перевода / Дж.К. Кэтфорд // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: Сб. ст. / Под ред. В.Н. Комиссарова. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 91-108.
6. Терехова Н.В. Интерпретативные стратегии Чжао Ци в его комментариях к канону «Мэн-цзы» / Н.В. Терехова // Китайский язык: лингвистические и методоло-

- гические аспекты: материалы междунар. научн. конф. Забайкал. гос. ун-т / отв. ред. В.Н. Соловьёва. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 146 с.
7. Тиссен А.Е. Проблемы перевода с китайского на русский язык и с русского на китайский язык // Китайский язык: лингвистические и методологические аспекты: материалы междунар. науч. конф. Забайкал. гос. ун-т / Отв. ред. В.Н. Соловьёва. – Чита: ЗабГУ, 2016. – С.140-145.
  8. Цяо Ц. О переводе / Ц. Цяо. – Пекин, 2000. – 73 с.
  9. Чистова Е.В. The Chinese Language as a Factor of Economic Development and Russian-Chinese Cooperation Promotion in the Krasnoyarsk Territory / Е.В. Чистова // Журнал Сибирск. федеральн. ун-та. Гуманитарные науки, 2016. – Т.9 – № 8. – С. 1727-1738.
  10. Пичко В.Ф. Китайский язык. Теория и практика перевода / В.Ф. Пичко. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Восточная книга, 2010. – 224 с.
  11. Kefei W. Translation in China: A Motivating Force / W. Kefei, S. Fan. // Meta. – 1999. – 44(1). – P. 7-26.
  12. Zhang P.J. A course book of translation from English into Chinese commercial press / P.J. Zhang. – 1983. – 193 p.
  13. Zhong W. An Overview of translation in China: practice and theory [Электронный ресурс] / W. Zhong // Translation journal. Translators around the world. – 2003. – Vol. 7. – №2. – URL: <https://translationjournal.net/journal/24china.htm#15>.
  14. 刘梦. 中国翻译理论的基本模式问题. 现代外语. 1989年, 1期. 5-9页. (Лиу Мэн. Основа китайской теории перевода // Журнал современных иностранных языков. – 1989, – Вып. 1. – С. 5-9).
  15. 张炳森. 关于我国最早用文字记载的翻译. 翻译通讯. 1984年, 6期. (Чжан Бинсень. О самых ранних переводах в китайском языке // Перевод в коммуникации. – 1984, – Вып. 6).
  16. 翻译研究论文集. 中国翻译工作者协会. 翻译通讯•编辑部. 1984年. 北京. [Письменные переводы. Ассоциация китайских переводчиков. Бюро переводов. Редакционный отдел. 1984. – Пекин).
- ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
17. Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс] – URL: <http://www.bkrs.info/html/337>

#### **DEVELOPMENT OF CHINESE TRANSLATION TRADITION: FORMATION STEPS AND ADVANCED PRACTICES**

V.G. Morgun

The article presents a chronological review of the development's stages and a formation the translation as an independent science in China: ancient times (Eastern Han – Min dynasties), XVIII – XX century and modernity; describes the key positions of translation activities in China that are relevant for each period.

**Key words:** *theory of translation, history of translation, linguoculture, stylistics, language practice, methodology of translation, translation variation.*

*Об авторе:*

МОРГУН Виктория Геннадиевна – преподаватель кафедры восточных

языков Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, *e-mail*: morgun.vichka@gmail.com.

УДК 811.112.2

## **ФЕНОМЕН РУСИЗМОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ МАССОВО-ИНФОРМАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ И ПРОБЛЕМА ИХ ПЕРЕВОДА**

Е. А. Морозов

Магнитогорский государственный технический университет  
им. Г.И. Носова, Магнитогорск

Статья посвящена рассмотрению феномена русизмов в немецкоязычном массово-информационном дискурсе. Использование русизмов позволяет, с одной стороны, обогатить представления об отношениях народов, что отражается в языке, а с другой, выявить в рамках лингвистического пространства способы манипулирования информацией.

**Ключевые слова:** *русизм, реалия, Германия, массово-информационный дискурс, медиатекст, перевод.*

Вопрос о том, как именно язык, сознание и культура людей взаимодействуют и претерпевают изменения, волнует и привлекает исследователей на протяжении всей истории языкознания. Стоит отметить, что особенно остро данный вопрос встает в жизни нынешнего общества, поскольку благодаря процессам глобализации возникает все больше новых возможностей для осуществления межкультурной коммуникации.

Каждый народ по-своему воспринимает и трактует события действительности. Этот фактор, непосредственно отражающийся в изменениях в языке, тесно связан с лингвокогнитивной концептуализацией и категоризацией информации об окружающем мире. В первую очередь это касается тех слов, которые являются уникальными для отдельного народа и несут информацию о культурных особенностях, обычаях и традициях носителей языка. К подобным словам можно отнести русизмы – слова русского происхождения или слова, которые были заимствованы через русский язык.

Иноязычные заимствования в языке всегда были объектом пристального внимания исследователей. Их анализировали с точки зрения функционирования в языке, встраивания и адаптации в соответствии с нормами принимающего языка [Толстикова 2012: 24, Чернявская 2006: 136, Морозов 2016: 233, Уразаева 2017: 183].

Теперь же акцент анализа сменился – в первую очередь рассматривается не то, какие заимствованные лексические единицы появляются в языке, а то, в какой коннотации они используются, какое значение вкладывается автором при их употреблении. Все это определяет актуальность данного ис-

следования. Цель этой статьи заключается в рассмотрении феномена русизмов, изучении способов их перевода в принимающем языке и анализе русизмов, использующихся с целью воздействия на адресата, манипулирования информацией в рамках лингвистического пространства. Материалом послужили статьи немецких онлайн-изданий *Spiegel, Focus, Welt, Zeit* и др.

Под русизмами понимают слова, не только обозначающие определенный предмет или явление русской действительности, но и вызывающие целый ряд дополнительных ассоциаций. На основе сказанного следует признать, что за каждой заимствованной лексической единицей стоит определенное семантическое ассоциативное поле, в полной мере узнаваемое и понятное лишь представителям русской культуры. Несмотря на это, использование русизмов допускается и вне русской культуры. Так, в настоящее время наблюдается тенденция к применению русизмов и в иностранной среде в качестве предмета речевого воздействия.

Сегодня почти во всех сферах коммуникации четко просматривается потребность в навязывании реципиенту своей точки зрения, определенных представлений о тех или иных явлениях в мире. Наиболее сильно это прослеживается в текстах средств массовой информации (СМИ) либо в документальной прозе. Своей задачей представители СМИ видят не только рассказать аудитории о событиях в мире, но и изменять в худшую сторону представления о случившемся, формируя «удобную», нудную им картину мира, выстраивая определенный образ страны-оппозиционера, а также управлять общественным мнением, используя вместо уже существующих адекватных эквивалентов в принимающем языке русизмы, которые выступают, в первую очередь, для усиления эффекта выразительности текста, при этом раскрывают критическую позицию автора к тому или иному описываемому событию [Уразаева [http](#)].

Так, например, в немецком информационном пространстве стало преобладать негативное представление происходящего в России за последние годы. В этой связи лингвисты видят свою задачу на современном этапе в определении и изучении русизмов как вербальных средств и механизмов, посредством которых происходит выстраивание образа России в иноязычном коммуникативном пространстве [Mogozov 2018: 01113].

Анализ немецкоязычных медиатекстов выявил преобладание тех русизмов, которые воспроизводят форму или произношение реалии в языке в соответствии с его нормами. Однако авторы могут иначе подходить к вопросу о транслитерации или транскрипции тех или иных русизмов. Приведем некоторые примеры:

1. Der russische Autobauer **Avtovaz** versucht, mit harten Sparmaßnahmen aus der Krise zu kommen (Avtovaz will mehr als 8000 Stellen streichen [http](#)).
2. Der Automobilhersteller **AwtoWAS** will 2021 mit der Vollzyklus-Pkw-Produktion in Kasachstan beginnen (AwtoWAS wird 2021 [http](#)).

В первом случае автор применяет более привычный немецкому читателю вариант, указывая на непосредственную связь с Россией. Второй же вариант, напротив, в большей мере удовлетворяет нормам транслитерации в немецком языке. И здесь же прослеживается игра слов, и *AwtoWAS* можно прочесть как «автоЧТО», вызывая сомнения, что на АвтоВАЗе производят машины.

Также встречаются случаи употребления аналогов, уже существующих в системе языка, однако слово может употребляться, как правило, в конкретном контексте. Проведем сравнение примеров, в которых одни авторы придерживаются принципа транслитерации иноязычных вкраплений, а другие – используют похожие лексические единицы в контексте, придавая им совершенно новое значение:

1) Juri Schmidt, Sohn einer deutschstämmigen Akademikerin aus der *Intelligenzija* und eines Vaters, der 26 Jahre im Gulag überlebt hatte, wurde zum Kopf und zur Seele der Verteidigung (Beck M. http).

2) Damals wurden auf Betreiben Lenins rund zweihundert Vertreter der «bourgeoisien» russischen *Intelligenz* zusammen mit ihren Familien verhaftet und auf dem Seeweg – meist in Richtung Deutschland – aus dem Sowjetstaat herausgeschafft (Aktion Philosphenschiff http).

Изначально слово *Intelligenz* использовалось в немецком языке, указывая на широкий спектр мыслительной деятельности. Что касается второго, социального, значения, то слово стало использоваться со второй половины XIX века в отношении общественной группы людей, представляющей собой нравственный эталон общества.

Несмотря на то, что существовавшему в лексической системе немецкого языка слову было дано новое значение, закрепленное в словаре, автор первого примера при переводе русизма «*Intelligenzija*» использует транслитерацию.

Тот же принцип прослеживается и в следующих примерах:

1) Der überwiegende Teil des russischen Postwesens wird vom staatlichen Unternehmen *Potschta Rossii* abgewickelt (Russland/Themenfeld: Alltag http).

2) Die *Post Russlands* hat mit der Auslieferung der Fan-Passe für die WM 2018 begonnen (pochta-rossii http).

Суммируя все ранее сказанное, мы пришли к выводу, что проблема перевода русизмов на немецкий язык действительно существует. Осуществление их перевода возможно путем транслитерации, транскрипции, использования похожих лексических единиц в контексте с приданием им совершенно нового значения, а также путем создания полных и частичных калек.

В рамках массово-информационного дискурса принято говорить и об осуществлении речевого воздействия. Под речевым воздействием понимается конкретный акт коммуникации, взятый по принципу его целенаправленности и мотивационной обусловленности. Речевое воздействие на практике

происходит посредством конкретных способов и приемов. Говоря о речевом воздействии и его способах, в первую очередь важно понять, какое место в рамках лингвистического пространства занимает именно манипуляция. В качестве основной мифологемы, которой оперируют в течение так называемой информационной войны, как правило, очень активно используют «образ врага», который создается при помощи целого ряда манипулятивных методов.

В продолжение вышесказанного рассмотрим русизмы, которые уже давно вошли в немецкий язык, но акцент их значения сменился, что позволяет нам говорить об их манипулятивном значении. Так, при формировании образа главы государства Российской Федерации в текстах немецких средств массовой информации просматривается сильная категоричность и желание показать его не в «человеческом образе», а, скорее, как машину, которая не имеет души и не способна сострадать. Все, на что способен российский президент, – это только «нарушение» жизни людей, принятие того, что человек имеет, как нормы, без возможности стремления к лучшему. Вся деятельность российского президента – это игра, в которой он с удовольствием проявляет силу и собственное превосходство.

Ярким доказательством подобных действий является статья «Brandgefährliches Spiel auf der Krim – So tickt der Machtmensch Wladimir Putin» (Brandgefährliches Spiel auf der Krim [http](http://www.zeitung.de)). Ее автор подвергает резкой критике ряд действий Путина, связанных с украинским конфликтом и последующей аннексией полуострова Крым, называя российского лидера человеком власти (*der Machtmensch Wladimir Putin*), сравнивая Путина и его курс внешнеполитических мер с политикой царя (*Er fühlt sich als der neue Zar*. – Он чувствует себя новым царем). Использование русизма «Zar» в данном контексте не случайно: журналист умышленно делает акцент на том, что статус президента РФ с каждым годом только лишь укрепляется, тем самым подчеркивая, что Россия возвращается к монархическим истокам в своем историческом развитии:

*Er glaubt, er sei eine Art Reinkarnation von Peter dem Großen, er macht keinen Unterschied mehr zwischen Land, Staat und seiner eigenen Person.* – Он считает, что является своего рода воплощением Петра Великого. Он не видит разницы между государством и своей личностью (там же).

В глазах другого немецкого журналиста российский лидер является вовсе не президентом, а царем, у которого есть собственный замок. Автор сравнивает место работы главы государства с тронным залом:

*Putin trainiert im prächtigen Thronsaal des Kremls (wo er auch seine Amtseide als Präsident abgelegt hat) sein persönliches geostrategisches Gleichgewicht.* – В роскошном тронном зале Кремля Путин (где он принес присягу как президент) тренируется в выстраивании своего геостратегического баланса (Putins Muskelspiel [http](http://www.zeitung.de)).

Автор убежден, что президент России, преувеличивая в некотором роде свои полномочия, действует, совершенно не считаясь с интересами страны и ее народа; он управляет государством согласно лишь своим личным представлениям. Нельзя не заметить, насколько критичное сравнение автор проводит между Кремлем и тронным залом держателя власти. Автор пытается доказать, что данный факт может свидетельствовать об отсутствии демократических принципов в России, поскольку власть царя не может подвергаться сомнению, делиться с кем-то, а сам царь не всегда считает нужным учитывать мнение и потребности народа.

По мнению многих немецких СМИ, политика президента России – это борьба за власть (*Als Politiker übt er sich in Machtspielen*. – Будучи политиком, он развивает навыки в борьбе за власть) и игра мышцами (*Woher rührt Putins Hang zu solchen Muskelspielen?* – Откуда у Путина такая склонность поиграть мышцами? (там же)

Используя подобные высказывания в своей работе, журналист тем самым намеревается сформировать мнение аудитории о главе российского государства как о тщеславном и высокомерном правителе. Его желание заключается в том, чтобы показать всему миру свою мощь, его сила и готовность к осуществлению решительных действий не подвергается никакому сомнению.

Таким образом, результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы. Во-первых, мы обозначили русизмы как особые лексические единицы, которые используются в текстах СМИ как реалии, при переводе которых возникают определенные трудности, а с другой стороны, как средство речевого воздействия, передающее отношение того, кто совершает воздействие, к предметам и явлениям российской действительности. Во-вторых, более частое использование русизмов наблюдается в немецких информационных текстах политической направленности. Это в очередной раз подтверждает стремление западных журналистов создать необходимую картину действительности, сформировать в сознании реципиента ценностные ориентиры, навязать ему определенное мнение, поведение и мировоззрение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Морозов Е.А. Проблемы перевода политического текста (на примере речи В. В. Путина) / Е.А. Морозов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техническ. ун-т им. Г.И. Носова, 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 233-236.
2. Толстикова Л. В. Когнитивно-прагматический и лингвокультурологический аспекты функционирования русизмов в англоязычном и англицизмов в русскоязычном газетных дискурсах: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Л.В. Толстикова; Кубанский гос. ун-т. – Краснодар [б.и.], 2012. – 25 с. – На правах рукоп.
3. Уразаева Н.Р. Концептуализация образа России в немецких СМИ: перемены к лучшему? [Электронный ресурс] / Н.Р. Уразаева, Е.А. Морозов // Мировая поли-

- тика. – 2017. – № 3. – С. 141-154. – URL: [http://e-notabene.ru/wi/article\\_24004.html](http://e-notabene.ru/wi/article_24004.html).
4. Уразаева Н.Р. Национально-специфические метафоры в экономических текстах и проблемы их перевода (на материале немецкого языка) / Н.Р. Уразаева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Тверь: Тверск. гос. ун-т. – 2017. – № 38. – С. 183-187.
  5. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: Учебн. пособие для студентов / В. Е. Чернявская. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.
  6. Morozov E.A. Sholl's "own" and "alien" Russia / E.A. Morozov, N.R. Urazayeva, R.I. Kusarbaev // SHS Web of Conferences. – 2018. – V. 50. – P. 01113.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Aktion Philosophenschiff [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/geisteswissenschaften/aktion-philosophenschiff-1133198.html>.

AvtoVaz will mehr als 8000 Stellen streichen [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/avtoVaz-lada-hersteller-will-mehr-als-8000-stellen-streichen-a-1158325.html>.

AwtoWAS wird 2021 Werk in Kasachstan eröffnen [Электронный ресурс]. – URL: <https://ostexperte.de/awtoWas-kasachstan>.

Beck M. Gnade vor Recht [Электронный ресурс] / М. Beck. – URL: <https://www.zeit.de/2014/01/mikhail-chodorkowski-begegnung>

Brandgefährliches Spiel auf der Krim – So tickt der Machtmensch Wladimir Putin [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.focus.de/politik/ausland/ukraine-der-schlussel-seiner-ambitionen-gefaehrliches-spiel-auf-der-krim-warum-putin-mit-dem-saebel-rasseln-muss\\_id\\_3648937.html](https://www.focus.de/politik/ausland/ukraine-der-schlussel-seiner-ambitionen-gefaehrliches-spiel-auf-der-krim-warum-putin-mit-dem-saebel-rasseln-muss_id_3648937.html).

Pochta-rossii-nachala-dostavku-pasportov-bolesshchikov [Электронный ресурс]. – URL: <http://welcome2018.com/de/journal/materials/pochta-rossii-nachala-dostavku-pasportov-bolesshchikov-chm-2018>.

Putins Muskelspiel [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.faz.net/aktuell/stil/mode-design/2.2576/karl-lagerfeld-warnt-vor-putins-machtspielen-13847921.html>.

Russland /Themenfeld: Alltag [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.liportal.de/russland/alltag>.

### **PHENOMENON OF RUSSICISMS IN THE MASS-INFORMATIONAL DISCOURSE AND THE PROBLEM OF THEIR TRANSLATION**

E.A. Morozov

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

This article is devoted to the phenomenon of Russicisms in a German-speaking mass-informational discourse. The use of Russicisms allows, on the one hand, to enrich our understanding of the relationship of one nation with another, which is reflected in the language, and on the other hand, to identify within the linguistic space ways of information manipulation.

**Key words:** *Russicism, culture-specific concept, Germany, mass-informational discourse, media text, translation.*



*Об авторе:*

МОРОЗОВ Евгений Александрович – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии и перевода Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, e-mail: [buddenbroki@mail.ru](mailto:buddenbroki@mail.ru)

УДК 81'25

## **МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД И ЕГО ОСОБЕННОСТИ**

М.С. Третьякова

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

В XXI веке роль перевода неуклонно возрастает. Переводы выполняются в разных формах, заказчики предъявляют различные требования, что обуславливает существование разных видов перевода. Так, благодаря компьютеризации общества и в последствии создании различных переводческих программ машинный перевод стал отдельным видом перевода.

*Ключевые слова:* машинный перевод, лингвистические трансформации, перевод.

В настоящее время имеется достаточно широкий выбор программ, облегчающих труд переводчика, среди которых особое место занимают системы машинного перевода. Данный вид перевода возник в середине XX века и впоследствии подвергся многочисленным модификациям, прежде чем приобрести современный вид.

Машинный перевод (МП) – научная и одновременно технологическая дисциплина, связанная с наукой о переводе, а также с компьютерной лингвистикой. Машинный перевод – выполняемое на компьютере действие по преобразованию текста на одном естественном языке в эквивалентный по содержанию текст на другом языке, а также результат такого действия [Нелюбин 2014: 13].

Говоря о машинном переводе, следует, прежде всего, помнить, что компьютер не наделен сознанием. Он не понимает языковых нюансов, намеков в тексте, того, что называется тонкой игрой слов. Мышления как такового при машинном переводе не происходит: предложение расчленяется на части речи, в нем выделяются стандартные конструкции, слова и словосочетания переводятся по находящимся в памяти машины словарям. Затем переведенные части речи собираются по правилам другого языка.

Разработка правил машинного перевода с одного языка на другой поставила перед лингвистами ряд проблем, которые относятся как к переводу с

различных языков и на различные языки, так и к принципам анализа текста на некотором данном языке:

- проблемы неоднозначности;
- проблемы структурного и лексического различия между языками;
- грамматические конструкции, состоящие из нескольких слов, такие как идиомы и словосочетания [Фролов 2008: 52].

Однако этого недостаточно для полноценного перевода. В зависимости от того или иного стиля и назначения текста одно и то же слово нередко имеет разные значения. В какой-то мере эта особенность учитывается в системах машинного перевода: предусмотрены сменные словари, иногда для каждого вида текста предусмотрен свой словарь. Если лексики одного машинного словаря не хватает и применяются несколько словарей одновременно, можно указать системе, из какого словаря нужно брать слово, если есть несколько вариантов его перевода. Наконец, программа сама может предлагать на выбор пользователю несколько вариантов перевода, и он сам выбирает подходящий вариант [Кулагин 2010: 104].

При нынешнем уровне машинного перевода без участия человека не обойтись. Чтобы компьютер мог перевести текст, ему нужна помощь редактора, который тем или иным образом предварительно обрабатывает подлежащий переводу текст, интерредактора, который участвует в процессе перевода, и постредактора, который исправляет ошибки и недочеты в переведенном машиной тексте [Бархударов 1975: 44].

В основе работы программы-переводчика лежит алгоритм перевода – последовательность однозначно и строго определенных действий над текстом для нахождения соответствий в данной паре языков L1 – L2 при заданном направлении перевода (с одного конкретного языка на другой).

Чтобы успешно работать, система машинного перевода включает в себя, во-первых, двуязычные словари, снабженные необходимой информацией, а во-вторых – средства грамматического анализа. Наиболее распространенной является следующая последовательность формальных операций, обеспечивающих анализ и синтез в системе машинного перевода:

1) На первом этапе осуществляется ввод текста и поиск входных словоформ во входном словаре с сопутствующим морфологическим анализом, в ходе которого устанавливается принадлежность данной словоформы к определенной лексеме. В процессе анализа из формы слова могут быть получены также сведения, относящиеся к другим уровням организации языковой системы, например, каким членом предложения может быть данное слово. Для машины совмещение грамматического разбора и обращения к смыслу слов – задача трудная. Поэтому программа осуществляет синтаксический анализ предложения без опоры на значения слов, с использованием информации только об их грамматических свойствах. В результате синтаксического анализа возникает синтаксическая структура, которая изображается в виде дерева зависимостей: «корень» – сказуемое, а «ветви» – синтаксические отно-

шения его с зависимыми словами. Каждое слово предложения записывается в своей словарной форме, а при ней указываются те грамматические характеристики, которыми обладает это слово в анализируемом предложении.

2) Следующий этап включает в себя перевод идиоматических словосочетаний, фразеологических единств или штампов данной предметной области (например, при англо-русском переводе обороты типа «in case of, in accordance with» получают единый цифровой эквивалент и исключаются из дальнейшего грамматического анализа); определение основных грамматических, морфологических, синтаксических характеристик элементов входного текста, производимое в рамках входного языка; разрешение неоднозначности (например, англ. «ground» может быть существительным, прилагательным, наречием, глаголом или же предлогом).

Отдельно хотелось бы выделить перевод идиом, например:

If Jim mends the bucket, his children will be rich.

Jim kicks the bucket, his children will be rich.

Если Джим сыграет в преферанс, его дети будут богатыми.

Если Джим сыграет в ящик, его дети будут богатыми.

Если пользоваться любыми другими правилами, первое предложение можно перевести правильно, а второе нельзя, так как *kick the bucket* – идиома. Есть, конечно, исключения. Например, *to take the bull by the horns* можно совершенно свободно перевести на русский («взять быка за рога») [Нелюбин 2014: 76].

Идиомы похожи на языковые пробелы, и, вероятно, решение этой проблемы должно быть одинаковым. Идиомы должны выявляться на одном из начальных этапов перевода, чтобы избежать их потери, и обрабатываться системой как одно слово. Трудность возникает только в вопросе привязки идиомы к слову, по которому будет производиться ее поиск. В предыдущем примере можно задать условие поиска идиомы по глаголу *to kick*, чтобы искать ее окончание, или по существительному *bucket*. Проблема в том, что идиомы могут быть записаны в нескольких формах и эти формы могут не всегда образовываться по обычным грамматическим правилам.

3) Третья операция в процессе перевода текста – окончательный грамматический анализ, в ходе которого доопределяется необходимая грамматическая информация с учетом данных выходного языка.

4) Синтез выходных словоформ и предложения в целом на выходном языке. Синтаксис каждого языка устроен на свой лад: то, что в русском предложении – подлежащее, в другом языке может быть выражено дополнением, а дополнение, наоборот, должно преобразоваться в подлежащее; то, что в одном языке обозначается группой слов, переводится на другой всего одним словом и т.д. В связи с этим в машинную память помимо наборов синтаксических правил для каждого языка «вкладывают» и правила преобразования синтаксических структур. К этому добавляют правила перехода от уже преобразованной структуры к предложению того языка, на который делается перевод. Такой переход от структуры к реальному предложению

называется синтаксическим синтезом [Ревзин 2011: 220].

Несмотря на то, что грамотный и качественный машинный перевод невозможен без участия специалиста, следует упомянуть некоторые достоинства данного вида перевода:

- высокая скорость;
- низкая стоимость;
- доступность;
- конфиденциальность;
- универсальность.

Так, на данном этапе исследования можно заключить, что человечество еще не достигло уровня полной автоматизации. Практические проблемы, возникающие при применении автоматического оборудования для перевода с одного языка на другой разнообразны и сложны. Причиной этому является, недостаточный уровень развития наук, работающих над созданием подобных систем. Однако это ни в какой мере не должно снижать интереса к развитию данной области техники.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Кулагин О.В. Исследования по машинному переводу / О.В. Кулагин. – М.: Наука, 2010. – 376 с.
3. Нелюбин Л.Л. Компьютерная лингвистика и машинный перевод / Л.Л. Нелюбин. – М.: ВЦП, 2014. – 198 с.
4. Ревзин И.И. Основы общего и машинного перевода / И.И. Ревзин, В.Ю. Розенцвейг. – М.: Высшая школа, 2011 – 255 с.
5. Фролов С.В. Проблемы построения машинного перевода / С.В. Фролов, Д.А. Панькова. – М., 2008. – 130 с.

### **MACHINE TRANSLATION AND ITS SPECIAL ASPECTS**

M.S. Tretyakova

Belgorod National Research University, Belgorod

In the 21st century the role of translation is steadily increasing. Translations are carried out in different forms, customers have different demands which results in different types of translation. Due to the computerization of society and the subsequent creation of various translation programs, machine translation has become a separate type of translation.

*Key words:* machine translation, linguistic transformations, translation.

*Об авторе:*

ТРЕТЬЯКОВА Марина Сергеевна – студентка факультета «Перевод и переводоведение» Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* fcs1897@gmail.com

УДК 81'33

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
МАШИННОГО ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ:  
ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ**

Н.А. Худяков

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

Главным предметом статьи являются современные технологии машинного перевода текстов. Автор обзора основные системы машинного перевода, актуальные сегодня, выявляет их основные характеристики, преимущества и недостатки.

*Ключевые слова:* машинный перевод, машинный перевод на основе правил, статистический машинный перевод, нейронный машинный перевод.

Значительное увеличение объема информации в современном глобальном мире и колоссальная потребность в увеличении скорости и эффективности перевода способствовали все более активному использованию машинного перевода в переводческой деятельности. В настоящее время можно выделить три основных подхода к осуществлению машинного перевода: Машинный перевод на основе правил – Rule-based Machine Translation (RBMT), Статистический машинный перевод – Statistical Machine Translation (SMT), Нейронный машинный перевод – Neural Machine Translation (NMT). В данной статье, мы попытаемся дать краткую характеристику каждому из подходов и выделить их основные преимущества и недостатки.

1. Машинный перевод на основе правил – Rule-based Machine Translation (RBMT)

Идеи машинного перевода на основе правил начали появляться ещё в 1970-х годах. В то время в мировой экономике стал намечаться курс на глобализацию и перед международными компаниями встала острая необходимость поддерживать тесные торговые контакты в нескольких странах одновременно. Это подтолкнуло ученых на разработку новых технологий быстрого перевода документов и новостей. Наиболее эффективной стала технология машинного перевода на основе правил, различными вариациями которой пользовались большинство коммерческих переводческих систем, таких как Systran и Promt (появилась позднее).

Технология машинного перевода на основе правил включает как минимум два основных элемента: двуязычный словарь и набор лингвистических правил под каждый язык. Кроме того, можно выделить три подкатегории, которые будут определять то, для каких элементов языковой системы будут

подобраны лингвистические правила.

Первая подкатегория – Системы дословного перевода (Direct Machine Translation). В них операция перевода требует минимума преобразований: исходный текст постепенно превращается в текст на выходном языке путем замены всех его элементов, найденных в словаре, на переводные эквиваленты [Леонтьева 2006: 37]. Морфология и синтаксис задаются правилами, написанными на каждое отдельное слово.

Вторая подкатегория – Трансферные системы (Transfer-based Machine Translation). В них переводные соответствия устанавливаются не прямым способом, а через построенную для каждого предложения синтаксическую или синтактико-семантическую структуру (или несколько вариантов такой структуры). Анализ и синтез в них независимы: анализ, как правило, многовариантный, ведется в категориях входного языка, синтез – и категориях выходного. Связь того и другого этапов обеспечивается третьим компонентом – этапом межязыковых операций (трансформаций), это собственно перевод, или трансфер.

Третья подкатегория – Интерлингвистические системы (Interlingua Machine Translation). Как предполагалось, эта технология позволит восполнить недостаток семантики при переводе, путем создания специального метаязыка, семантического языка-посредника, универсального для разных пар естественных языков [Леонтьева 2006: 39]. Однако, в реальной жизни создать универсальный язык-посредник путем написания правил вручную оказалось крайне сложно. Тем не менее, благодаря разработкам ученых появились методы морфологического, синтаксического и семантического анализа.

Рассмотрев, как устроена технология машинного перевода на основе правил, можно выделить ее основные преимущества и недостатки.

Для начала, остановимся на недостатках. Во-первых, это неумение данной технологии корректно работать с многозначными словами, омонимами и идиоматическими выражениями. Одно и то же слово может иметь разный смысл в зависимости от контекста, а значит, и его перевод будет отличаться. В этом случае множество правил не могут запрограммировать систему на подбор верного слова. Во-вторых, системы, основанные на этой технологии, с трудом справляются с длинными сложными предложениями. Зачастую программы разбивают такие предложения на отдельные блоки, и затем внутри этих блоков определяют синтаксические отношения, а не анализируют общую структуру предложения. Поэтому перевод, выполненный такими программами, может значительно различаться даже в рамках одного предложения. Получить перевод более высокого качества можно путем предварительного редактирования текста, что требует дополнительных затрат. В-третьих, системы перевода на основе правил также отличаются большой дороговизной, поскольку для создания словарей требовался труд большого штата профессиональных лингвистов, а также негибкостью – довольно затратным делом была адаптация для нужной предметной области,

не говоря уже о новом языке [Geitgey [http](#)].

Тем не менее, можно также выделить и преимущества данной технологии. Во-первых, системы, построенные на этой технологии, как правило, более надежны, так как повторяющиеся ошибки перевода могут быть исправлены путем изменения лингвистических правил. Кроме того, эти системы могут быть разработаны гораздо быстрее, чем системы, речь о которых пойдет далее, так как разработка требует лишь время на составление двуязычного словаря и написание правил.

Исходя из характеристик данной технологии машинного перевода, она подходит для документов, которые хорошо структурированы, построены на основе мощных лексических и терминологических баз данных и не допускают многозначности. К сожалению, этот набор характеристик подходит лишь для текстов из узких предметных областей, таких как метеорологические отчеты.

## 2. Статистический машинный перевод – Statistical Machine Translation (SMT)

В начале 1990-х годов исследователи поняли, что язык невозможно в полной мере описать набором правил, в связи с этим была предпринята попытка разработать новые подходы к переводу с использованием моделей, основанных на вероятностях и статистике, а не на грамматике [Geitgey [http](#)]. Первыми, кому удалось воплотить это в жизнь, была компания IBM, которая начала разработку системы статистического машинного перевода. На сегодняшний день эта система является доминирующей среди технологий машинного перевода [Somers 2012: 6].

Статистическая система перевода строится на основе анализа большого количества обучающих данных и содержит два фундаментальных блока: модель перевода и модель языка [там же]. Обучающие данные для модели перевода представляют собой множество параллельных текстов, переведенных людьми как минимум на два языка. Эти тексты называются параллельными корпусами. В ходе перевода система разделяет предложение, которое нужно перевести, на отдельные фрагменты, а затем на основе обучающих данных генерирует множество возможных вариантов перевода для каждого фрагмента, ранжирует эти варианты и выбирает наиболее вероятный [Geitgey [http](#)].

Для того, чтобы выбрать лучший вариант перевода с точки зрения оптимальной сочетаемости слов в натуральном языке, система создает модель языка. Языковая модель строится путем анализа больших корпусов текстов на одном языке и содержит все его наиболее частотные n-словные сочетания. N может быть от 1 до 7 (обычно 5). Система ранжирует сочетания в зависимости от частоты их использования и выдает наиболее частотный вариант. Затем система проверяет наиболее вероятный вариант из модели перевода по модели языка и выдает статистически лучший результат.

По сути, этот метод основан на запоминании конкретных фраз, поэтому

он требует огромного объема памяти, но сами предложения, их структуру, машина при этом не понимает [Ивтушок [http](#)]. Поэтому, качество перевода напрямую зависит от количества и качества текстов, используемых для обучения системы. Таких текстов довольно много, так, например, Европейский парламент и ООН переводят свои материалы на все языки стран-членов.

У системы статистического машинного перевода есть свои преимущества и недостатки. Среди достоинств можно выделить следующие: во-первых, качество перевода системы, основанной на статистике, растет пропорционально количеству обучающих данных, а именно параллельных корпусов текстов и текстов на натуральном языке. Поэтому для подбора множества возможных вариантов перевода больше не требуется труд большого штата профессиональных лингвистов. Во-вторых, система статистического перевода хорошо запоминает редкие и сложные слова и фразы, которые встречались ей в обучающих данных [Somers 2012: 6].

Однако можно также выделить и недостатки данной системы. В отличие от системы машинного перевода на основе правил, где повторяющиеся ошибки перевода могут быть исправлены путем изменения лингвистических правил, статистические системы сложно создавать и поддерживать. Создание каждой новой пары языков требует от экспертов настройки нового многоступенчатого конвейера перевода [Geitgey [http](#)]. Кроме того, для перевода многих языковых пар очень сложно подобрать достаточное количество обучающих данных. Поэтому чаще всего система сначала переводит фразу на английский, а потом уже на язык перевода. Добавление еще одного этапа в процесс перевода ведет к языковым и смысловым потерям. Еще одним недостатком является то, что система статистического машинного перевода не воспринимает предложение целиком. Так как в ходе перевода система разделяет предложение, которое нужно перевести, на отдельные фрагменты, результат перевода бывает похож на собранный пазл, который составлен из отдельных кусочков [Somers 2012: 6]. Переведенные фразы могут быть плохо согласованы друг с другом. В русском, например, если у существительного будет неправильный падеж, то в предложении могут появиться два подлежащих [Ивтушок [http](#)].

### 3. Нейронный машинный перевод – Neural Machine Translation (NMT)

Несмотря на большую степень автоматизации, статистический машинный перевод все еще требовал участия людей в создании и настройке многошаговых статистических моделей. Поэтому исследования машинного перевода были продолжены. В 2014 г. команда ученых Нью-Йоркского университета сделала прорыв в исследовании машинного перевода [Cho 2014: 1725]. Они нашли способ применить глубокое обучение для создания системы, которая училась бы переводить самостоятельно, просто просматривая обучающие данные. Их система также использовала для обучения параллельные корпуса текстов, однако механизм значительно отличался.

В основе системы нейронного машинного перевода лежат две основные



идеи – рекуррентные нейронные сети и кодировки [Geitgey http]. Обычная нейронная сеть – это обобщенный алгоритм машинного обучения, который принимает список чисел и вычисляет результат. Рекуррентная нейронная сеть представляет собой немного измененную версию нейронной сети, где предыдущее состояние нейронной сети влияет на результаты будущих расчетов. Это позволяет нейронным сетям находить закономерности и шаблоны в последовательности данных. Для того, чтобы представить текст в виде списка чисел, необходимых для вычислений нейронной сети, необходимо провести операцию кодирования. Нейросеть может самостоятельно определить, какие измерения ей снимать, то есть выбрать измеряемые параметры текста, даже не понимая его природы. В результате операции кодирования нейросеть представляет целое предложение в виде кодировки – набора уникальных чисел, необходимых для дальнейшего декодирования. Однако если для обучения нейронной сети использовались тексты только на одном языке, в результате декодирования мы получим текст на том же языке. Для осуществления перевода необходимо, как и в случае с системой статистического машинного перевода, использовать для обучения системы параллельные корпуса текстов. В этом случае создается вторая рекуррентная нейронная сеть, которая декодирует предложение уже на языке перевода [Geitgey http].

Если говорить о преимуществах нейронной системы, то стоит в первую очередь отметить, что за два года своего существования данная технология машинного перевода превзошла результаты статистической системы, на разработку которых ушло более 20 лет. В результате компаративного анализа переводов с английского на немецкий система нейронного машинного перевода по сравнению с системой статистического перевода совершает на 50% меньше ошибок в порядке слов, на 17% меньше лексических и на 19% грамматических ошибок. Кроме этого, нейросети научились сами согласовывать род и падежи в разных языках [Pan http]. Тот факт, что нейросеть работает с целыми предложениями, позволяет сделать текст перевода более естественным и связным. Здесь не происходит дробления на слова и фразы, как в случае со статистической системой. Такой подход позволяет учесть смысловые связи внутри предложения – иными словами, понять его контекст. Нейросеть улавливает смыслы даже в случае, если слова, которые их передают, находятся в разных частях предложения [Wolk 2015: 4].

Также стоит отметить, что система не зависит от знания каких-либо правил языка. Алгоритм сам определяет эти правила. Это означает, что для настройки системы перевода не требуются эксперты, которые должны настраивать каждый шаг. То есть данный подход ограничен лишь количеством обучающих данных и количеством вычислительной мощности, которую вы можете выделить на перевод [Geitgey http].

Тем не менее у данной системы существуют свои недостатки. Качество перевода в такой системе напрямую зависит от того, насколько часто нейросеть видела то или иное слово. Поэтому у системы могут возникнуть

трудности с переводом различных наименований, которые редко встречались в обучающей выборке. В этом случае, чтобы решить проблему, система выдаст какие-то случайные слова, которые могут не иметь никакого отношения к переводимому тексту [Ивтушок [http](#)].

В целом, за последние 50 лет технологии машинного перевода продемонстрировали значительное развитие. Несмотря на то, что нейронная система машинного перевода показывает выдающиеся результаты качества перевода, близкие к показателям человеческого перевода в некоторых языковых парах [Quoc [http](#)], системы статистического перевода и перевода на основе правил также не теряют актуальности. Так, например, машинный перевод на основе правил отлично подходит для перевода текстов из узких предметных областей с однотипной лексикой, так как его проще разрабатывать и настраивать, а также создавать лексические и терминологические базы данных. Кроме того, это не требует огромных вычислительных мощностей, необходимых для статистической и нейронной системы. А статистический машинный перевод отлично справляется с переводом редких слов и выражений, так как система хорошо запоминает редкие и сложные слова и фразы, которые встречались в обучающих данных хотя бы раз.

Тем не менее машинный перевод является той сферой, в которой можно добиться еще большего прогресса путем развития информационных технологий. На данный момент производительность даже наиболее совершенной нейронной системы машинного перевода ограничена набором параллельных корпусов текстов. Возможно, следующим этапом развития станет обучение нейросети с помощью текстов только на языке перевода, не прибегая к параллельному тексту на языке оригинала, наподобие изучения иностранного языка человеком.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ивтушок Е. Мы научили машину выбирать лучший вариант [Электронный ресурс] / Е. Ивтушок – 2017. – URL: <https://nplus1.ru/material/2017/09/14/yandex-machine-translation>
2. Леонтьева Н.Н. Автоматическое понимание текстов: системы, модели, ресурсы: Учебн. пос. / Н.Н. Леонтьева. – М.: ИЦ «Академия», 2006. – 304 с.
3. Cho K. Learning Phrase Representations using RNN Encoder-Decoder for Statistical Machine Translation / Cho K., B. van Merriënboer // Proceedings of the 2014 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing: Association for Computational Linguistics, 3 September, 2014. – P. 1724-1734.
4. Geitgey A. Machine Learning, Part 5: Language Translation with Deep Learning and the Magic of Sequences [Электронный ресурс] / A. Geitgey – 2016. – URL: <https://medium.com/@ageitgey/machine-learning-is-fun-part-5-language-translation-with-deep-learning-and-the-magic-of-sequences-2ace0acca0aa>
5. Pan H.M. Neural Machine Translation Improving Fast, Study Finds [Электронный ресурс] / H.M.Pan – 2016. – URL: <https://sator.com/academia/neural-machine-translation-improving-fast-study-finds/>
6. Quoc V. Le. A Neural Network for Machine Translation, at Production Scale [Электронный ресурс] / Quoc V. Le, M.Schuster. – 2016. – URL:

<https://ai.googleblog.com/2016/09/a-neural-network-for-machine.html>

7. Somers H. Machine Translation: History, Development and Limitations / H. Somers // The Oxford Handbook of Translation Studies. – Oxford: OUP, Sept. 18, 2012.
8. Wolk K. Neural-based Machine Translation for Medical Text Domain. Based on European Medicines Agency leaflet texts / Wolk K., K.Marasek // Procedia Computer Science. – 2015. – Vol.64. – P. 2-9.

### **MACHINE TRANSLATION TECHNOLOGIES: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES**

N.A. Khudyakov

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

In this article, the author reviews modern technologies of machine translation and reveals its main characteristics, advantages and disadvantages.

**Key words:** *machine translation, rule-based machine translation, statistical machine translation, neural machine translation.*

*Об авторе:*

ХУДЯКОВ Никита Александрович – магистрант кафедры перевода и прикладной лингвистики Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* nikkhudyakov@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

**Методика преподавания иностранного языка**

<i>Афанасьева Г.П.</i> Современные стратегии обучения иностранному языку студентов технических вузов.....	4
<i>Быстрой Е.Б., Ю.А. Райсвих, Т.В. Штыкова.</i> Личностная функция самообразования бакалавров педагогики: аксиологический аспект.....	9
<i>Воротилина Е.Н., А.Ю. Якимов.</i> Тьюторские стратегии развития языковых компетенций на занятиях по иностранному языку.....	15
<i>Гальбас М.</i> Давайте сыграем! Преимущества игр в обучении иностранному языку.....	20
<i>Дружинина Р.В.</i> О путях развития профессионально значимых умений студентов при обучении иностранному языку в программах подготовки менеджеров.....	27
<i>Лесик С.Г.</i> Метод проектов как один из способов организации самостоятельной работы учащихся при обучении французскому языку.....	33
<i>Ломакина Е.А.</i> Формирование коммуникативной компетенции в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку.....	40
<i>Макарова Е.Л.</i> О трудностях обучения лексике в разноуровневых группах студентов первого курса языковых вузов.....	45
<i>Насонова С.Л., Л.М. Страждина.</i> Художественный текст как средство формирования коммуникативных компетенций на начальном этапе обучения иностранному языку в вузе.....	51
<i>Пальмова Е.А.</i> Особенности организации занятий по домашнему чтению на младших курсах педагогических специальностей.....	57
<i>Полухина М.О.</i> Лингвистическое наполнение курса «Английский язык для специальных целей» в техническом вузе.....	63
<i>Путилина Е.А.</i> Устная часть ЕГЭ по английскому языку как инструмент контроля иноязычной коммуникативной компетенции.....	67
<i>Семянникова И.М., Е.В. Шах.</i> Формирование коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка как один из способов воспитания всесторонне развитой личности.....	71
<i>Смирнова Л.Н.</i> Учебная деловая игра как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза... ..	77
<i>Томилова В.М.</i> Модель профессиональной коммуникации провизора.....	80
<i>Фатуева С.А.</i> Метод проектов в подготовке будущих преподавателей к учебной педагогической практике.....	86
<b>Лингвистические аспекты иностранных языков</b>	
<i>Кароннова С.А.</i> Лингвистические средства создания традиционной кульминации в немецком коротком рассказе.....	91
<i>Конюхова (Якимова) Е.А.</i> Имплицитный противочлен отрицания в со-	

ставе прагматической пресуппозиции.....	97
<i>Неупокоева А.В.</i> Спецификация признака пола в немецкоязычных объектах по трудоустройству.....	10
	1
<i>Нифанова Т.С.</i> Оценка свойств природных явлений в разных языках (на материале денотативно связанной лексики английского и французского языков).....	10
	6
<i>Снежкова И.А.</i> К вопросу о номинации лиц посредством словообразования (на материале произведений Т. Манна).....	11
	3
<i>Степанова В.А.</i> Использование зоонимосодержащей лексики для оценочной характеристики персонажей (на материале романа Э. Уокера «Цветы лиловые полей»).....	11
	9
<i>Ткачёва Н.А.</i> К проблеме омонимии аббревиатур в английской медицинской литературе.....	12
	4

#### ***Теория языка***

<i>Кузнецова Н.В.</i> Отражение и конструирование репрезентации действительности в медиадискурсе (на материале статей о В. Путине во французских СМИ).....	13
	0
<i>Лебеда С.А.</i> Специфика глубинной напряженности в романе Дж. Дивера <i>The Bone Collector</i> .....	13
	5
<i>Молчанова А.С.</i> Специфика языкового структурирования художественных текстов автобиографического дискурса (на материале немецкоязычных автобиографических текстов).....	14
	1
<i>Новикова А.М.</i> Конвенциональная и вариативная природа политического интервью.....	14
	7
<i>Седых А.П., Л.М.Бузинова.</i> К вопросу о профессиональной личности журналиста.....	15
	2
<i>Уразаева Н.Р.</i> Аксиологические смыслы эвиденциальности в современном немецком газетном публицистическом дискурсе.....	15
	8
<i>Чернавина Ю.А., А.С. Комкова.</i> К проблеме классификации дисфемизмов в современном русском языке (на материале онлайн-версии журнала «Сноб»).....	16
	3

<i>Шумилина О.С.</i> Идиоматические выражения в структуре языковой личности.....	17
	2

***Переводоведение***

<i>Зайцев К.И.</i> Проблемы локализации видеоигры <i>Uncharted</i> на русский язык.....	17
	9
<i>Казанцева Р.В.</i> Специфика перевода единиц лексической синтагматики современного английского языка (на материале медиатекстов).....	18
	6
<i>Моргун В.Г.</i> Развитие китайской переводческой традиции: этапы становления и передовые практики.....	19
	2
<i>Морозов Е.А.</i> Феномен русизмов в немецкоязычном массово-информационном дискурсе и проблема их перевода.....	19
	8
<i>Третьякова М.С.</i> Машинный перевод и его особенности.....	20
	4
<i>Худяков Н.А.</i> Современные технологии машинного перевода текстов: преимущества и недостатки.....	20
	8