

Иностранные языки:
лингвистические и
методические аспекты

Выпуск 42



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 42

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. 42. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – 230 с.

ISSN 2306-2282

Издание является сорок вторым 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 государственной
университет, 2018

УДК 372.881.111.1

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

Ю.В. Барышникова, А.М. Барышникова

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

Статья посвящена проблеме обучения иностранному языку студентов технического направления. Авторы подчёркивают необходимость опоры на активные формы работы. Принципы проблемности, профессиональной ориентации и интегративности также играют важную роль в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, студенты технического направления, профессиональная ориентация.

Как известно, обучение иностранному языку студентов-бакалавров технического направления имеет свои особенности. Во-первых, как правило, у студентов зачастую отсутствует мотивация изучения иностранного языка, фиксируется достаточно малое количество часов, выделяемое на изучение модуля «Иностранный язык». Во-вторых, иностранный язык как учебный предмет зачастую ориентирован не на формирование речевых умений, а на выучивание тем и последующее их воспроизведение, выучивание лексики вне контекста и грамматических правил в отрыве от функции грамматического явления в речи. При этом возрастающая потребность студентов в овладении иностранным языком как орудием своей будущей профессиональной деятельности, открывающим возможности международных контактов в рамках своей специальности, диктует необходимость поиска эффективных приёмов и форм обучения иностранному языку.

В данной статье мы обращаемся к вопросам обучения иностранному языку студентов технического направления, обучающихся по профилю «Материаловедение и технологии материалов». Одной из основных проблем оказывается проблема активизации учебного процесса. Проведённое ранее исследование показало, что основными направлениями активизации учебного процесса по иностранному языку являются следующие направления:

- осознание цели обучения иностранному языку и уверенность в её достижении;
- опора на деятельностный подход (лексические, грамматические и фонетические средства усваиваются в деятельности как функциональные единицы);
- опора на групповые формы работы, когда увеличивается время активной речевой практики каждого студента;

- опора на активные формы проведения занятий по иностранному языку (конференция, ролевая игра, дискуссия и др.);
- проблематизация учебного материала;
- опора на самостоятельную работу студентов [Барышникова 2018: 16].

Кратко рассмотрим основные выделенные направления. Осознание цели является важным, поскольку от этого зависит сила мотивации. Следовательно, преподавателю важно знать, какие мотивы наиболее значимы для студента на данном этапе, чтобы с учётом этого строить обучение иностранному языку.

Мы подчёркиваем особую значимость опоры на активные формы проведения занятий по иностранному языку, поскольку они способствуют формированию внутренних мотивов изучения предмета, устойчивого интереса к своей будущей профессиональной деятельности, условий для самообучения иностранному языку [Барышникова 2011].

Именно в этом аспекте заключены основные возможности решения задач эффективности обучения иностранному языку. Одним из аргументов в пользу данного аспекта может служить ещё и тот факт, что все инновационные технологии обучения находятся в русле деятельностного подхода, лежащего в основе методики преподавания иностранного языка на разных этапах непрерывного лингвистического образования [Вторушина 2016].

В качестве основного принципа, лежащего в основе активных форм работы, мы выделяем принципы интегративности, профессиональной направленности и проблемности, позволяющие преодолевать формализм и организовать обучение иностранному языку как продуктивную деятельность, в ходе которой студенты упражняются в решении проблемно-поисковых и проблемно-исследовательских задач. Принцип интегративности проявляется в организации предметного содержания всех видов речевой деятельности. Постановка преподавателем или самим студентом познавательных задач, требующих для своего решения знаний из различных областей (в нашем случае, например, материаловедения), реализует принцип интегративности в полном объёме.

Принцип проблемности позволяет организовать процесс обучения как продуктивный процесс, в ходе которой студенты приобретают опыт решения познавательных задач. Поэтому на первый план выступают активные формы проведения занятий по иностранному языку. Для реализации принципа профессиональной направленности необходим отбор задач, имеющих профессиональный личностный смысл для студентов. Проблемно-поисковые ситуации должны воспроизводить такие условия, при которых у студентов возникает познавательная потребность [Вторушина 2016].

К методическим приёмам создания проблемно-поисковых ситуаций относятся следующие:

- устранение препятствия на пути к достижению цели;

- сравнение нескольких вариантов решения проблемы и выбор наиболее оптимального;

- неполные исходные данные;

- сопоставление различных взглядов на решение проблемы;

- рассмотрение проблемы с разных ракурсов.

В ранее проведённом нами исследовании было показано, что эффективность подготовки к профессиональному общению возрастает, если обучение начинается с репродуктивного этапа, в ходе которого студентами выполняются языковые и условно-речевые упражнения, направленные на овладение лексическими языковыми средствами [Барышникова 2013].

Пример 1.

Match the verbs with the correct definition given below:

Anodize, forge, anneal, electroplate, found, galvanize, grind, roll, plate, soften, temper.

1 to melt metal and pour it into a mould, for example, iron components; to make objects using this process;

2 to make thin sheets of metal by passing it between large rollers, for example, steel;

3 to shape metal by hitting it in a fire and then hitting it with a hammer;

4 to make metals tough by allowing them to cool slowly;

5 to make metal softer;

6 to heat metal and allow it to cool slowly in order to make it harder and to give it the necessary elasticity;

7 to cover something with a thin layer of metal using electrolysis;

8 to polish or sharpen by rubbing;

9 to cover metal with a thin layer of zinc in order to protect it from rust.

Специфической особенностью упражнений такого рода является то, что содержанием речевой тренировки становится профессионально-ориентированная лексика, необходимая для профессионального общения, которая усваивается функционально. По нашему мнению, данные упражнения подготавливают студентов к самостоятельной исследовательской поисковой деятельности [Мельникова 2017].

Пример 2.

1. Find out ways of the preparation of the surface layer for surfacing.

2. Describe the process of the interaction between the base and the surface.

3. Make a list of the stages of the interaction mentioned above.

4. Point out criteria characterizing the adhesion strength of the components and their contact activity.

5. Make a set of requirements for the preparation of the surface layer for surfacing.

Пример 3.

1. Find out properties of metals.
2. Find information about the stages of the production of metal.
3. Make a list of methods of the treatment of metals.
4. Compare different methods of the treatment of metals.
5. Complete the table given below by giving the description of each method.

Treatment of metals

Forging	Rolling	Pressing	Stamping	Drawing

Пример 4.

Analyze and compare essential factors affecting plastic deformation: the structure and properties of metals, contact friction, temperature, deformation velocity.

Point out factors affecting the resistance of deformation.

Find out methods of testing metals and alloys.

Пример 5.

Make a list of composite materials. Give examples. Point out their advantages.

Для обобщения собранной информации мы использовали приём схематического описания в таблице, как было показано выше. Упражнения могут проводиться в разных активных формах, таких, как: дискуссия, сообщение, доклад, конференция, мини-проект.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые аспекты обучения иностранному языку студентов-бакалавров технического направления и пришли к выводу о необходимости использования активных форм проведения занятий с опорой на деятельностный подход и принципы проблемности, интегративности и профессиональной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова Ю.В. Об усилении профессиональной направленности будущего учителя иностранного языка / Ю.В. Барышникова // Новые педагогические технологии: Мат-лы I Международн. научно-практ. конф. – М., 2011. – С. 225-230.
2. Барышникова Ю.В. О профилактике лексической интерференции при обучении английскому языку / Ю.В. Барышникова // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: Сборн. научн. статей. Под редакцией И.Ю. Щемелевой. – СПб, 2013. – С. 239-245.
3. Барышникова Ю.В. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций бакалавров в ходе обучения истории и культуре Британии / Ю.В. Барышникова, Ю.Л. Вторушина // Научный взгляд в будущее. – Одесса: Куприенко С.В., 2016. – Т. 3. – № 1 (1). – С. 26-32.
4. Барышникова Ю.В. Использование активных форм работы на основе краеведческих материалов на уроке английского языка / Ю.В. Барышникова, Ю.Л. Вторушина // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 8. – С. 15-20.
5. Вторушина Ю.Л. Обучение межкультурному общению на основе английских

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 42. 2018.

- народных сказок / Ю.Л. Вторушина. – Одесса: Куприенко С.В., 2016. – Т. 3. – № 1 (1). – С. 32-37.
6. Мельникова Е.П. Педагогическая мобильность будущих специалистов в области иностранных языков / Е.П. Мельникова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – С. 126.

SOME ASPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO TECHNICAL STUDENTS

Yu.V. Baryshnikova, A.M. Baryshnikova

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article is devoted to the problem of teaching a foreign language to technical students. The authors stress the importance of using active forms of teaching. The principles of professional orientation, problem solving and integration also play a great role in teaching a foreign language.

Key words: *teaching a foreign language, technical students, professional orientation.*

Об авторах:

БАРЫШНИКОВА Юлия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail*: jvb72@mail.ru.

БАРЫШНИКОВА Анна Михайловна – студентка Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail*: anubar1999@mail.ru.

УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.А. Белова

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

А.В. Слабышева

Уральский государственный университет физической культуры,
Челябинск

В статье рассматриваются такие коммуникативные технологии как *Fantasiereise* (Путешествие в фантазии), *World Cafe* (Мировое кафе), *Stationlernen* (Обучение по станциям). Особое внимание уделено обуче-

нию по станциям; здесь даются методические рекомендации, приводятся примеры заданий для станций по разговорной теме «Хобби».

Ключевые слова: коммуникативная технология, коммуникативная компетенция, урок иностранного языка, обучение по станциям.

В настоящее время в педагогическую сферу входит понятие технологического подхода, формой которого выступает технология. В зависимости от научной концепции, способов использования, ориентации на личностные структуры различают разные виды педагогических технологий. Для нас представляют особый интерес технологии, формирующие коммуникативные компетенции и личность обучающихся. Коммуникативное обучение иностранному языку предполагает развитие способности правильно и уместно использовать изучаемый язык для целей эффективного общения. Развитые коммуникативные навыки позволяют общаться с зарубежными коллегами: формулировать свои мысли, убеждать, объяснять.

Методика преподавания иностранного языка претерпевает в данный период времени коренные изменения. В процессе обучения язык выступает не как цель, а как средство полноценной коммуникации с представителями иных народов и культур. Стремительно меняется наша жизнь, запуская инновационные процессы, порождая новые технологии, предъявляя новые стандарты и требования к уровню подготовки специалистов. Изменяющиеся условия требуют реализации современных методов и технологий, порождающих иной тип коммуникации в образовательном процессе.

Формированию коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка способствует использование следующих технологий: **Fantasiereise** (Путешествие в фантазии), **World Cafe** (Мировое кафе), **Stationenlernen** (Обучение по станциям), на описании которых мы остановимся подробнее.

Fantasiereise (Путешествие в фантазии)

Каждый человек не раз представлял себя в другом месте или мечтал переместиться во времени, оказавшись, например, в средневековом замке или в далеком будущем. Фантазия даёт нам безграничную возможность отправиться в путешествие, оставаясь на месте. С помощью технологии «Путешествие в фантазии» можно воспроизвести в голове различные ситуации и полностью в них погрузиться. Под «Путешествием в фантазии» понимают силу воображения. Многого можно лучше понять, если сначала всё это мысленно представить.

Правила проведения урока иностранного языка по данной технологии [Белова 2017: 28]:

- Обучающиеся садятся таким образом, чтобы им никто не мешал.
- Учитель включает спокойную музыку и читает вслух какую-либо историю.
- В это время слушающие закрывают глаза, концентрируясь на музыке и голосе учителя.

- Обучающиеся должны представлять себе то, что слышат, рисовать в своём воображении картинку, возникающие в голове.
- Когда учитель закончит читать историю, слушатели остаются сидеть еще какое-то время молча и спокойно, чтобы подумать о том, что они пережили во время «путешествия».
- Обучающиеся записывают свои впечатления и зарисовывают те образы, которые появились у них в голове.
- Затем они в парах рассказывают друг другу о том, что у них получилось.
- В завершении работы подводится итог: все участники встают в круг, показывают свои работы, по очереди рассказывают о своём путешествии в мире фантазии. В заключительном слове учителя должна прозвучать не только оценка работы, но и мораль истории.

World Cafe (Мировое кафе)

Эта технология применяется с целью решения комплексных проблем, получения ответа на несколько вопросов, принятия нестандартных решений, объединения нескольких точек зрения, планирование групповой работы, подведения итогов, обмена опытом.

Используя коммуникативную технологию «Мировое кафе» можно за короткий промежуток времени объединить совершенно разных людей, избежать возможного недопонимания и преодолеть нежелание работать совместно. Неформальная дружественная атмосфера способствует расслаблению и открытости при генерации идей и последующем обсуждении, снимает возможную тревожность и скованность. Проведение работы обычно требует около 40 минут в зависимости от количества участников и решаемых вопросов. От ведущего не требуется специальных умений и навыков: его задача – соблюдать тайминг и инструктировать участников [Белова 2017: 28]. Работа проходит в пять этапов:

1. В течение 3-5 минут ведущий рассказывает об особенностях работы, правилах и ожидаемом результате. Участники объединяются в группы от 3 до 7 человек. Если цель встречи – найти решение трех ситуаций, то и групп будет 3. В каждой группе выбирается «хозяин стола». Хозяину стола дается дополнительная инструкция: «Вы являетесь хранителем знаний вашей группы. Ваша задача – фиксировать информацию и передавать её последующим группам. Следите, чтобы все принимали участие в обсуждении, поощряйте высказывание идей, пишите разборчиво. Все идеи принимаются без критики». Каждая группа получает лист бумаги и маркеры для записи идей. На листе написан вопрос.

2. Участники получают время на поиск разных вариантов ответа на вопрос. Хозяин стола без критики фиксирует идеи. Время на обсуждение зависит от сложности темы. Обычно это 10-20 минут.

3. По команде ведущего участники меняются столами (обычно по часо-

вой стрелке). Хозяин стола остается, приветствует новую команду, вводит в тему и рассказывает о том, что наработано предыдущей группой. Новые участники дополняют список своими идеями. Продолжительность этого этапа также обычно 10-20 минут. Следующий переход опять происходит по команде ведущего. Количество переходов зависит от количества столов, желательно, чтобы их было не более пяти. Время обсуждения постепенно сокращается до 7-15 минут, потом до 5.

4. Команды возвращаются за свои столы (те столы, за которыми они начинали работать) и подводят итоги обсуждения, систематизируют идеи, делают выводы.

5. Хозяин каждого стола презентует результаты всей группе.

Технологию «Мировое кафе» можно использовать как для сбора идей, так и для объединения накопленного опыта [Mattes 2011: 248-249].

Stationenlernen (Обучение по станциям)

Обучающиеся получают на станциях задания и выполняют их индивидуально, в паре или в группе. Все задания тематически связаны, но отличаются видами деятельности. На одной станции обучающиеся выполняют письменное задание, на другой читают, на третьей анализируют, выполняют творческие задания, слушают и т.д. Обучение по станциям – это форма занятия с целью индивидуальной оценки знаний и умений.

Весь процесс работы по данной методике можно разделить на следующие этапы: подготовка, проведение, презентация, оценивание. Подготовка проходит в форме совместного обсуждения правил прохождения станций, требований к выполнению заданий. На втором этапе работа ведётся в достаточно свободном режиме, обучающиеся сами определяют, в какой последовательности они будут проходить станции и в каком темпе. Учитель следит в это время за соблюдением правил, помогает группам или ученикам, испытывающим затруднения [Белова 2017: 185]. В завершении работы предполагается показ и обсуждение достигнутых результатов, которым учитель даёт оценку, указывая на слабые и сильные стороны. Остановимся подробнее на отдельных этапах.

Подготовительный этап заключается в организации учебного пространства. В аудитории ставятся 5 столов так, чтобы группам было удобно сидеть, не мешая друг другу и удобно передвигаться от станции к станции. На каждый стол кладутся задания для выполнения. Группы из 3-4 человек получают обходные листы и заполняют их совместно или индивидуально на станциях. Задания могут выполняться не только в группе, но и индивидуально или в паре. Когда все займут места, учитель объясняет задание.

Этап проведения работы заключается в решении кейсов. Кейс состоит из творческих упражнений, которые рассчитаны на закрепление, сформированных во время изучения темы, умений и навыков, проверку знаний и на развитие коммуникативной компетенции.

Нами были разработаны задания для станций по теме «Хобби», которая включает в себя такие любимые занятия и увлечения как путешествие, кино, музыка.

Станция 1.

Обучающиеся разгадывают кроссворд по теме, свои ответы вносят в сетку в бланке для ответов.

- Waagrecht: 2. Nach der Schule gehe ich ins
3. Am Ende des Jahres ist ein
5. Diese Jahreszeit kommt nach dem Winter.
7. ist mein Hobby.
9. Meineferien dauern drei Monate.
- Senkrecht: 1. Im kann ich Schi laufen.
4. Im ... ist das Schuljahr zu Ende.
5. Mein Bruder hat ein
6. Im gehen die Kinder in die Schule.
8. Meine nach Deutschland beginnt im Juli.

Станция 2.

На столе приготовлены карточки с отдельными словами, которые нужно вставить по смыслу в правильной грамматической форме в предложения в бланке для ответов. После подстановки слов получается рассказ про путешествие.

Станция 3.

По рекламной афише к комедии «Мартовская мелодия» нужно придумать аннотацию к фильму размером 8-10 предложений.

Станция 4.

Предложенные тексты с фактами из биографий немецких композиторов нужно сопоставить с их именами, записав правильные ответы в бланк.

A. Er wurde im Jahre 1685 in Eisenach geboren. Er entstammte einer Musikerfamilie. 1723 wurde er Kantor und Musiklehrer an der Thomasschule.

B. Er wurde im Jahre 1756 in Salzburg geboren. Als der Kleine drei Jahre alt war, saß er stundenlang am Klavier. In der Kindheit reiste er mit seinem Vater und seiner Schwester Nannerl durch das ganze Europa. Die Geschwister gaben Konzerte. Die Wunderkinder hatte einen großen Erfolg.

C. Er wurde Im Jahre 1770 in der kleinen Stadt Bonn am Rhein geboren. Sein Schicksal war traurig, er wurde taub und einsam. Aber er komponierte weiter. Er verzichtete vor den französischen Offizieren zu spielen.

D. Er wurde in Wien am 31. Januar 1797 in der Familie eines armen Lehrers geboren. Sehr früh begann er sich für Volkslieder zu interessieren. Mit zwölf Jahren komponierte er schon Lieder, Tänze. Seine Lieder wurden bald gesungen, aber seine Opern und Sinfonien blieben unbekannt, denn er hatte kein Geld, um sie drucken zu lassen.

(J. S. Bach, W. A. Mozart, L. van Beethoven, F. Schubert)

Станция 5.

Выполните тест и запишите правильные варианты ответов в бланк.

- 1) Wie heißt die beliebteste Popgruppe aller Zeiten?
A. Police B. Queen C. Beatles
- 2) Wer ist die bekannteste Popsängerin der Welt?
A. Madonna B. Barbara Streisand C. Whitney Houston
- 3) Wer komponierte die "Kleine Nachtmusik"?
A. Wolfgang Amadeus Mozart B. Tschaikowsky C. Franz Schubert
- 4) Wer sang das Titellied im oscargekrönten Film „Titanic“?
A. Celine Dion B. Janet Jackson C. Madonna
- 5) Welche berühmte Operette trägt den Namen eines Tieres?
A. Der fliegende Hund B. Die Nachttaube C. Die Fledermaus
- 6) Was bedeutet CD?
A. Compact Disk B. Computer Disk C. Clip Disk
- 7) Wie heißen die Frauenstimmen im Chor?
A. Sopran, Alt B. Bass, Bariton C. Moll, Dur
- 8) Woher kommt die Abkürzung „Pop“?
A. Popmusik=Popular Music (*engl.*) B. Popcorn
C. Postmoderne Produktion
- 9) Wer komponierte die berühmte „Mondscheinsonate“?
A. Johannes Brahms B. Ludwig van Beethoven C. Richard Wagner
- 10) Wie heißt der „König des Rock and Roll“?
A. Udo Lindenberg B. Elvis Presley C. Michael Jackson

Станция 6.

Представлено восемь изображений по теме «Увлекательные выходные». Нужно придумать подписи к картинкам и составить расписание дня, используя предложенные рисунки.

Этап презентации заключается в демонстрации итогов работы: презентации получившихся креативных вариантов расписания дня (6 станция) и аннотации к фильму «Мартовская музыка» (станция 3), после чего учитель показывает видеофрагмент и задаёт детям проблемные вопросы, которые помогают понять ученикам суть видеоролика и провести параллели в придуманных ими историях и фильме.

Этап оценивания: Учитель анализирует результаты письменных заданий (1, 2, 4, 5), подводит итоги работы. Обучающиеся рассказывают, что им понравилось, какие были сложности при выполнении заданий [Большакова 2017: 137].

Применение коммуникативных технологий на занятиях по иностранному языку в школе или университете помогает учителю раскрыть обучающихся и сделать занятие интереснее. Коммуникативные технологии **Fantasiereise** (Путешествие в фантазии), **World Cafe** (Мировое кафе), **Stationenlernen**

(Обучение по станциям) являются эффективными формами организации занятий по иностранному языку, т.к. они стимулируют обучающихся к самостоятельному решению поставленных задач; создают комфортную в психологическом плане атмосферу и способствуют формированию коммуникативной компетенции; создают условия для осознанности применения каждым обучающимся на практике приобретенных знаний, умений и навыков; обеспечивают возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова Л.А. Творческие задания для формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Л.А. Белова, А.В. Слабышева // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 8. – С. 27-30
2. Большакова Е.С. Методика «Обучение по станциям» как одна из форм презентации на уроках иностранного языка / Е.С. Большакова, Л.А. Белова // Вопросы лингводидактики и переводоведения. Сб. научн. статей. – Чебоксары, 2017. – С. 133-137.
3. Mattes W. Methoden für den Unterricht / W. Mattes. – Paderborn, Bildungshaus Schulbuchverlage, 2011. – 264 S.

USE OF COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN THE LESSON OF FOREIGN LANGUAGE

L.A. Belova

South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

A.V. Slabysheva

Ural State University of Physical Education, Chelyabinsk

The article deals with communicative technologies such as *Fantasiereise* (Traveling in fantasy), *World Cafe*, *Stationenlernen* (Training by stations). Particular attention is paid to learning by stations; some methodical recommendations are given as well as the examples of tasks for stations on the topic *Hobby*.

Key words: *communicative technology, communicative competence, foreign language lesson, training by stations.*

Об авторах:

БЕЛОВА Лариса Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail*: telems74@rambler.ru

СЛАБЫШЕВА Алевтина Васильевна – старший преподаватель немецкого языка кафедры иностранных языков Уральского государственного университета физической культуры, *e-mail*: slabyshevaa@mail.ru

УДК 378

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПРИОРИТЕТНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

А. И. Беляева, А. А. Давыдова

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир

Акцент исследования сделан на изучение влияния иностранного языка на мозговую деятельность и логическое мышление человека. Для демонстрации данного процесса взята категория модальности английского языка, для которой характерен наиболее широкий спектр грамматических значений.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, интеллект, мышление, речь, модальность, модальные глаголы.

Речь и интеллект у человека появляются уже в детском возрасте и развиваются параллельно вплоть до этапа зрелости. Интеллект формируется не потому, что организм ребенка растет, а потому, что ребенок постепенно овладевает речью – это является обязательным условием для полноценно сформированного мыслительного аппарата в будущем.

Сама речь при этом развивается постепенно. Согласно А. Н. Гвоздеву, к концу первого года жизни ребенок может знать около 27-30 слов, большая часть которых существительные (названия лиц и предметов). Незначительную часть составляют глаголы (5-7 слов), обозначающие простейшие действия. Однако можно еще заметить отсутствие прилагательных, местоимений, наречий и служебных слов.

К двум годам в речи появляются утвердительные предложения, состоящие не более чем из двух-трех аморфных слов. Словарный запас при этом составляет уже около 90 единиц. Часто можно услышать повелительное наклонение во 2-ом лице единственного числа («дай», «неси»). Ребенок к этому времени уже овладевает формами единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, может использовать падежные окончания. В 2,5 года в речи появляются двух-трех составные предложения и вопросы о названии тех или иных предметов.

К третьему году жизни предложения начинают приобретать грамматический строй. Сначала возникают сложные бессоюзные предложения, далее появляются союзы («а», «то», «и», «потому что», «тогда», «когда», «если»), и вскоре начинают развиваться сложноподчиненные предложения. В речи уже можно встретить прилагательные и краткие причастия, усваиваются личные местоимения, простые наречия («скоро», «меньше», «больше») и союзы («у», «на», «с»).

В возрасте до 7 лет словарный запас детей обогащается и уже может до-

стигать 3000-4000 слов, значения которых расширяются и уточняются. Проявляются также первые признаки «чувства языка» и словотворчества, когда ребенок, не владея верным понятием придумывает свое слово по аналогии.

Параллельно со словарным запасом формируется и грамматический строй языка. В этот период ребенок овладевает всеми грамматическими категориями. Структуры сложносочиненных и сложноподчиненных предложений используются свободно. В речи также появляются новые предлоги («по», «до», «вместо», «после»), союзы («куда», «сколько») и частица «бы» при условном наклонении.

К концу дошкольного возраста речь ребенка должна достигнуть уровня, обеспечивающего успешное обучение в школе: благодаря культуре речи, владению грамматическим строем языка и лексическими единицами, ребенок учится выражать свои мысли и чувства.

В школьном возрасте происходит сознательное овладение речью и понимание закономерностей языка. Ведущую роль в формировании данного навыка играют чтение и письменная речь [Поваляева 2002: 58].

В рамках вышеперечисленного процесса развитие речи оказывает огромное влияние на интеллект. Язык способствует формированию мышления, по мере развития лексико-грамматической стороны речи человек овладевает такими интеллектуальными операциями, как анализ, сравнение, синтез, которые лежат в основе абстрактного и логического мышления [Швецов 2006: 61].

Подобное развитие речи человека можно назвать «естественным». Оно протекает у большинства людей одинаково, и у человека с нормальными от рождения умственными способностями речь будет совершенствоваться именно так. Факторами, способствующими подобному развитию, являются как врожденные способности человека воспроизводить речь, так и окружение, благодаря которому ребенок слышит слова, грамматические конструкции, интонации и пытается их повторить. При нормальных условиях взросления окружение также можно отнести к естественному условию развития речи.

Наибольший интерес представляет «неестественное» развитие языка. Речь идет о намеренном воздействии на представления человека о языке, что способствует обогащению словарного запаса, формированию новых грамматических связей, а также появлению непривычных для мозга языковых структур и конструкций. Наиболее ярким примером подобного воздействия можно по праву считать изучение иностранного языка. Такие преобразования в языковой картине мира человека, несомненно, влияют на работу мозга.

Так, к примеру, по мнению нейролингвиста Т.В. Черниговской, у человека, владеющего иностранными языками, интенсивнее работает нейронная сеть, так как переключаться с одного языка на другой – довольно трудная задача для мозга. Существует также множество исследований, в рамках ко-

торых было доказано, что при обучении иностранному языку увеличивается объем связанных с речью мозговых образований. Кроме того, значительно развиваются познавательные (когнитивные) навыки (Цит. по [Киеня <http>]).

В последние годы было доказано, что люди, владеющие более чем двумя языками, легче справляются с повседневными задачами, требующими переключения внимания, нахождения наиболее логически верного решения, поэтому они быстрее и успешнее учатся новому. Помимо вышперечисленного, человек, разговаривающий на нескольких языках, обладает, как правило, более широким спектром знаний, относится терпимее и уважительнее к другим культурам и людям в целом, он лучше понимает окружающий мир – другими словами, с помощью иностранных языков человек развивается как личность.

Как правило, язык имеет множество грамматических категорий, для каждой из которых характерны свои особенности. При изучении любого иностранного языка важно не просто «заучивать» правила, но также пытаться понять логику употребления той или иной грамматической единицы – только тогда обучение будет наиболее эффективным. При рассмотрении какой-либо составляющей языка человеку следует проводить собственный анализ её структуры: как она употребляется, для чего нужна, какое значение и оттенки значений может иметь, можно ли её заменить другой грамматической единицей и т.д.

Такой анализ полезен для изучения иностранного языка, благодаря ему легче запоминать и усваивать новые для человека речевые явления, а в конечном итоге он приводит к формированию языковой догадки. Однако это также влияет и на развитие мышления в целом, так как человек «приучает» своё мозг производить логические операции, находить сходства и различия, выделять главное и второстепенное, видеть связи между общим и частным. Внедрение иностранного языка в жизнь человека можно считать тем самым «неестественным» путём развития речи и интеллектуальных способностей.

Анализ любой грамматической категории может оказать воздействие на развитие мышления. Данный процесс наиболее ярко демонстрирует категория модальности, а именно – модальные глаголы. Выбор этого явления не случаен, так как именно модальные глаголы обладают широким спектром оттенков значений. Для их изучения и правильного употребления необходимо учитывать контекст ситуации, не только понимать, но и «чувствовать», какая модальная единица уместна в том или ином случае.

Так, к примеру, в английском языке, говорящий может придать своему высказыванию значение «возможности» несколькими способами, отличаться они при этом будут степенью уверенности, то есть оттенками данного значения. В *Longman English Grammar* подобная градация значений иллюстрируется следующими примерами:

He is at home (= достоверный факт, глагол *be* не имеет модального от-

тенка).

He could be at home (= возможность с небольшим оттенком сомнения).

He should be at home (= возможность с большим оттенком сомнения).

He ought to be at home (= возможность с оттенком сильного сомнения).

He may be at home (= возможность с оттенком неуверенности).

He might be at home (= возможность с оттенком большей степени неуверенности) [Alexander 2003: 219].

Используя в речи различные модальные глаголы английского языка, говорящий имеет возможность передать свою мысль наиболее точным способом. Такое явление не совсем типично, например, для русского языка. Поэтому при изучении категории модальности человек может столкнуться с некоторыми трудностями, благодаря которым мозгу придется находить пути решения новых задач, что само по себе способствует активизации умственных процессов. Таким образом, пытаясь понять, как и в каком случае уместнее употреблять тот или иной модальный глагол, человек вынужден анализировать каждую ситуацию в отдельности, учитывать внешние обстоятельства, а также применять логическое, а зачастую и абстрактное мышление.

Для подтверждения данной гипотезы было проведено исследование среди учащихся десятого класса общеобразовательной школы: обучающимся было предложено десять заданий из теста на коэффициент интеллектуального развития Г.Ю. Айзенка. Далее в течение двух месяцев с учащимися проводились занятия, в ходе которых они выполняли задания, включающие в себя выбор того или иного для конкретной ситуации (конкретного контекста) модального глагола. Занятия проводились в форме беседы, где учащиеся могли высказать свои мысли, рассуждать, поделиться ходом собственной логической цепочки, аргументировать свой ответ и опровергнуть ответы одноклассников.

После этого обучающимся были даны десять подобных предыдущим заданиям теста на коэффициент интеллектуального развития. Результаты данного теста показали, что большинство учащихся справились со вторым тестом примерно на 20% лучше, чем с первым.

Подводя итоги, можно смело утверждать, что изучение иностранного языка и его особенностей не только открывает перед человеком безграничное количество возможностей, но и способствует благоприятному развитию умственных способностей. Человек может обладать богатой речью родного языка, однако, зная один или несколько иностранных языков, он развивается как личность, становясь более уверенным в себе и своих силах и приобретая необходимый для современной жизни опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Киеня Н. Ученые объясняют, что дают уроки иностранных языков и почему их нельзя ограничивать [Электронный ресурс] / Н. Киеня. – URL: <https://special.theoryandpractice.ru/language>

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 42. 2018.

2. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2002. – 448 с.
3. Швецов А.Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи: Учебн. пос. / А.Г. Швецов. – Великий Новгород, 2006. – 68 с.
4. Alexander L.G. Longman English Grammar. Twentieth impression. – Longman, 2003. – 362 p.

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AS THE MAJOR METHOD OF STIMULATING INTELLECTUAL ACTIVITY

A.I. Belyaeva, A. A. Davydova

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir

The article is devoted to the influence of learning a foreign language on the cerebration and logical thinking of a human being. The demonstration of this process is exemplified by the category of modality in the English language, a big number of meanings being its characteristic feature.

Key words: *teaching a foreign language, intellect, logical thinking, speech, modality, modal verbs.*

Об авторах:

БЕЛЯЕВА Алла Игоревна – старший преподаватель кафедры «Английский язык» Педагогического института Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, *e-mail:* kta@vlsu.ru

ДАВЫДОВА Алина Александровна – студентка кафедры «Английский язык» Педагогического института Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, *e-mail:* alina.davydov@gmail.com

УДК 372.881.111.1

КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Н.В. Вадбольская, А.В. Лучникова

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь

Статья посвящена проблемам организации различного вида контроля знаний и умений студентов неязыковых специальностей университетов. Авторы анализируют разнообразные приемы проведения различных видов контроля.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, неязыковые специальности, УМК (учебно-методический комплекс), входной контроль, текущий*

контроль, итоговый контроль, тест, научно-практическая студенческая конференция, домашнее чтение.

В условиях современного неязыкового вуза при недостаточном количестве учебных часов, которые отводятся на изучение иностранного языка, несмотря на все возрастающую популярность английского, все больше внимания уделяется самостоятельной работе студента вне аудитории. Это и подготовка домашних заданий (работа с учебным пособием и словарем), и осуществление интернет-поиска по заданным позициям или по определенной теме.

В соответствии с УМК 40 процентов учебного времени уделяется аудиторной работе и 60 процентов самостоятельной работе студентов. Задача преподавателя – организовать не только задания для самостоятельной работы студентов, но и самое главное – проверку правильности выполнения этих заданий и даже то, что эта работа проводилась, студент действительно занимался.

Контроль самостоятельной работы студентов в неязыковом вузе становится своего рода проблемой в силу того, что если во время практического занятия студенты в группе находятся в условиях искусственно создаваемой языковой среды, то во время самоподготовки студент оторван от реального общения. Уровень языковой подготовки студентов естественнонаучного профиля не отличается хорошими результатами и когда они самостоятельно выполняют задания творческого характера, их ответы получаются не очень грамотными.

Таким образом, в условиях современного вуза, ... основными остаются такие виды контроля как проверка грамматических навыков и умений, уровня владения специальной терминологией, навыками чтения, перевода, написания делового письма, реферирования, аннотирования, навыков работы со словарем [Соловьева [http](#)].

Диагностирующая функция контроля [Студенческая библиотека... [http](#)] в наших условиях состоит в применении входного (диагностического) контроля на самом начальном этапе обучения в вузе, буквально на первом занятии по английскому языку. Суть данной функции проявляется в способности произвести диагностику обученности, определить существующий уровень владения учащимися иноязычными умениями и навыками [Студенческая библиотека... [http](#)]. Процент степени выполнения задания студентом (от 1 до 100%) также является точкой отсчета успешности его обучения в вузе. Здесь же присутствует и оценочная функция контроля, показывающая студенту его уровень на данном этапе и стимулирующая его личностный рост в языковом плане.

Во время всего периода обучения студентов на 1-2 курсах бакалавриата мы используем также текущий (промежуточный) вид контроля и итоговый контроль в конце первого года обучения и в конце всего курса обучения.

Промежуточные виды контроля, как правило, совпадают с концом изучаемой темы и проводятся в виде письменной контрольной работы с рядом тестовых заданий. Письменные работы являются наиболее эффективными ..., так как они представляют собой сложное задание, направленное на проверку знаний студентов на всех языковых уровнях (грамматика, лексика, фонетика, страноведение и т.д.) [Соловьева http].

Система оценок выполнения контрольного тестирования:

- «отлично» – количество правильных ответов от 81 до 100%;
- «хорошо» – от 61 до 80%;
- «удовлетворительно» – от 44 до 60%.

Формы итогового контроля отличается на первом и втором курсах. На первом курсе итоговая контрольная работа представляет собой также тест, но более длинный и имеющий в своем составе более сложные задания, чем текущий тест. Итоговый тест охватывает весь объем пройденных за первый год тематических текстов и грамматических тем. Итоговый контроль за второй год обучения (3-й триместр) в группах с достаточно хорошим уровнем усвоения знаний проходит уже не в письменной, а в устной форме. Так как темы второго курса приближены к будущей специальности студентов, то по итогам изучения научно-популярных текстов студенты уже могут подготовить свои сообщения на наиболее интересующие их темы в рамках заранее объявленной им темы. Например, на географическом факультете тема итоговой конференции может быть у студентов-гидрологов *Water Supply Map of Russia* или *Adverse weather conditions* у студентов-метеорологов.

Межфакультетские практические конференции проводятся на регулярной основе ежегодно и являются формой привлечения студентов к самостоятельному выполнению научных проектов на английском языке с целью приобретения навыков публичной презентации научных сообщений, развития интеллектуальных и творческих способностей, формирования интереса к научно-исследовательской работе. Доклады, представляемые студентами на конференцию, объединяются общей темой, которая меняется каждый год, но при этом является актуальной для студентов, например *Development of Science in XXI Century*.

Поиск материалов, оформление доклада и презентации, а также подготовка к выступлению ведется студентами самостоятельно, преподаватель выступает в роли научного наставника. Перед ним стоит задача вовлечь студентов в поисково-исследовательскую деятельность; поддержать и направить студентов, проявляющих интерес к участию в конференции. Как наставник, преподаватель демонстрирует лучшие работы предыдущих конференций, что мотивирует и стимулирует студентов на создание нечто нового и формирует желание поделиться этим со всеми участниками конференции. [Шаханова http]

На естественных факультетах проводятся итоговые научно-практи-

ческие конференции на уровне студенческой группы на втором курсе. Межфакультетские студенческие конференции на английском языке, которые проводятся ежегодно на базе двух-трех родственных факультетах, иногда даже превращаются в межвузовские, если в них принимают участие студенты из других вузов города.

К сожалению, мотивированность обучения иностранному языку в последние годы среди студентов неязыковых специальностей значительно упала. Часто студенты, поступив в вуз, не осознают место иностранного языка в их будущей специальности, так как сами еще не видят точно своего профессионального будущего. Кроме того, использование иностранного языка довольно ограничено в реальных условиях их жизни. Многие студенты считают необходимым для себя овладение английским только в рамках программы вуза. Поэтому большинство студенческих групп не пригодны к участию в конференциях даже на уровне группы. Для проведения итогового контроля в таких группах преподаватели разрабатывают тесты самостоятельно, если готовые, включенные в УМК, являются слишком сложными для них.

Большинство исследований определяют, что тесты должны отвечать следующим требованиям:

- 1) функциональной пригодности (обоснованности, адекватности), т.е. тест должен оценить и измерить то, что имеет он своей целью измерить;
- 2) достаточной надежности, т.е. должны обеспечивать постоянство результатов с минимальным количеством ошибок при выполнении его различными группами учащихся или одной и той же группой в разное время (имеется в виду относительная устойчивость теста, т.к. абсолютно надежных тестов не существует по определению);
- 3) экономичности, связанной с практичностью проведения теста;
- 4) возможности для проведения в существующих условиях, для чего требуется наличие достаточного количества заданий на различных носителях;
- 5) легкости и простоты определения результатов (подсчет баллов), и их объективность. Объективность теста должна предполагать однозначную оценку ответа и, кроме того, являться главным признаком, который отличает тест от традиционной контрольной работы [Домбровская [http](http://)].

Кроме тестов на 2 курсе бакалавриата и 1 курсе магистратуры одним из важных элементов контроля является домашнее чтение (Individual Reading). Этот вид деятельности не устаревает при появлении даже самых передовых интерактивных форм контроля. Сегодня одной из главных задач обучения иностранному языку является формирование умения читать иноязычные неадаптированные тексты по специальности и извлекать из них необходимые сведения, так как компетентность современного специалиста подразумевает умение получать профессионально значимую информацию из текстов, написанных на иностранном языке. Кроме того, студенты впослед-

ствии могут использовать информацию из этих источников для написания своих курсовых и дипломных работ. Приветствуется, если подготовительная работа по сбору материала ведется с научным руководителем студента. Тогда взаимосвязь куратор – студент – преподаватель английского языка дает возможность на выходе получить действительно научное сообщение, что создает положительную мотивацию студентов. Такие научные доклады могут трансформироваться в совместные научные статьи. Специальный сборник статей студентов ежегодно публикуется в ПГНИУ с целью продемонстрировать уровень профессиональной подготовки и знания иностранного языка специальности у студентов старших курсов. Участие в научно-практической конференции и публикация статьи в сборнике, – один из видов итогового контроля для продвинутых студентов.

Контроль следует рассматривать как измерение достижений, а не как подсчет ошибок. Контроль и оценивание результатов учебной деятельности студентов должны выступать не как репрессивная мера, не как средство принуждения, не как источник возникновения противоборства между учителем и учеником, а как стимул к учению, как условие преодоления психологического барьера, как источник радости, получаемой от учебного труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Домбровская М.А. Тестирование как объективная оценка уровня знаний иностранного языка в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / М.А. Домбровская // Бизнес и дизайн ревю. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С.15. – URL: http://www.rusnauka.com/ONG/Philologia/5_solov_eva%20e.b..doc.htm
2. Соловьева Э.Б. Методы и приемы контроля обученности иностранному языку студентов неязыкового вуза [Электронный ресурс] / Э.Б. Соловьева. – URL: http://www.rusnauka.com/ONG/Philologia/5_solov_eva%20e.b..doc.htm
3. Студенческая библиотека онлайн [Электронный ресурс] – URL: https://stud-books.net/1858510/pedagogika/kontrol_ustnyh_pismennyh_form_obucheniya_angliyskomu_yazyku_srednem_etap
4. Шаханова Н.А. Применение активных и интерактивных методов обучения на занятиях английским языком как способ повышения мотивации и эффективности учебного процесса студентов неязыкового вуза [Электронный ресурс] / Н.А. Шаханова, Ю.Б. Прокудина // Педагогика высшей школы. – 2016. – №3.1. – С. 214-217. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/43/1491/>

STUDENTS' INDEPENDENT WORK CONTROL

N.V. Vadbolskaya, A.V. Luchnikova

Perm State University, Perm

The article is devoted to the problems of different types of control management for non-linguistic students. The authors of the article analyze various forms of the organization students' independent work control at university.

Key words: *independent work, non-linguistic specialities, educational and methodical complex, incoming control, current control, final control, test, sci-*

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 42. 2018.

entific-practical students conference, individual reading.

Об авторах:

ВАДБОЛЬСКАЯ Нина Владиславовна – старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета; *e-mail*: Vadbolskaya@mail.ru

ЛУЧНИКОВА Алена Вячеславовна – старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета; *e-mail*: lav168@mail.ru

УДК 811.111:378.147:004

МЕТОДИКА BLENDED LEARNING ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ РАЗЛИЧНОЙ КОГНИТИВНОЙ ТИПОЛОГИИ

И.Г. Василевская, Н.А. Позднякова

Государственный университет «Дубна», Дубна

Данная статья рассматривает методику работы Blended Learning (или сочетание традиционных видов работы в классе и цифровых ресурсов) при работе со студентами различной когнитивной типологии.

Ключевые слова: смешанное обучение, цифровые ресурсы, методика, когнитивные стили, визуальный компонент, слуховой компонент, ELT, чтение, говорение, аудирование.

Разнообразие доступных цифровых ресурсов ставит современного преподавателя в состояние некоего замешательства перед «педагогическим изобилием» [Dewar 2004: 7], с одной стороны, а с другой заставляет учитывать когнитивные потребности отдельно взятых студентов [Холодная 2004: 271].

Одним из самых оцифрованных героев, представленных в интернете сегодня, является Бен Саутхолл, история которого вошла практически во все пособия ELT. В данной статье мы рассмотрим различные приемы сочетания цифровых ресурсов по данной теме с классическими методами преподавания английского языка для студентов с различными видами когнитивных стилей [Graham 2004: 112]. Бен Саутхолл прославился тем, что получил высокооплачиваемую и широко освещавшуюся мировыми СМИ работу смотрителя острова, чему мы найдем подтверждение в виде традиционных текстов: «Ben Southall – The Best ever Job» (УМК «Total English», уровень Pre-Intermediate, издательство «Pearson-Longman»), а также сервиса «Википедия», статья «Ben Southall».

Его пребывание на острове было поддержано 1500 твитами, 47-ю видео-дневниками или влогами (video + blog = vlog – это слово появилось в английском благодаря Бену), 2000-ми фотографий, 75 000-ми слов, 60-ю блогами и 6-ю документальными фильмами, снятыми по заказу National Geographic для канала Adventure Channel. Бен пользовался разнообразными видами транспорта, названия которых можно использовать для активирования новой лексики с подключением Гугл-картинок: sailing boat, catamaran, ferry, luxuryyacht, jet-boat, 4WD, hobie-cat, chopper, sea-plane, jet-ski, kayak.

История Бена интегрируется с такими темами как «Путешествия», «Природа», «Отдых», «Транспорт», «Экология».

В [Sharma 2007: 36] предлагается по меньшей мере пять вариантов цифровизации классического урока, которые современный преподаватель может взять на вооружение: показ презентации, просмотр статьи из Википедии, создание подкаста, ведение он-лайн дневника, просмотр видео-ролика на Ю-Тьюбе.

Аудирование для студентов с преобладающим визуальным стилем кодирования информации

Для студентов такого типа будет целесообразным создание предварительной «визуальной ориентировки» [Холодная 2004: 274-275], как например просмотр Гугл-картинок по теме транспорт, первичный просмотр серии «влога» без звука, или чтение истории Бена из Википедии, предваряющей прослушивание.

Говорение для студентов с преобладающим визуальным стилем кодирования информации

Методика развития навыков говорения для студентов данного типа также опирается на создание предварительного визуального ряда с последующим выводом в монологическую, диалогическую или полилогическую речь [Миролюбов 2002: 296]:

- Просмотр нескольких серий влогов с последующим соединением содержания в связный рассказ.
- Отработка простого прошедшего времени на основе текста *What happened afterwards?* (ELT, Ben Southall).
- Дискуссия по результатам просмотра влогов.
- Разработка и показ презентаций «Рецензия на влоги».

Чтение для студентов с преобладающим визуальным стилем кодирования информации [Миролюбов 2002: 300]

Формирование навыков аналитического и поискового чтения представляет для студентов сегодня большую трудность, так как из читающего поколения данная возрастная категория превратилась в категорию «смотрящую на мир через сервис YOUTUBE. И здесь большая роль по формированию таких навыков ложится а преподавателя английского языка. В истории с Беном нам поможет:

- Описание Гугл-картинок.
- Обсуждение обложки книги Бена и ее потенциального содержания *The Best Job in the World*.
- Представление сценария фильма о Бене («Если бы я был режиссер»).
- Подготовка постерных сессий *The best job ever?* (с последующей распечаткой постеров или создание крафтовых плакатов).
- Описание природы острова

Аудирование для студентов с сенсорно-эмоциональным когнитивным стилем и преобладанием слухового компонента [Сысоев 2010: 159].

Студенты данного типа находятся в своей доминирующей модальности при формировании навыка аудирования, поэтому могут выдержать более сложные варианты тренировки данного навыка, как например:

- Просмотр (а фактически прослушивание) эпизода влога без изображения.
- Аудирование с пробелами (по серии передач на канале *National Geographic*).
- Начитывание на диктофон любой текст про Бена, представленный в ресурсной базе ELT.

Расширенное аудирование для студентов с сенсорно-эмоциональным когнитивным стилем и преобладанием слухового компонента [Сысоев 2010: 160]

Если группа студентов демонстрирует высокий уровень навыка аудирования, с ними можно попробовать следующие виды работы:

- Прослушивание нескольких мини-влогов, связанных одной сюжетной линией.
- Интервью-имитация (где один студент играет роль журналиста, а другой – Бена Саутхолла).

Говорение для студентов с сенсорно-эмоциональным когнитивным стилем и преобладанием слухового компонента [Китайгородская 2009: 45]

Тренировка навыков говорения для данной категории студентов обычно не представляет сложности. Единственное, на что стоит обратить внимание, так это на логическую последовательность высказывания и адекватную аргументацию деталей высказывания.

- Пересказ связной истории на основе просмотренной серии влога.
- Дискуссия в группах «Стоила ли эта работа такого риска для жизни главного героя» с последующим мониторингом полученного результата.
- Управляемая дискуссия на основе тренировки различных модальных глаголов «Что я умею из того, что может делать Бен»;

«Чему мне еще стоит научиться, чтобы получить такую же работу?»

- Студенты сами снимают видео-сюжет «Встреча с последним героем – Бен у нас в студии».

Чтение для студентов с сенсорно-эмоциональным когнитивным стилем и преобладанием слухового компонента [Гриндер 2001: 66-67]

Для студентов данной когнитивной модальности могут оказаться полезными следующие виды работы:

- Начитывание на диктофон текста о Бена из Википедии.
- Заполнение грамматических пробелов в истории, заранее распечатанной преподавателем. Можно разбить данный текст для студентов А и В, так, чтобы у них не доставало разной информации. Тогда этот вид работы станет диалогическим.
- Чтение вслух истории Бена: «Что случилось с Беном десять лет спустя» (материалы ELT).
- Запись интервью с Беном (см. методический блок выше) студенты пересказывают в косвенной речи: «Он сказал, что...». Преподаватель может либо подготовить распечатку текста, либо показать предварительно отснятый студентами сюжет, пользуясь кнопкой «Пауза».

Другим, не менее популярным и не менее оцифрованным персонажем в системе цифрового ELT, является Джейми Оливер. За последний десять лет Джейми Оливер из шеф-повара мирового уровня превратился в борца за здоровый образ жизни и здоровое питание, которого любят и уважают далеко за пределами Англии.

Стоит отметить, что его лекция о здоровом питании на ресурсе TED talks собрала на сегодня более 8 миллионов просмотров и входит в десятку самых популярных лекций данного ресурса. Методика работы с лекциями TED находится в процессе своего становления. И здесь уже имеются свои качественные точки роста. Особо хотелось бы отметить блог «Инглекс», в котором ряд данных лекций разбит по уровням Евростандарта и отдельным лексико-грамматическим аспектам.

Но в данной статье хотелось бы отметить, что для студентов, у которых слуховой компонент в когнитивном стиле не является доминирующим [Холлодная 2004: 268], необходимо традиционное для отечественной методики снятие трудностей, а именно:

- Перед началом прослушивания данной лекции необходимо снять лексические трудности.
- Также необходимо снять грамматические трудности
- Целесообразно разбить стандартную лекцию (обычно это 20 минут) на два 10-минутных или три 7-минутных блока (в случае если у студентов очень низкий уровень аудиальной подго-

- товки)
- Выбранный отрезок лекции необходимо прослушать несколько раз
- Задание по аудированию данного отрезка должно содержать вопросы общего характера (без тонких нюансов)
- В случае, если студентам тяжело услышать необходимую для учителя информацию, последнему желательно ставить лекцию на паузу перед тем, как прозвучит необходимое слово.

Что касается текстов о Джейми Оливере и его социальных проектах, они представлены в таких линейках как «Headway English», «Total English», «Choices» т.д. Особого внимания заслуживает текст о его проекте Сеть Ресторанов «15», представленный в линейке «Total English», так как в качестве сотрудников Джейми Оливер пригласил туда подростков с криминальным прошлым. Они прошли переобучение и многие впоследствии сделали неплохую карьеру в ресторанном бизнесе.

Методика работы с текстами описана выше

В линейке Choices представлено видео-интервью с Джейми Оливером, которое также может быть использовано для обучения студентов различной когнитивной типологии (методика описана выше).

И, наконец, ресурс «10 worksheets with Jamie Oliver» позволит преподавателю английского языка отработать навыки грамматики, фонетики, лексики через занимательные песни, рассказы, стихи, игры, а также статистику и факты о еде для разных возрастных категорий учеников.

Выводы:

- Современные цифровые ресурсы, доступные преподавателю иностранного языка, не только помогут ему обеспечить аутентичный контекст, но и сделают его урок живым, ярким и запоминающимся.
- У учеников не будет возникать чувства, что они «выпали» из мирового контекста ELT, потому, что актуальные персонажи приблизят УМК преподавателя к учебнику 6-го поколения.
- Герои типа Джейми Оливера и Бена Саутхолла являются персонажами, которые способны мотивировать и вдохновлять студентов на развитие их собственных навыков и умений, которые могут пригодиться молодым людям в жизни.
- Современные цифровые образовательные ресурсы на иностранном языке часто в сжатой и образной форме знакомят учащихся с культурой изучаемого языка и странами, в которых на нем говорят. И часто современные цифровые сервисы ИЯ делают это гораздо более эффективно, чем классический инструментальный педагога.
- Использование современных цифровых ресурсов не только поможет педагогу поднять свой уровень владения языком и отточить методику пре-

подавания ИЯ, но и подготовить своих студентов к тому, чтобы они стали достойными людьми мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриндер М. Исправление школьного конвейера / М. Гриндер // НЛП в педагогике. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 320 с.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во Китайгородской, Высшая школа, 2009. – 280 с.
3. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: Учебно-метод. пособие / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 177 с.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
5. Dewar T. Calliope learning: Blended Learning Research Report [Электронный ресурс] / T. Dewar, D. Whittington. – 2004. – URL: //http: www.calliope learning.com.
6. Graham C. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions [Электронный ресурс] / C. Graham. – 2004. – URL: //http: www.publicationshare.com.
7. Sharma P. Blended Learning / Sharma P., B. Barrett. – Oxford: Macmillan, 2007.

BLENDED LEARNING AS A TEACHING METHOD WITH STUDENTS OF DIFFERENT COGNITIVE STYLES

I.G.Vsilevskaya, N.A. Pozdnyakova

Dubna State University, Dubna

The article suggests different teaching methods for students of diverse cognitive styles, based on Blended Learning Approach. Digital mass-media heroes, like Ben Southall and Jamie Oliver present plenty of digital ELT-materials for any teacher to choose from

Key words: blended learning, digital resources, teaching methods, cognitive styles, visual students, audial students, Ben Southall, Jamie Oliver, ELT materials, reading, speaking, listening.

Об авторах:

ВАСИЛЕВСКАЯ Ирина Геннадьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и русского как иностранного государственного университета «Дубна», *e-mail: v.irinna@gmail.com*

ПОЗДНЯКОВА Наталья Александровна – доцент кафедры лингвистики государственного университета «Дубна», *e-mail: pozdn@bk.ru*

УДК 378.147

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Е.А. Градалева

Самарский государственный технический университет, Самара

Статья посвящена исследованию эффективности внедрения международных научных проектов в курс обучения иностранному языку в техническом вузе. Описана структура проекта International Conference Project on Global Issues. Представлены результаты анализа анонимного анкетирования студентов, завершивших работу по данному проекту.

Ключевые слова: международный проект, межкультурная коммуникация, высшее образование, научные исследования, иностранный язык.

Глобализация, безусловно, приведет к тому, что многие будут работать в поликультурной среде. В таких условиях современной реальности представляется необходимым не только научить студентов владеть иностранным языком, но и вести межкультурный диалог. Это подразумевает способность понимать иную культуру, уважать ее ценности, уметь оперативно справляться с возникающими при общении трудностями. На протяжении многих лет данные задачи решались в вузах посредством курса по межкультурной коммуникации. Однако искусственная среда не позволяет познать многообразие сложностей, которые могут возникнуть в естественных условиях, не дает возможности получить опыт их решения. Формирование поликультурной личности наиболее эффективно при взаимодействии обоих компонентов: курса по межкультурной коммуникации и опыта реальной коммуникации на международном уровне.

Одной из таких возможностей становятся международные дистанционные проекты. Они позволяют развивать ключевые компетенции XXI века: мультикультурность, критическое мышление, разрешение проблем, коммуникацию, сотрудничество, креативность и новаторство [Евстропова 2018; Седенкова 2009; Iurina 2018]. Некоторые исследователи подчеркивают значимую роль в формировании глобальной компетенции, которая подразумевает владение иностранным языком и понимание стиля коммуникации, знание и уважение культуры другого народа, умение работать с иностранными коллегами не только лично, но и посредством информационных технологий, восприятие себя в качестве гражданина мира, понимающего значение мировых проблем [Топоркова 2016; Polukhina 2018].

Проект *International Conference Project on Global Issues* был реализован в прошлом году на базе Самарского государственного технического универ-

ситета и Notre Dame College в Соединенных Штатах и был направлен на проведение совместных студенческих исследований по актуальным проблемам современности. Все 42 участника были разделены на межнациональные мини-группы по 4-5 человек. Проект включал в себя несколько этапов, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Этапы проекта International Conference Project on Global Issues.

Название этапа	Содержание	Количество студентов, оценивших этап как наиболее интересный
Знакомство	Обсуждение выложенных в сеть мини-биографий партнеров.	4
Работа по теме исследования	– Выявление актуальности исследования. – Определение цели и задач. – Обсуждение аннотированной библиографии. – Совместный анализ материала.	5
Интервью	Составление и реализация опроса.	15
Представление результатов	– Создание доклада и презентации. – Запись видео-фрагментов. – Выступление на конференции.	17
Подведение итогов	Обсуждение выступлений на конференции и видео партнеров.	1

По завершении проекта студентам было предложено пройти анонимное анкетирование, анализ которого позволил выявить плюсы и минусы его организации, глубже познать возникшие трудности, понять степень его эффективности в целом. Результаты изложены в данной работе.

До начала совместной деятельности русские были более воодушевлены идеей проекта. В среднем оценивали степень своей заинтересованности на 70 баллов из 100. Для сравнения, американцы были мотивированы только на 55 баллов. Такие показатели можно легко объяснить тем, что русским очень хотелось попрактиковаться в языке. Американцы восприняли данное предложение как один из вариантов выполнения научной работы. Идея показалась достаточно обыденной, поскольку у них в группе были представители разных национальностей, и вести совместные исследования с целью выявления культурных различий для них не было чем-то новым.

Первоначально разные целевые установки во многом усложнили процесс взаимодействия. Самарские студенты нередко пытались перейти на личные темы беседы, а ребята из Кливленда были настроены только на деловое сотрудничество и игнорировали такого рода сообщения, что вызывало негодование и обиды. С одной стороны, возможно, было выбрано не вполне

подходящее средство связи – социальная сеть Facebook, которая усиливала стремление к личному общению. С другой стороны, на обострение ситуации повлияла и разница менталитетов. Как известно, в России привыкли налаживать дружеские отношения с деловыми партнерами. Американцы, наоборот, очень ценят время и стремятся вести дела очень быстрыми темпами без отвлечения на маловажные, по их мнению, разговоры. Они не тратят силы на формальности и сразу переходят к сути.

В процессе совместной работы мотивация американских студентов росла стремительнее, чем у российских. По завершении проекта они оценили его эффективность в плане достижения образовательных и профессиональных целей в 67 баллов из 100. В России эта цифра достигла отметки в 65 баллов. Стоит задуматься, почему первоначально менее заинтересованные американские участники поменяли свое отношение к проекту. Вероятно, их понимание цели сотрудничества было ближе к реальности с первого дня. Русские запутали себя ложными ожиданиями личного общения. Возникшая ситуация приводит к мысли о том, что перед началом проекта в России стоило уделить больше внимания разъяснению основной цели взаимодействия. Ребята из Кливленда были готовы к научной деятельности, их цели совпали с реальностью, а главное, сама работа оказалась интереснее, чем представляли. Они отмечали следующее:

“I became more interested in the topic and talking to the Russian students”,
“My motivation increased as the project progressed because it was becoming interesting”,

“Once I researched my topic, I began to take more interest in the whole idea of the project”.

В некоторых мини-группах наблюдался спад активности, который был связан с безынициативностью одной из сторон. Возможно, некоторые студенты выбрали неподходящую им по духу тему. Такая ситуация вызывала возмущение увлеченной стороны, так как создавалось впечатление, что они делают больший объем работы, много стараются: читают, анализируют, пишут подробно свое мнение, а отдачи не получают. Таким коллективам требовалось особое внимание со стороны научного руководителя, поскольку было необходимо их мотивировать, помогать разобраться в теме, объяснять причины отсутствия активности со стороны иностранных партнеров (чтобы избежать обид личного характера).

Как отметил один из российских студентов:

«Участие в проектах – залог развития. Всегда узнаешь что-то новое не только о других странах, но и о своей».

Каждый из участников увидел в проекте определенную пользу для себя. Большинство американцев отметили значимость познания другой культуры и совершенно иной точки зрения. Проект дал им возможность под другим углом взглянуть на ряд вопросов, которые кажутся достаточно противоречи-

выми. Для некоторых проект стал открытием того, что люди из таких далеких стран и таких разных культур могут быть очень похожи:

«The project allowed me to see that however far apart countries may be and how different the cultures may seem there are always similarities».

«It helped me personally by realizing that there are other people from different countries that share similar beliefs as me».

Некоторые подчеркнули значимость развития способности вести научные исследования на мировом уровне. По словам одной из российских студенток, проект научил их готовить доклады к международной конференции и позволил преодолеть страх выступать на иностранном языке. Это говорит о важной роли завершающего этапа проекта, который состоял в презентации совместных работ на конференции. Ребята научились не только вести коммуникацию с иностранными коллегами, анализировать и синтезировать, выражать свою точку зрения, договариваться, но и представлять свои исследования устно, грамотно составлять презентацию, обсуждать результаты с широкой многонациональной аудиторией.

Естественно, русские студенты отметили огромную пользу от живого общения с носителями языка: «впервые поговорила с native speaker, переборолла страхи в общении, приобрела бесценный опыт вести переговоры», «я узнал много нового по изучаемой теме, расширил свой словарный запас», «теперь я не боюсь общаться с иностранцами, я научился высказываться на английском четко и ясно, мой словарный запас возрос».

Если в начале проекта русские были мотивированы только языковой целью, а американцы вообще сомневались в необходимости приобретения такого опыта, то после его окончания каждый мог объяснить, для чего студентам вузов нужно принимать участие в подобных мероприятиях. Участники говорили о формировании навыков межкультурной коммуникации, способности вести научные исследования в команде с иностранными коллегами, о расширении кругозора, выработке уверенности в себе:

«Это незаменимый опыт общения, сравнение национальных особенностей и менталитетов».

«Такого рода мероприятия направлены на развитие людей, совершенствуют умение работать в группе, слаженность и качество работы».

«Они помогают студентам чувствовать себя более уверенно и вносят разнообразие в жизнь».

«It allows students to develop better communicating skills».

«It is very important because it gives students more knowledge and shows the differences in beliefs around the world».

В процессе работы появлялись определенные трудности, которые были связаны с языковыми, социально-культурными и организационными моментами. Очень важно психологически подготовить студентов к тому, что в процессе взаимодействия они будут, и это нормально. В таком случае ребята

будут более открыты к их преодолению. Необходимо понимать, что межкультурный диалог может приобретать разнообразные формы, и невозможно научить действовать по конкретным выигрышным шаблонам. Задача преподавателя состоит в том, чтобы сформировать способность адекватно реагировать на возникающую проблему и уметь находить правильные пути решения. Как сказал один из участников:

«Although this project stressed me much, I want to do it again».

Данному студенту не было легко, но он был готов принять вызов, смог успешно справиться с трудностями и осознал значимость приобретенных умений и навыков.

В заключении хотелось бы отметить, что проект оказался успешным как в образовательном, так и профессиональном плане. Как показало анкетирование, 85% американцев и 100% русских посоветовали бы своим друзьям принять участие в подобном мероприятии. В процессе работы возникали определенные сложности, которые приходилось немедленно решать. Но это принесло неоценимый опыт. В дальнейшем надеемся на расширение сотрудничества и обретение новых сторон-участников в лице других вузов России и зарубежных стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евстропова Н.С. Развитие критического мышления в процессе самостоятельной работы по английскому языку студентов технического вуза / Н.С. Евстропова, Х.А. Шайхутдинова // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Серия: Педагогика. – 2018. – № 2. – С. 89-100.
2. Седенкова И.Ю. Формирование мультикультурной компетенции будущих специалистов / И.Ю. Седенкова // Человек и образование. – 2009. – №1 (18). – С. 157-160.
3. Топоркова О.В. О глобальной компетенции современного специалиста в области техники и технологий / О.В. Топоркова // Primo Aspectu. – 2016.– №1 (25). – С. 64-67.
4. Iurina M. Adopting 21st Century Competencies for a Technical University Curriculum / M. Iurina, E. Gorlova // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference May 25th-26th 2018. – Rezekne: Rezekne Academy of Technologies, 2018. – P. 159-167.
5. Polukhina M. Higher Education and Global Competence: Renewing the Educational Concept of Universities in Russia / M. Polukhina, M. Doskovskaya // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference May 25th-26th 2018. – Rezekne: Rezekne Academy of Technologies, 2018. – P. 444-453.

THE EFFICIENCY OF TRANSNATIONAL VIRTUAL PROJECTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A TECHNICAL UNIVERSITY

E.A. Gradaleva

Samara State Technical University, Samara

The article analyses the efficiency of implementing transnational research

projects in foreign language teaching at a technical university. The structure of the International Conference Project on Global Issues is described. The author also presents the results of the anonymous survey created for the students who have finished the project.

Key words: *transnational project, intercultural communication, higher education, research, foreign language.*

Об авторе:

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

УДК 81-13

**ПРОЕКТ «EXTEND»:
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ¹**

Н.Н. Зеркина, Ю.А. Савинова

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

Статья посвящена рассмотрению роли иностранного языка в процессе подготовки инженерных кадров нового поколения в рамках проекта «EXTEND» и способам реализации повышения качества инженерного образования через обучение профессионально-ориентированному иностранному языку.

Ключевые слова: *«EXTEND», LSP, инженерное образование, иностранный язык, лучшие европейские практики.*

Современные вузы осуществляют не только профессиональную подготовку студентов, но и готовят конкурентно способные кадры, которые могут выжить и процветать в современных свободных рыночных отношениях, сопровождающихся разнообразием форм собственности, конкуренции и т.д.

Одной из характеристик современного российского производства, эко-

¹ Статья публикуется при поддержке проекта Erasmus + Capacity Building in Higher Education (Программа трансевропейского сотрудничества в сфере высшего образования) EXTEND 586060-EPP-1-2017- RO-EPPKA2-CBHE JP «Excellence in Engineering Education through Teacher Training and New Pedagogic Approaches in Russia and Tajikistan» («Повышение качества инженерного образования через обучение преподавателей и новые педагогические подходы в России и Таджикистане»).

номики является её интеграция в глобальные, международные процессы, что требует коренных изменений в профессиональной подготовке современных инженеров.

Инженерное образование всегда пользовалось популярностью среди молодежи, а работодатели высоко ценят кадры, способные работать на международном уровне, владеющие иностранными языками. Однако в настоящее время недостаточное качество языковой подготовки преподавателей в университетах представляет собой одну из проблем современного, конкурентно способного инженерного образования.

В рамках работы над проектом Erasmus+ KA2 Capacity Building in Higher Education Project EXTEND «Excellence in Engineering Education through Teacher Training and New Pedagogic Approaches in Russia and Tajikistan» (Повышение качества инженерного образования через обучение преподавателей и новые педагогические подходы в России и Таджикистане), мы ставим перед собой ряд задач, решение которых невозможно без специальной языковой подготовки, а именно:

- изучение и освоение лучших европейских практик в преподавании инженерных дисциплин и разработке образовательных программ, мониторинг педагогических практик в инженерном образовании в России и Таджикистане;
- проведение научных исследований, публикация статей в научных журналах, индексируемых в базах Web of Science и Scopus, международных монографий и методических пособий по тематике проекта;
- учреждение сети Centres of Excellence EXTEND – центров совершенствования инженерного образования, предоставляющих базу для исследований, обучающие курсы, консультационные услуги по преподаванию инженерных дисциплин (включая дисциплины на иностранном языке);
- разработка учебных модулей для аспирантов и курсов повышения квалификации для преподавателей университета по современным методикам преподавания инженерных дисциплин, реализуемых в классической форме преподавания и в виде MOOC, и др.

Учитывая тот факт, что общество сделало мощный технологический прорыв в цифровизации, компьютеризации и мобильности, содержание курсов иностранного языка нуждается в модернизации в соответствии с требованиями научно-технического прогресса. Таким образом, социализация и профессиональная реализация, самоопределение будущего инженера как компетентного, инициативного, предприимчивого, мобильного, самостоятельно мыслящего специалиста невозможна без его иноязычной компетенции, и это уже реалия современного мира.

«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... Практически все согласны с тем, что для современных менеджеров английский язык является не роскошью, а инструментом для работы» [Зеркина 2015: 24].

Проблема развития иноязычного коммуникативного потенциала студентов во время их обучения в университете до сих пор является нерешенной. «Она особенно актуальна в техническом вузе, где в связи с превалированием предметов технического цикла, вопрос о коммуникативной подготовке стоит особенно остро. Однако, как на момент поступления в технический университет, так и на момент его окончания уровень развития иноязычного коммуникативного потенциала является достаточно низким: большинство студентов не обладают навыками работы с иноязычной информацией и имеют недостаточный уровень языковой компетенции. Поэтому необходимо развитие личности специалиста технической сферы, в которой высокий профессионализм сочетается с умением вести продуктивную коммуникацию на иностранном языке» [Савинова 2002: 3].

В новом третьем тысячелетии требования к владению иностранными языками с позиций знания классической грамматики языка сместились в сторону уровня сформированности коммуникативных навыков, умения комбинировать инструментарий родного и иностранного языков для решения производственных, образовательных и др. общих проблем. Человек должен обладать определенным запасом знаний по истории, культуре, системе национальных ценностей, верований и традиций, помимо знания собственно языковых структур, даже общаясь на профессиональном уровне.

Таким образом, с одной стороны, владение иностранными языками предполагает базовое ознакомление с обычаями, укладом жизни, традициями страны изучаемого языка, знание норм, табу коммуникативного поведения, что способствует формированию толерантного отношения к представителям других культур и умению общаться на равных и преследовать свои экономические интересы, а с другой стороны, «иностраный язык - проводник» = «профессиональный иностранный язык», что требует особых подходов к его преподаванию.

В мировой методике преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка это LSP - Language for Special/Specific Purposes.

«Современные процесс взаимодействия и взаимосодействия в условиях «глобализации» требуют предельной стандартизации не только лексики, но и обращения к вопросам менталитета, национально-культурных коннотаций, реалий» [Зеркина 2015: 24].

Профессиональный иностранный язык - LSP, в лексическом плане, отличается высокой степенью содержания терминов и профессионализмов, чей семантический объем может кардинально отличаться от общеупотребительных лексико-семантических вариантов данных лексических единиц. Не-

смотря на достаточно детальное теоретическое изучение проблемы LSP, существует конкретная практическая проблема.

Это проблема учебников иностранного языка для конкретных инженерных специальностей. Во-первых, предлагаемые рынком книги и пособия в основном ориентированы на инженера в целом, а не на узкопрофильного специалиста. Во-вторых, они направлены на развитие коммуникативных навыков, главным образом, на основе грамматико-ориентированного подхода, всего лишь подводящих студентов к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку.

В решении данной проблемы, на наш взгляд, приемлемы следующие пути:

- внедрение ИКТ в процесс обучение LSP в частности, и иностранного языка в целом, (субкурсы на образовательном портале вуза, ЭОРы, MOOKи и др.);

- в целях обеспечения развития и оценки знаний и умений необходим стабильный доступ в Интернет;

- в качестве мотивации и стимулирования изучения LSP в частности, и иностранного языка в целом, в среде будущих инженеров необходимо организовывать практики студентов на предприятиях за рубежом и совместных и зарубежных мероприятиях, участие в международных конкурсах, технических программах, языковых профильных олимпиадах, как в стране, так и за рубежом;

- привлечение специалистов иностранных и совместных компаний для чтения лекций по специальным дисциплинам на иностранном языке;

- активное вовлечение студентов в процесс академической мобильности;

- активное участие в международных конференциях с публикацией статей на иностранном языке;

- обеспечение высококвалифицированными преподавателями иностранного языка, к которым предъявляются особые требования, исходя из целей и задач обучения;

- использование передового европейского опыта в обучении языкам, так как билингвизм для Европы скорей норма, чем исключение.

Таким образом, средствами иностранного языка возможно повысить уровень компетенции будущих инженеров. Их компетентность формируется не только профессиональными дисциплинами, но и иностранным языком, который позволяет повысить уровень их общей культуры, лингвокультурологической компетентности, их умением выбирать необходимые языковые средства для обеспечения смысловой профессиональной адекватности речи и точности выражения мысли. Изучение иностранного языка позволяет повысить их уровень, социальной и профессиональной адаптации в условиях глобализации и рыночной экономики.

Проект EXTEND не только комплексно решает вопросы поддержки модернизации, инновации и доступности высшего инженерного образования, повышение его качества в соответствии с потребностями рынка труда и общества, но и разрабатывает стратегии и конкретные образовательные программы по дисциплинам, в том числе иностранному языку, для внедрения в образовательный процесс в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеркина Н.Н. Формирование профессиональной компетенции HR-менеджеров средствами английского языка / Н.Н. Зеркина // Язык, культура, речевое общение: Мат-лы межд. научн. конф., посвященной 90-летию проф. Марка Яковлевича Блоха: в 2-х ч. - Ч.2.-М.: Факультет иностранных языков МПГУ, 2015. С.24-28.
2. Ивкина Ю.А. Развитие коммуникативного потенциала студентов технического университета: Дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.08 / Ю.А. Ивкина; Магнитогор. гос. ун-т. – Магнитогорск [б.и.], 2002. – 182 с. – На правах рукоп.

**PROJECT «EXTEND»:
PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGES COMMUNICATION**

N. N. Zerkina, Yu.A. Savinova

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article is devoted to the role of a foreign language in the process of training of the new generation of engineers within the framework of «EXTEND» project and ways of implementing and improvement of engineering education quality with training a professionally-oriented foreign language.

Key words: «EXTEND», LSP, engineering education, foreign language, best European practices.

Об авторах:

ЗЕРКИНА Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков по техническим направлениям Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail:* agatik01@mail.ru

САВИНОВА Юлия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail:* savinova_july@mail.ru

УДК 372.881.1

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е.Э. Калинина

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

Компетенция является в современной дидактике в последнее время одним из базовых критериев оценки освоения предметного содержания. В лингвистике таким критерием оценки служит коммуникативная компетенция, представляющая собой многогранное явление. Структура коммуникативной компетенции рассматривается в рамках данной статьи.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, структура, оценка, язык, коммуникация.

В современной лингвистике представлен целый ряд моделей коммуникативной компетенции. Разные методисты описывают грамматическую и языковую, предметную, профессиональную, страноведческую, стратегическую, прагматическую и другие компетенции как составляющие коммуникативной компетенции.

Как известно, Советом Европы в 1997 году был одобрен документ «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеευропейская компетенция». Основное содержание документа основывается на описании стратегий по активизации общей и коммуникативной компетенции с целью выполнения речевых действий для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения [Современные языки 1996: 45].

Коммуникативные языковые компетенции, согласно документу, включают:

1. лингвистический компонент;
2. социолингвистический компонент;
3. прагматический компонент.

В рамках лингвистической компетенции выделяются следующие компетенции:

1. лексическая (знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность их использования в речи (фразеологизмы, устойчивые сочетания, закрытые тематические группы слов));
2. грамматическая (знание грамматических элементов и умение их использовать в речи; способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка);

3. семантическая (знание возможных способов выражения определенного значения и умение их использовать);
4. фонологическая (умение воспринимать и воспроизводить звуковые единства языка, фонетическую организацию слов, просодию, фонетическую редукцию);
5. орфографическая (знание символов, используемых при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме);
6. орфоэпическая (знание правил правописания, умение пользоваться словарем, умение определить по контексту значение слова) [Современные языки 1996: 45].

В *социолингвистическую компетенцию* входят знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте, а именно:

1. лингвистические маркеры социальных отношений (выбор и использование формул приветствия, форм общения, умение вести диалог);
2. правила вежливости (понятия «позитивная» и «негативная» вежливость, адекватное использование формул речевого этикета);
3. пословицы, поговорки, идиомы;
4. регистры общения (официальный, разговорный, интимный, торжественный, нейтральный);
7. диалект и акцент (способность распознавать языковые особенности человека с точки зрения его социальной принадлежности, места проживания, происхождения, рода занятий) [Современные языки 1996: 45].

Прагматическая компетенция включает:

1. дискурсивную (знание правил построения высказываний, их объединения в текст);
2. функциональную (использование устных и письменных высказываний для выполнения различных коммуникативных функций);
3. компетенцию схематического построения речи (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия) [Современные языки 1996: 47].

В ряде исследований в составе коммуникативной компетенции выделяют четыре отдельные компетенции в соответствии с основными видами речевой деятельности: компетенции в говорении, чтении, аудировании, письме.

М.В. Вятютнев, автор серии учебно-методических комплексов по обучению русскому и иностранному языкам, выделяет два компонента компетенции – продуцирования и восприятия, в соответствии с процессами порождения и рецепции речи [Вятютнев 1984: 72].

Я.А. ван Эк, американский учёный, выделяет такие компоненты комму-

никативной компетенции, как лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный [Эк ван 1990: 76].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривают следующие компоненты коммуникативной компетенции:

1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения;

2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать иноязычные высказывания, комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;

3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями этого языка в соответствии со спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе [Гальскова 2004: 100].

Таким образом, после подробного изучения всего многообразия определений понятия «коммуникативная компетенция», компонентов, которые разные учёные вкладывают в понятие, изучения нормативных документов, имеющих непосредственное отношение к педагогической образовательной организации, нами была разработана собственная модель компонентов коммуникативной компетенции.

Разработанная нами модель состоит из пяти основных компонентов:

1. Знание системы языка и владение её уровнями: фонетическим, морфологическим, грамматическим, стилистическим.
2. Умение в устной и письменной речи решать задачи межличностного взаимодействия: использовать речь адекватно ситуации общения, воспринимать речь партнёра по общению, владение невербальными способами общения.
3. Умение строить свою речь на основе собственных знаний в рамках темы общения: оперирование аргументами и фактами, выработка собственной точки зрения.
4. Умение использовать коммуникативную компетенцию в достижении целей педагогической деятельности.

Для удобства использования нами введены краткие обозначения данных компонентов, которые представлены в виде Схемы 1 .

Схема 1



ЛИТЕРАТУРА

1. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Издат Центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Современные языки: изучение, преподавание, оценка: общеевропейские компетенции владения иностранным языком. – Страсбург, 1996.– 234 с.
4. Эк ван Я.А. Совет Европы / Я.А. ван Эк. – Издательство Кембриджского ун-та.– 1999.– 562 с.

STRUCTURAL COMPONENTS OF COMMUNICATIVE KOMPETENCE

Е.Е.Kalinina

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

The structure of communicative competence is considered in this article.

Key words: *competence, communicative competence, structure, assessment, language, communication.*

Об авторе:

КАЛИНИНА Екатерина Эдуардовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, *e-mail:* ekalinina1979@yandex.ru

УДК 378.146

**О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СРЕДСТВАМИ КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Е. А. Никифорова

Псковский государственный университет, Псков

В статье рассматриваются мотивационные аспекты креативности при обучении иностранному языку. Статья выдвигает аргументы в пользу креативных видов упражнений для развития наиважнейшего навыка креативного мышления. Автор полагает, что креативная работа на уроке иностранного языка способствует моделированию естественных ситуаций общения.

Ключевые слова: мотивация, креативные задания, креативное мышление, обучение иностранному языку.

Повышение мотивации изучения иностранного языка – одна из важнейших задач для преподавателя, требующая творческого подхода. Создание креативной среды в вузе на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности представляет собой один из способов решения данной задачи. Креативный компонент в обучении иностранным языкам включает в себя наличие у педагога положительного отношения к инновационной деятельности, желание достичь желаемого результата через творческий поиск, создание инновационных видов деятельности. Он предполагает наличие знаний и представлений об условиях и особенностях поиска новых методов обучения иностранным языкам, готовность к восприятию нового и потребность в соиздании в рамках профессиональной деятельности.

Креативность в данном контексте рассматривается как способность к педагогическому творчеству, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей для совершенствования урока. В педагогическом словаре креативность определяется как уровень творческой одаренности, способность к творчеству, составляющая относительно устойчивую характеристику личности [Коджаспирова 2000].

Мотивационная сторона обучения, на данный момент, считается наименее управляемой, вызывающей больше трудностей при формировании по сравнению с учебным процессом, так как учащийся побуждается целым комплексом вступающих в противоречие мотивов [Ильин 2002, Асеев 1976].

Эффективность учебного процесса во многом зависит от умения преподавателя правильно организовать урок иностранного языка и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия для того, чтобы это стало интересно студентам, повысило мотивацию обучения иностранному языку.

В качестве основных параметров, влияющих на мотивирование изуче-

ния языка, выделяют такие психологические факторы как отношение к изучаемому языку, стиль педагогической деятельности, степень вовлеченности обучающихся в учебный процесс, использование естественных речевых ситуаций [Клец 2017].

Задачей моделирования креативной образовательной среды является насущная необходимость, продиктованная современными реалиями развития общества, где умение думать за рамками стереотипов является, во многом, залогом успешного будущего. Необходимо привить желание и способность не только адаптироваться к создавшимся условиям, но и находить решения в сложной ситуации, как в ходе учебного процесса, так и в повседневной жизни.

Образование – это не просто некий набор знаний и умений, а особая среда жизнедеятельности, где студент выступает равноправным с преподавателем субъектом обучения. Преподаватель должен стремиться к моделированию такой творческой образовательной среды, в которой студенты станут стремиться к преодолению в себе силы сложившегося за многие годы шаблона и к развитию творческого потенциала [Гнатко 1994].

Не вызывает сомнения тот факт, что креативный подход к обучению иностранным языкам не подразумевает отказа от традиционных форм обучения, к примеру, грамматике. Невозможно постоянно использовать исключительно творческие и оригинальные формы проведения уроков, крайне необходимо, чтобы студенты понимали цель изучения иностранного языка, зачем им необходимо свободное владение языком, а использование креативных форм на уроках должно повысить мотивацию, сделать изучение интересным, а не изнурительно скучным. Подобные формы обучения дают возможность не только повысить заинтересованность студентов в изучаемой дисциплине, но и развить их творческую самостоятельность, обучить работе с различными источниками знаний, что является необходимым компонентом формирования общих и профессиональных компетенций будущего специалиста согласно ФГОС ВО.

Как известно, целью обучения иностранного языка на неязыковых направлениях является не только повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, но и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования. Образовательная деятельность, направленная на достижение данной цели, подразумевает обширную творческую составляющую. Нетрадиционные формы проведения уроков позволяют не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать ра-

боте с разнообразными источниками знаний. Креативные формы проведения занятий оживляют мысль, способствуют творческому поиску.

Поскольку задачами изучения иностранного языка в неязыковом вузе является формирование общекультурных компетенций в соответствии с ФГОС ВО, необходимо обеспечить расширение кругозора и повышение общей культуры студентов, формирование толерантности и уважения к культуре страны изучаемого языка, духовным ценностям разных стран и народов, развитие языковых, интеллектуальных и познавательных способностей, развитие ценностных ориентаций студентов через формирование креативной среды, включающей вышеперечисленные компоненты.

Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, которая является профилирующей для изучаемой дисциплины «Иностранный язык» подразумевает повышение уровня учебной автономии, способности к самообразованию, развитие когнитивных и исследовательских умений. Поскольку профессиональные компетенции будущего специалиста, согласно ФГОС ВО включают «умение организовывать и поддерживать связи с деловыми партнерами, используя системы сбора необходимой информации для расширения внешних связей и обмена опытом при реализации проектов, направленных на развитие организации (предприятия, органа государственного и муниципального управления)», необходимо развитие информационной культуры студента, воспитание культуры общения и потребности в практическом использовании языка в различных сферах деятельности.

Формирование и развитие творческого мышления у студентов включает наличие эмоционального, аналитического и созидательного компонентов. Преподаватель должен стремиться к тому, чтобы процесс обучения не был бы монотонным механическим воспроизведением изучаемого материала, учитель должен увлечь своих учеников, чему в значительной мере способствует работа над творческими заданиями. Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний. Формирование и развитие творческого мышления у студентов включает наличие эмоционального, аналитического и созидательного компонентов.

Аналитический компонент творческого мышления подразумевает логичность, ассоциативность, способность дифференцировать. Соответственно заданиями для развития аналитического компонента творческого мышления являются те, которые позволяют «включить» как логику, так и ассоциации. Например, студентам на отдельных карточках выдаются описания различных типов характера и отрывки диалогов; в результате сопоставления, они должны предположить, кто и что мог бы сказать. Возможен такой вариант заданий, при котором нужно сопоставить разделенный на фрагменты

текст, не показывая друг другу отрывки, а задавая наводящие вопросы. Преподаватель может предложить студентам посмотреть смешной ролик из интернета на языке, после чего учащиеся могут высказывать свои предположения о том, что было до и что было потом.

Интересным вариантом работы могут служить задания, включающие способность к дифференцированию информации. Например, студенты первой группы пишут десять прилагательных. Студенты второй группы десять существительных на отдельных листочках бумаги, которые затем перемешиваются. Поочередно вытаскивая листочки, студенты создают необычные словосочетания, из которых затем формируется текст.

К заданиям на ассоциации также можно отнести задания с картинками (описание характера человека по фотографии, ассоциации к абстрактному изображению, использование фразеологизмов для описания забавной фотографии из интернета).

Эмоциональный компонент творческого мышления включает яркость образов, эмоционально окрашенную оценку событий, фактов и явлений и предполагает задания созидательного характера, где творческий компонент вызывает наибольший эмоциональный отклик обучающихся. Созидательные компоненты, такие как нестандартность и проявление индивидуальности, оригинальности, в том числе и преодоление стереотипов, стремление синтезировать лучшие знания и умения в деятельности позволяет реализовывать творческий потенциал студентов через иностранный язык. Создание видеороликов на языке, небольшие театральные сценки о студенческой жизни, поэтическое творчество, озвучивание рекламных роликов и мультфильмов, несомненно, не может оставить равнодушными изучающих иностранный язык.

Созидательные компоненты, выраженные в поиске рациональных путей решения, умение предвидеть результат, выбор наиболее приемлемого решения из возможных вариантов и умение обосновать требуют внимания к интересам обучающихся, поощрения самостоятельных разработок, изобретательства и научной деятельности и могут выражаться в виде выступлений на научных конференциях и публикаций научных статей на иностранном языке.

Язык - плодотворное поле для творчества, поскольку любое предложение, являясь трансформацией мысли, уже представляет собой акт креативности, а каждое высказывание индивидуума уникально по структуре и наполнению. Креативность создает на уроке иностранного языка модель коммуникативной среды, сходной с естественной. Используя иностранный язык для выполнения креативного задания, студенты пользуются иноязычными языковыми структурами в качестве естественного инструмента общения. Креативность делает урок более разнообразным и интересным, дает возможность проявить свои талант, индивидуальность, высказать мысли и идеи,

способствует развитию памяти, так как запоминается именно то, что является эмоционально окрашенным, повышает самооценку, поскольку студенты могут взглянуть со стороны на решение проблемы и на продукт своей деятельности, увидев то, чего они достигли. Креативность - важный навык, необходимый для профессионального роста и развития. Это часть стратегии выживания в современном мире, толчок к развитию культуры и общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания / Н.М. Гнатко. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 43 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
4. Клец Т.Е. Формирование коммуникативной мотивации при обучении иноязычному дискуссионному общению на лингвистических факультетах / Т.Е. Клец // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. – 2017. – №7. – С.20-21.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учебн. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 176 с.

ON SOME ISSUES OF MOTIVATION INCREASE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING BY MEANS OF CREATIVE ENVIRONMENT

E. A. Nikiforova

Pskov State University, Pskov

The paper considers the motivation aspects of creative work in the language classroom. The article identifies the arguments for giving learners creative exercises to practice an important sub-skill of using a language: thinking creatively. The author believes that creative work in the language classroom can lead to genuine communication.

Key words: *motivation, creative exercises, creative thinking, foreign language teaching.*

Об авторе:

НИКИФОРОВА Елена Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для лингвистических направлений Псковского государственного университета, *e-mail*: trans7475@mail.ru,

УДК 378

**ИЗУЧЕНИЕ СПОСОБОВ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

А.С. Писегова

Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

Статья посвящена изучению способов передачи невербальных средств коммуникации в тексте художественного произведения на уроке иностранного языка. Изучены сходства и различия невербальных знаковых систем России и Германии, показаны примеры репрезентации невербальных сообщений в художественном произведении.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, преподавание иностранного языка, диалог культур, межкультурная коммуникация.

В эпоху глобализации и интернационализации всех сфер жизни человека появилась необходимость качественного лингвистического образования. Получение языковых знаний стало одним из приоритетных направлений образовательной политики. Однако практика показала, что одного знания языка для беспрепятственной прямой коммуникации с представителем другой страны (а, соответственно, и культуры) недостаточно. Для повышения эффективности безбарьерного межкультурного общения появилась необходимость изучения основ культуры и культурных особенностей той или иной этнической группы или нации.

По мнению А.П. Садохина, Т.Г. Грушевицкой и В.Д. Попкова, «взаимодействие культур, приводящее в некоторых случаях к их унификации, вызывает у некоторых наций стремление к культурному самоутверждению и желание сохранить собственные культурные ценности. Диапазон сопротивления процессу слияния культур достаточно широк: от пассивного неприятия ценностей других культур до активного противодействия их распространению и утверждению» [Грушевицкая 2003: 5]. Поэтому для эффективных интеркультурных межличностных контактов только знаний о сущности и естестве взаимного непонимания культур недостаточно, следует формировать практические навыки и умения, позволившие бы беспрепятственно общаться с представителями других культур и понимать их.

Кроме того, всякая культурная общность в процессе своего становления формирует различные знаковые системы. За все время своего существования человечество создало большое количество поведенческих знаков, без которых человек не может комфортно существовать ни в одной сфере своей деятельности, поскольку не владение ими будет значить его исключение из социума и/или непонимание культуры этого социума.

Процесс общения подразумевает под собой неразделимость вербального

и невербального кода передачи информации, а соответственно и использование обеих знаковых систем. Исходя из этого следует, что довольно большая часть коммуникативного процесса передается с помощью невербальных средств. Помня о том, что знаковые системы разных общностей различны, мы приходим к мысли о том, что, уделяя внимание исключительно изучению вербальных средств передачи информации при обучении иностранному языку, мы теряем целый пласт лингвострановедческих и культурологических знаний, которые в дальнейшем должны помочь преодолению межкультурных барьеров. Этим обусловлена актуальность нашего исследования.

Невербальные сообщения передаются и воспринимаются через различные сенсорные каналы – визуальный (язык жестов, мимика, позы), звуковой, обонятельный, кинестетический и др. Они могут передавать информацию различного характера – о личности человека, его отношении к своему партнеру, а также в целом к ситуации. При их декодировании важно понимать, что «все эти невербальные сигналы воспринимаются как определенные послания только в том случае, если за каждым из них закреплено соответствующее значение, понятное членам определенного социума (микросоциума) и в целом носителям конкретной лингвокультуры» [Гридина 2015: 5].

Мы рассмотрели возможность использования художественной литературы на уроке иностранного языка в качестве источника примеров использования лексических и грамматических структур для визуализации невербальной коммуникации, и, в особенности, национальной специфики ее использования. Аутентичные художественные тексты дают почву для исследования невербальных средств общения, поскольку последние неизбежно будут переданы автором с помощью тех или иных лексических или грамматических единиц. Кроме того, на основании изучения репрезентации невербальных средств общения через художественный текст можно составить представление о сходствах и различиях невербальных знаковых систем двух культур.

Для своего исследования мы выбрали два известных художественных произведения на немецком языке – *Das doppelte Lottchen* («Двойная Лоттхен») и *Emil und die Detektive* («Эмиль и сыщики») Эриха Кестнера. Обе книги ориентированы на аудиторию младшего школьного возраста, а значит, их преимущество заключается в возможности использования на уроке иностранного языка уже с 2-3 года обучения из-за упрощенной лексики. Выбор данных произведений был продиктован также наличием большого количества диалоговых сцен между персонажами, динамикой развития сюжета и, разумеется, большой популярностью среди детей и взрослых по всему миру. В данной статье приводим примеры репрезентации невербальных сообщений из книги *Das doppelte Lottchen*:

1. «Die Kleine **schüttelt den Kopf**, dass beide Zöpfe schlankern. „Danke nein!“ sagt sie höflich und bestimmt...»

Den Kopf schütteln – «мотать головой», в русском и немецком культурном пространстве это невербальное кинесическое сообщение будет трактов-

ваться одинаково, но в зависимости от направления движения головы декодироваться может как отрицательный или положительный ответ. В контексте мы видим, что девочка отказывается от помощи и мотает головой из стороны в сторону.

2. «Plötzlich **macht sie große, erstaunte Augen**. Sie starrt Luise an! Nun **reißt auch Luise die Augen auf**. Erschrocken blickt sie der Neuen ins Gesicht!»

Große, erstaunte Augen machen, Augen aufreißen – «вытаращить, округлить, выпучить глаза». Невербальное мимическое сообщение, означающее удивление (в некоторых случаях испуг), также одинаково в обеих культурах.

3. «Der Chauffeur schiebt die Mütze nach hinten, **kratzt sich am Kopf** und kriegt den Mund nicht wieder zu».

Sich am Kopf kratzen – «почесать голову» (в русской культуре чаще говорят «почесать затылок») – выражение задумчивости из-за непонимания происходящего. Кинесическое невербальное сообщение одинаково декодируется в обоих культурных парадигмах.

4. «Dann **zuckt sie die Achseln** und bringt erst einmal die zwanzig Neulinge ins Haus».

Die Achseln zucken – «пожать плечами» – кинесическое невербальное выражение недоумения, раздумий по поводу ситуации. Одинаково понимается в обеих культурах.

5. «Der dicken, pausbäckigen Steffie **steht vor lauter Spannung der Mund offen**».

Der Mund steht offen – «открыть рот» (от возмущения, негодования, удивления) – мимическое невербальное сообщение, которое будет одинаково воспринято в русском и немецком обществе.

Как мы видим, примеры невербальной формы общения в художественном произведении можно встретить довольно часто. Анализ приведенных выше примеров позволяет сделать вывод, что в своей основе при передаче невербальных сообщений представители обеих культур будут руководствоваться одними и теми же знаками. Конечно, отличительные особенности в знаковых системах обеих культур тоже присутствуют. Небольшие детали, добавляющиеся в немецком языке для усиления выражения эмоций, или полностью различные невербальные знаки, обозначающие одно и то же, могут затруднить перевод того или иного предложения. Так, например, в немецкоговорящих странах показать число 3 на пальцах нужно большим, указательным и средним пальцами, в то время как в России люди привыкли делать это указательным, средним и безымянным. Другой пример – добавление какого-либо элемента к выражению, характерному для той или иной культуры.

«Die anderen Mädchen am Tisch **sperren Mund und Nase auf**».

Mund und Nase aufsperrern – дословно «разинуть рот и нос» – невербаль-

ное выражение изумления и удивления, в русском языке используется только сочетание «разинуть рот».

Итак, культурологическая основа построения знаковых систем (как вербальной, так и невербальной) может и должна изучаться на уроках иностранного языка. В методической копилке преподавателя должны присутствовать соответствующие задания к аутентичным текстам для снятия в дальнейшем языковых и культурных барьеров между представителями разных культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гридина Т.А. Невербальная коммуникация: практикум / Т.А. Гридина, Н.И. Коновалова, Н.А. Воробьева. – Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т, 2015. – 106 с.
2. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин / Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ПРИМЕРОВ

Kästner E. Das doppelte Lottchen. СПб.: КАРО, 2015. – 240 с.

STUDY OF THE WAYS OF REPRESENTING NON-VERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN FICTION IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

A.S. Pisegova

Yelets State University named after Ivan Bunin, Yelets

The article is studying the methods of transmitting non-verbal means of communication in fiction in a foreign language class. The similarities and differences of nonverbal sign systems of Russia and German are studied, the examples of the representation of nonverbal messages in fiction are shown.

Key words: non-verbal communication, foreign language lesson, dialogue of cultures, intercultural communication.

Об авторе:

ПИСЕГОВА Анастасия Сергеевна – студентка отделения иностранных языков института филологии Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, *e-mail:* pisegovanastya@mail.ru

УДК 372.881.111.1

**ИНТЕРНЕТ ПРОЕКТ «КОНКУРС ВИДЕОРОЛИКОВ»
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА
РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

Н.А. Преснякова

Псковский государственный университет, Псков

Данная статья посвящена описанию опыта проведения различных форм внеаудиторной работы при обучении английскому языку студентов неязыковых направлений. Особое внимание уделяется конкурсу видеороликов как инновационной форме работы со студентами.

Ключевые слова: неязыковой факультет, бакалавриат, образовательная программа, учебный план, внеаудиторная работа, конкурс видеороликов.

Современный образовательный процесс в высшей школе основывается на Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Высшего Образования (поколение 3+), введенном в 2013 г. Требования, прописанные в ФГОС нового поколения, определили содержание образовательных программ и, следовательно, повлияли на контент рабочих программ дисциплины.

Одним из основных показателей качества профессионального образования в вузе становится подготовка специалистов, обладающих общекультурными, профессиональными и общепрофессиональными компетенциями. Блок языковых дисциплин, представляемый кафедрой иностранных языков для нелингвистических направлений Псковского государственного университета, формирует все виды компетенций. Общей для всех направлений вуза является дисциплина «Иностранный язык», остальные варьируются в зависимости от содержания учебного плана: «Деловой иностранный язык», «Технический иностранный язык», «Иностранный язык в сфере профессиональных коммуникаций», «Иностранный язык в сфере управления проектами», «Иностранный язык в профессиональной деятельности государственных и муниципальных служащих» и др.

Таким образом, ранее стоящая перед преподавателями вуза проблема соотношения пропорций общеобразовательного и профессионального содержания при обучении иностранному языку решена на документальном уровне. Также на данный момент оказалась решенной проблема разноуровневого контингента, поступающего на неязыковые факультеты. «В течение ряда лет кафедрой иностранных языков для нелингвистических направлений практикуется использование технологии внешней дифференциации с учетом начального языкового уровня при обучении английскому языку» [Клец 2018]. Однако обновленный учебный план и деление студентов на группы не

устраняет все сложности. Так, например, на некоторых направлениях бакалавриата (13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника», 38.03.01 «Экономика», 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов», 08.03.01 «Строительство» и др.) языковые дисциплины заканчиваются на втором курсе и студенты оказываются за пределами языкового обучения. Однако они продолжают испытывать потребность в реализации своего языкового потенциала. Восполнить этот пробел призваны внеаудиторные формы работы, которые также способствуют повышению мотивации к изучению языка и развитию индивидуальных особенностей всех обучающихся.

Таким образом, данная статья посвящена описанию опыта внеаудиторной работы преподавателей кафедры «Иностранных языков для лингвистических направлений». При этом особое внимание уделяется использованию разнообразных форм обучения с целью удовлетворения лингвистических интересов и запросов студентов в той мере, в какой этого невозможно достигнуть на аудиторных занятиях по английскому языку. В качестве примера приводится «Конкурс видеороликов».

Вопросы теории и методики внеаудиторной работы раскрываются в трудах Т.А. Бурцевой, Н.П. Иващенко, В.И. Поповой, А.Н. Утехиной, В.В. Шишкиной и др. Об эффективности организации коллективно-творческой деятельности пишут О.А. Костылева, В.М. Левин, Т.В. Сафонова, и др.

Внеаудиторная деятельность по иностранному языку в высшей школе трактуется как «неотъемлемая часть образовательного процесса, представляющая собой совокупность практико-ориентированных и профессионально-значимых мероприятий, организуемых в дополнение к обязательным учебным занятиям и способствующих формированию благоприятных условий для развития личности и профессионального роста студента» [Виноградова 2013].

Под содержанием внеаудиторной деятельности в высшем учебном заведении понимается совокупность идей, представлений, фактов, сфер и направлений, которые учитываются в воспитательном процессе вуза, с помощью которых достигаются конкретные цели и задачи внеаудиторной воспитательной работы вуза. В более узком толковании содержание внеаудиторной работы охватывает объем просветительско-эмоционального воспитательного материала, ограниченного рамками конкретной воспитательной акции [Мудрик 2000].

Эффективность и результативность внеаудиторной работы по иностранному языку зависит от соблюдения следующих условий:

- добровольность участия студентов;
- сочетание инициативы студентов с направляющей ролью преподавателя;
- увлекательность и новизна форм работы;

- тщательная подготовка всех мероприятий;
- наличие целевой установки на каждом мероприятии [Виноградова].

Цель воспитательной работы кафедры заключается в развитии гармоничной, социально-адаптированной личности. Ее реализация осуществляется посредством решения следующих задач: содействие развитию единой воспитательной системы университета; создание условий для самовоспитания, самореализации и профессионального саморазвития студентов; формирование у студентов способности к межкультурной коммуникации, содействие максимальному развитию личности и творческих способностей студента, формирование его мотивов и ценностей. Кафедра организует внеаудиторные мероприятия различного плана: конкурс эссе, конкурс перевода прозы, конкурс перевода поэзии, конкурс рождественских газет, олимпиада по английскому языку и пр.

Живой интерес вызывает у студентов и интернет проект «Конкурс видеороликов», позволяющий представить свое видение какой-либо проблемы (My Unique Group, Students' Life: pros and cons), заявленной на конкурсе. Данное мероприятие имеет целью привлечь студентов неязыковых профилей и направлений, объединенных интересом к английскому языку и умеющих работать с техникой. Внимательно изучив положение о конкурсе, в котором изложены все требования, сроки и критерии оценивания, студенты приступают к работе. Конкурс проводится в дистанционном режиме на виртуальной конкурсной площадке: группа в социальной сети «ВКонтакте». Жюри в составе трех человек работает независимо, оценивая ролики по балльной системе. Рейтинг складывается в результате расчета среднearифметического результата. Все участники получают сертификаты участников конкурса, победители конкурса награждаются грамотой.

В соответствии с Положением о конкурсе видеороликов, разработанное автором данной статьи, целью конкурса является создание условий для творческой самореализации молодёжи вуза, повышение мотивации изучения иностранного языка студентами нелингвистических направлений. Его основными задачами являются

- повышение мотивации к изучению английского языка;
- организация самостоятельной работы студентов;
- поддержка талантливой молодежи;
- внедрение в процесс обучения информационно-коммуникационных технологий.

На конкурс принимаются видеоролики на английском языке, подготовленные самостоятельно, без помощи преподавателей иностранного языка и иных посторонних лиц. Видеоролик может быть представлен в любом жанре: короткометражный фильм; видеоклип; анимация (мультипликация) и пр. Участвовать могут видеоролики (в том числе с применением приемов монтажа) хронометражом до 3,5 минут.

Участие в конкурсе может носить индивидуальный или командный характер. При коллективной работе участники должны быть из одной учебной группы. Вклад участников в проект должен быть равным. От одного участника (одной команды) принимается одна работа.

Конкурс проходит в дистанционном режиме на виртуальной конкурсной площадке: группа в социальной сети VKontakte.

Максимальная продолжительность видеоролика – до 3,5 минут. По усмотрению участника при монтаже и съёмке видеоролика могут использоваться специальные программы и инструменты, также могут использоваться фотографии. На конкурс не принимаются ролики, оскорбляющие достоинство и чувства других людей, нарушающие корпоративную культуру, не укладывающиеся в тематику конкурса. Критерии оценивания видеоролика в баллах приводятся в таблице. Максимальное количество баллов – 25.

Критерий	Описание	Баллы
<i>Технический уровень</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ролик идет не менее 3 и не более 3,5 минут; - используются продвинутые возможности программы создания видеороликов, кадры меняются четко (достаточно времени, чтобы прочитать субтитры (при наличии) или рассмотреть картинку); - операторское мастерство (качество съемки/звука); - синхронизация музыки и изображения; - видеопереходы. 	5
<i>Языковой уровень</i>	<p style="text-align: center;">Содержание (5 баллов):</p> <p>Полнота раскрытия темы. Языковое оформление ролика и видеоряд в полном объеме раскрывает идею авторов. Высказывания и кадры синхронны, логичны и последовательны.</p> <p style="text-align: center;">Организация (5 баллов):</p> <p>Наличие вступления: название темы видео и номера группы (факультета и профиля по желанию). Наличие заключения. Логичность изложения информации.</p> <p style="text-align: center;">Языковое оформление (5 баллов):</p> <p>Используется разнообразная лексика. Грамматические ошибки отсутствуют. Живая речь ценится выше, чем титры.</p>	15
<i>Художественный уровень и оригинальность</i>	<ul style="list-style-type: none"> - оригинальность сценария (оригинальность идеи и содержания работы, творческая новизна); - режиссура; 	5

	<ul style="list-style-type: none">- подбор музыки;- изображение четкое, контрастность используется правильно, кадры подобраны соответственно теме;- порядок представления информации логичен и служит достижению определенного художественного эффекта.	
--	---	--

Подводя итог, следует отметить, что современный преподаватель постоянно находится в поиске новых форм работы со студентами. Необходимость использования информационных технологий в процессе обучения английскому языку в ВУЗе очевидна. Только классические формы работы не дают возможности реализовать потенциал современного студента в полной мере. Накопленный опыт достаточно обширен и пополняется ежегодно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова Л.В. Внеаудиторная работа по английскому языку в неязыковых вузах: концепция учебно-методического пособия / Л.В. Виноградова, Н.А. Преснякова // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2013. – №2(16). – С.38-43.
2. Клец Т.Е. Дифференцированный подход к обучению иностранному языку в неязыковом вузе / Т.Е. Клец, О.Г. Мальшева, Н.А. Преснякова // Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. May 25-26, 2018. – Vol. III. – Rezekne: Rezekne Academy of Technologies, 2018. – P. 534-544.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

INTERNET PROJECT VIDEO CLIP CONTEST AS AN INNOVATIVE FORM OF WORK WITH STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS

N.A. Presnyakova

Pskov State University, Pskov

The paper describes different forms of extra-curricular work used while working with students of non-linguistic departments. Special attention is paid to video clip contest as an innovative form.

Key words: non-linguistic department, bachelor degree course, educational programme, academic plan, extra-curricular work, video clip contest.

Об авторе:

ПРЕСНЯКОВА Надежда Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений Псковского государственного университета; *e-mail*: presnyakovanadin@mail.ru

УДК 378

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

К. А. Селиверстова

Тольяттинский государственный университет, Тольятти

В статье рассмотрен модульный метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции конкурентоспособного выпускника. Основное внимание уделяется детальному рассмотрению основных аспектов данного метода обучения и его методических положений.

Ключевые слова: модульное обучение, модуль, иноязычная коммуникативная компетенция, неязыковой вуз.

Потребность современности в формировании профессиональных навыков конкурентоспособного выпускника обуславливает необходимость поиска соответствующих современным стандартам методов обучения, к числу которых относится модульное обучение иностранному языку, активно практикующееся в ряде зарубежных вузов. В статье [Селиверстова 2017], посвященной современному подходу к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе, нами рассматривался «подход к формированию профессиональной мобильности конкурентоспособного выпускника, частью которого является повышение его лингвистических, лингвосоциокультурных и межкультурных, психологических, предметных, коммуникативных компетенций», и способствующий взаимодействию языковой и профессиональной среды будущего специалиста. Модульное обучение как раз направлено на самостоятельность и исходит из индивидуальных целей каждого студента, тем самым позволяя достичь больших результатов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Модулем называется «логически завершенная, автономная единица содержания учебной дисциплины, включающая в себя информационный и деятельностный аспекты, усвоение которых должно завершаться соответствующей формой контроля знаний, умений, навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем» [Какурина 2007: 50]. Таким образом, модуль должен представлять собой четко структурированный языковой материал, а также методические рекомендации по его изучению и соответствующие формы контроля. Преподаватель выступает в роли координатора, организующего и контролирующего учебный процесс студента.

Особую значимость метод модульного обучения для студентов неязыковых специальностей составляет в том, что он позволяет изучать языковой

материал, соответствующий основному профилю, а также уже имеющемуся уровню языковой подготовки. Построение образовательного модуля должно включать в себя:

- формулировку целей обучения;
- подбор содержательного материала, соответствующий целям обучения;
- формирование структуры материала;
- выбор стратегий обучения;
- определение формы контроля [Ганицкая 2017: 223].

Глобальной целью изучения иностранного языка для студента неязыковой специальности является достижение определенного уровня владения языком, позволяющим понимать иноязычную специальную литературу и извлекать необходимую для профессиональной деятельности информацию, адекватно использовать основные грамматические конструкции и лексические единицы изучаемого языка, оперировать профессиональной терминологией в устной и письменной речи. Задачи же отдельных модулей должны заключаться в поэтапном формировании вышеизложенных компетенций. Содержательный материал каждого модуля должен четко соответствовать профессиональной направленности и подаваться наглядно в виде таблиц и схем для визуального запоминания информации. В формулировке самих заданий необходимо описать четкий алгоритм действий по выполнению задания, позволяющий студенту самостоятельно выполнить задачу. Структура материала каждого модуля должна представлять собой единство содержательного и контрольного блоков. Сами формы контроля могут зависеть от поставленных задач и целей модуля для проверки определенных умений и приобретенных знаний в ходе прохождения модуля. Контрольные задания должны выполняться не только в конце каждого модуля, но и по завершению программы в целом.

Немаловажную роль в процессе модульного обучения играет преподаватель, который не только направляет и корректирует студента, но также стоит за разработкой самой программы обучения. В первую очередь преподавателю необходимо обеспечить вариативность каждого модуля. Это означает, что модуль должен предусматривать возможность корректировки устаревшего учебного материала, например, текстов; возможность замены некоторых учебных элементов другими; также модуль должен обеспечивать адаптивность конкретным целям и уровню студента. Другой значимой задачей преподавателя является разработка четких алгоритмов действий к выполнению каждого задания, включающих использование определенных стратегий обучения; организация и составление схемы самого модуля. Формируя учебный контент, преподаватель должен обеспечить разнообразие учебного материала, позволяющего тренировать четыре основных вида речевой деятельности: говорение, чтение, письмо и аудирование. Заключительной зада-

чей преподавателя является разработка тестовой базы и основных форм контроля.

По мнению автора статьи «Модульная технология как основа для проектирования процесса обучения иностранному языку взрослых» Е.С. Ганицкой «главной задачей преподавателя является структуризация языкового материала и его представление в сжатом, наглядном и удобном виде». По мнению автора статьи, сначала преподавателю необходимо разделить языковой и речевой материал на учебные элементы, а также установить последовательность их изучения. Далее следует составить схему модуля и выделить обязательные разделы. Завершающим этапом является разработка системы упражнений и наполнение учебного контента [Ганицкая 2017: 225].

По нашему мнению, учебный материал также зависит от правильного определения уровня студента, который может быть разным в каждом виде речевой деятельности. У студента может быть хорошо развита устная речь, но письменной он может владеть уровнем ниже. Поэтому модуль должен предусматривать конкретный уровень владения тем или иным видом речевой деятельности. Однако это представляется возможным, если программа разрабатывается для кого-то конкретного. В рамках же вуза модуль необходимо разрабатывать исходя из потребностей всей группы. Поэтому нам представляется интересной программа модульного обучения иностранному языку в техническом вузе, представленная автором Ю.Ю. Ковалевой, которая предлагает разделить учебный материал на блоки в зависимости от уровня владения студентами иностранным языком, где «каждый из блоков определенного уровня будет включать определенное количество учебных модулей, последовательно изучаемых студентами в течении учебных семестров» [Ковалева 2011: 181].

Таким образом, основными задачами модульного обучения в неязыковом вузе мы считаем:

- определение целей обучения;
- подбор учебного материала в соответствии с изучаемой студентами профессией;
- формирование модулей по уровням;
- осуществление контроля успеваемости.

Существует также ряд недостатков модульного обучения, которые необходимо учитывать при выборе данного метода, а именно:

- студент осваивает материал автономно, но не все готовы к самостоятельному изучению, ведь в данном случае вся ответственность за обучение ложится на студента;
- разработка модулей и подбор учебного материала в соответствии с профессиональной деятельностью студента представляет собой очень трудоемкий процесс для преподавателя;
- разработка универсальной системы оценивания и форм кон-

троля также может вызвать трудности для разработчика программы;

- разработка модулей с учетом вариативности уровней сложности;
- модульная программа скорее индивидуальная, чем универсальная, так как каждый студент преследует свои цели обучения.

С учетом всех вышеперечисленных недостатков модульной системы обучения необходимо отметить, что данный метод обучения является вариативным и подстраивается под индивидуальные особенности каждого, а также учитывает актуальный уровень владения языком. Таким образом, модульный метод будет особенно актуален для дистанционной и заочной форм обучения, а также очной в качестве самостоятельной работы студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганицкая Е.С. Модульная технология как основа для проектирования процесса обучения иностранному языку взрослых / Е.С. Ганицкая // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат-лам XXIII междунар. студ. научно-практ. конф. – 2017. – № 12(23). – С. 221-227.
2. Какурина О.А. О модульной технологии обучения иностранным языкам / О.А. Какурина // Труды Псковского политехн. ин-та. Естественные и математика. Гуманитарные науки. – 2007. – № 11.1. – С. 48-52.
3. Ковалева Ю.Ю. Модульное обучение иностранному языку студентов технического вуза / Ю.Ю. Ковалева // Вестник Томского гос. ун-та. – 2011. – № 352. – С. 180-182.
4. Селиверстова К.А. Современный подход к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе / К.А. Селиверстова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2017. – № 39. – С. 93-97.

MODULAR LEARNING AS A MEANS OF EFFICIENT FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

K.A. Seliverstova

Togliatti State University, Togliatti

The article describes the modular method of foreign language teaching for social studies and science students with the aim of forming a foreign communicative competence of a competitive graduate. The article focuses in details on the main aspects of the given teaching method and its methodological concepts.

Key words: *modular learning, module, foreign communicative competence, non-linguistic university.*

Об авторе:

СЕЛИВЕРСТОВА Ксения Анатольевна – ассистент кафедры «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета, *e-mail: kseniia.seliverstova@mail.ru*

УДК 378

**РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
В ПОВЫШЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ
К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Е.М. Спирина

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

Статья посвящена проблеме познавательного интереса студентов к иностранному языку, где личность педагога играет важную роль в его формировании и поддержании. Рассмотрены принципы для создания благоприятной атмосферы и компоненты личностных способностей педагога. Рекомендовано использование лингвострановедческого аспекта.

Ключевые слова: познавательный интерес, преподаватель, личность, обучение, иностранный язык.

В условиях модернизации современной системы высшего образования приоритетным направлением деятельности любого учебного заведения становится подготовка квалифицированных специалистов с высоким уровнем профессиональных познаний, в том числе в области иностранных языков. Такие выпускники, как правило, отличаются высокой степенью мобильности, самостоятельности, стремления к самосовершенствованию и развитию приобретенных в вузе компетенций.

Плеяда российских ученых на протяжении не одного поколения работала над проблемой развития познавательного интереса. Что же представляет собой познавательный интерес? Это избирательная направленность человека на объекты и явления окружающей действительности; побудитель активности человека, под влиянием которого деятельность становится увлекательной и продуктивной [Дейкина 2002: 225].

Влияние личности преподавателя на формирование и поддержание познавательного интереса и, в конечном счете, на результативность обучения является особо значимым фактором в условиях стремительного снижения желания учиться.

С точки зрения Карла Роджерса, главной задачей преподавателя является умение создавать соответствующую эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки с целью облегчения и одновременного стимулирования процесса учения.

К. Роджерс утверждает, что преподаватель сможет создать в аудитории нужную атмосферу, руководствуясь следующими принципами:

1. Полное доверие к обучаемым во время всего учебного процесса.
2. Помощь в формулировании целей и задач, стоящих перед коллективом и каждым обучающимся в частности.
3. Студенты имеют внутреннюю мотивацию к обучению.

4. Педагог – источник разностороннего опыта, помощник при трудностях.
5. Педагог выступает в такой роли для каждого подопечного.
6. Развитие в себе способности чувствовать эмоциональный настрой учащихся.
7. Преподаватель – активный участник группового взаимодействия.
8. Открытость в выражении своих чувств.
9. Стремление к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого студента.
10. Хорошее знание себя (Цит. по [Сиразеева 2007: 55]).

Выделяется два вида условий, стимулирующих развитие познавательного интереса: внешние – это качество обучения, поведение преподавателя; внутренние – умение преподавателя вызвать интерес к своему предмету, разрабатывать четкий план учебного занятия и использовать метод преподавания для легкого усвоения материала.

Выделим ряд компонентов, занимающих существенное место в структуре личностных способностей педагога.

1) Дидактические способности – способности передавать учебный материал в доступной форме, побуждать студентов самостоятельно мыслить. В этом и заключается профессиональное мастерство педагога.

2) Академические способности – способности к соответствующей области науки. Способный преподаватель знает значительно шире и глубже программы, постоянно следит за открытиями в своей науке, свободно владеет материалом, проявляет к нему интерес.

3) Перцептивные способности – способности понимать учащегося как личность, психологическая наблюдательность, связанная с пониманием временных психологических состояний студента. Способный преподаватель по незначительным внешним проявлениям улавливает малейшие изменения внутреннего состояния обучаемого.

4) Речевые способности – способность четко и ясно выражать мысли и чувства с помощью речи, мимики и пантомимики. Это одна из важнейших способностей преподавателя, поскольку передача информации от преподавателя к студенту при обучении иностранному языку носит в основном невербальный характер. Преподавателю необходимо избегать длинных фраз, сложных конструкций и терминов. При этом излишне краткая речь часто остается мало понятой учащимися. Для оживления речи подойдет легкая ирония. Речь преподавателя должна быть живой и эмоциональной, без грамматических, стилистических, фонетических ошибок. Темп речи педагога во многом зависит от его индивидуально-психологических особенностей. Однако быстрый темп мешает усвоению и очень утомляет. Это касается и громкости речи. Во всем нужно знать меру.

5) Организаторские способности – способности организовывать работу

учащихся и свою собственную. Это предполагает умение разумно планировать и контролировать.

6) Коммуникативные способности – способности к общению с обучающимися, умение найти правильный подход, установить контакт. Необходимо проявлять педагогический такт в отношении применения любого педагогического воздействия (поощрения, наказания). Отсутствие педагогического такта часто приводит к тяжелым последствиям.

7) Педагогическое воображение – это способность предвидеть последствия своих действий, умение прогнозировать развитие событий. Эта способность тесно связана с верой в обучающегося и его способности.

8) Соблюдение этики преподавания. Самое обязательное нравственное требование – педагог должен любить всех студентов: и хороших, и плохих. Недопустимо, чтобы преподаватель заранее считал, якобы учащийся глупее него. Иначе не удастся раскрыть возможности тех, кому мешают особенности психологии или неудачный опыт учения.

В общении со студентами преподаватель может занимать три позиции. Позиция «сверху» – педагог учит, студенты воспринимают; позиция «на равных» – педагог вместе со студентами решает определенную проблему; позиция «снизу» – педагог «учится» у студента, осмысливая и воспринимая то, что он говорит. Наиболее плодотворной учебная работа становится при чередовании данных позиций. Самое сложное здесь – чувство меры в работе педагога.

Всякий раз, когда студент начинает проявлять самостоятельность мышления, преподаватель может переходить в позиции «на равных» и «снизу». Однако при этом студент может часто ошибаться. Возникает вопрос: как реагировать на ошибки, возникающие в процессе самостоятельной умственной работы студента? Целесообразно, чтобы первая реакция была одобрительной. Ведь важно то, что студент сам пришел к выводу. Затем все же следует указать на ошибки.

Учитывая специфику преподавания иностранного языка, мы считаем полезным использование лингвострановедческого аспекта для развития познавательных интересов учащихся. Применение лингвострановедческого аспекта при обучении иностранному языку подразумевает соединение в учебном процессе языкового материала и сведений национальной культуры. [Верещагин 1990: 34-35] Такое сочетание элементов страноведения с языковыми явлениями, выступающими не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления с новой действительностью, является необходимым для практического овладения иностранным языком, что связано с реальным выходом на иную культуру и её представителей.

Отношение учащихся к иностранному языку, как и к любому другому предмету, может быть положительным, отрицательным или нейтральным. Введение лингвострановедческого компонента в процессе обучения ино-

странному языку студентов, как правило, показывает положительную динамику: изменяются мотивы изучения, повышается интерес к иностранным языкам, что выражается в повышении успеваемости и качества знаний по данной дисциплине, а также в более активном участии обучаемых во внеаудиторной работе. Повышение познавательного интереса к иностранному языку часто мотивирует к изучению других дисциплин, что приводит к общему повышению успеваемости и качества знаний.

Таким образом, педагог оказывает сильное влияние на формирование и поддержание познавательного интереса студентов. Главной задачей преподавателя является умение создавать соответствующую эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки. Роль преподавателя меняется в настоящее время, как и требования к данной профессии. Только через развитие своих личных качеств и профессиональной компетенции возможно добиться качественных результатов в обучении и воспитании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. [Электронный ресурс] / Е.М. Верещагин. – М.: Русский язык, 1990. – URL: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/28988-problema-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-studentov-k-inostrannomu-yazyku.html>
2. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А.Ю. Дейкина. – М.: Просвещение, 2002. – 235 с.
3. Сиразеева А.Ф. Человекоцентрированная технология обучения Карла Роджерса / А.Ф. Сиразеева // *Фундаментальные исследования*. – 2007. – № 6. – С. 54-55.

TEACHER'S ROLE IN INCREASING THE STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN FOREIGN LANGUAGE

E.M. Spirina

Moscow State University of Humanities and Social Studies, Kolomna

The article deals with the problem of students' cognitive interest in a foreign language where the teacher's personality plays an important role in its formation and maintenance. The principles of creating a favorable atmosphere and the teacher's personal abilities are considered. The use of the linguistic aspect is recommended.

Key words: *cognitive interest, teacher, personality, learning, foreign language teaching.*

Об авторе:

СПИРИНА Екатерина Михайловна – магистрант кафедры английского языка Государственного социально-гуманитарного университета; *e-mail:* kate21mikhailova@gmail.com

УДК 378

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ
В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

М.В. Суркова

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

В статье рассказывается об особенностях реализации проектно-исследовательской деятельности обучающихся средней школы, об особенностях ее организации и использования на уроках английского языка, а также даны рекомендации по развитию навыков проектно-исследовательской деятельности на уроках английского языка в средней школе.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, проектная деятельность, исследовательская деятельность, формирование умений и навыков, анализ сформированности, рекомендации по развитию.

«Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю.»

Китайская мудрость

Постепенная интеграция России в общеевропейское образовательное пространство, а также произошедшие в российском обществе глубокие изменения политического, социально-экономического и социокультурного характера потребовали внести существенные изменения в российскую образовательную систему в целом и в языковое образование в частности.

Процесс обучения иностранному языку обучающихся средней школы является объектом пристального внимания исследователей в течение последних десятилетий. В настоящее время эта проблема приобретает особое значение в связи с тем, что повышение качества языковой подготовки является одной из задач обучения и воспитания всесторонне развитой личности.

Одной из важнейших сторон языковой подготовки будущих учителей иностранного языка, во многом определяющей качественный уровень владения языком, является обучение проектно-исследовательской деятельности, т.к. это неразрывно связано с развитием языковых, творческих, исследовательских способностей обучающихся, что является неотъемлемой частью подготовки обучающихся средней школы по иностранному языку [Копотева 2015].

Проблема выбора необходимого метода работы возникала перед педагогами всегда. Но в новых условиях нам необходимы новые методы, позволяющие по-новому организовать процесс обучения, взаимоотношения между учителем и учеником. Ученики сегодня другие, и роль учителя также должна быть другой. Как организовать обучение через желание? Как активизировать учащегося, стимулируя его природную любознательность, мотиви-

ровать интерес к самостоятельному приобретению новых знаний? [Соловова 2002]

По определению Н.В. Матяша, проектная деятельность является интегративным видом деятельности, синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной, а главное творческой деятельности. Проектная деятельность школьников тесно связана с проблемой творчества. На основании этого, Н.В. Матяш утверждает, что творческая проектная деятельность школьников - это деятельность по созданию изделий и услуг, обладающих объективной или субъективной новизной, имеющих личностную или общественную значимость (Цит. по [Палаева 2005]).

По определению И.А. Зимней и Е.А. Шашенковой, исследовательская деятельность - это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности» ([Полат 2007]).

Проектно-исследовательская деятельность – это деятельность, направленная на проектирование собственного исследования, которая должна предполагать выделение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов. Проблемой организации проектно-исследовательской деятельности занимались также отечественные учёные, как Алябушева Г.В., Т.Г. Белова, Н.В. Матяш, Л.Ф. Фомина, С.Т. Шацкий, а также такие зарубежные методисты, как В.Х. Килпатрик, Н.Г. Ольдерогге, В.Д. Шапиро. Проектно-исследовательская деятельность особенно приемлема на уроках английского языка в средней школе, так как именно здесь реализуется новый качественный уровень преподавания иностранных языков: обучаемые овладевают средствами выражения мысли и приобщаются к иноязычной культуре с помощью проектной и исследовательской деятельности, решают поисковые задачи, учатся отбору необходимого материала, реализуется одна из основных задач – развитие творческих и познавательных способностей обучающихся.

Главное назначение проектно-исследовательской деятельности сводится к тому, что задача обучающегося состоит в том, чтобы деятельность была направлена на проектирование исследования, которая должна предполагать

выделение целей и задач, отбор методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценку реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов для достижения поставленных целей и задач [Полат 2007].

Проектно-исследовательская деятельность предполагает:

- наличие проблемы, которая требует интегрированных знаний и исследовательского поиска ее решения;
- практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельную и творческую деятельность ученика;
- структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;
- использование исследовательских методов, то есть определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования;
- обсуждение методов исследования, сбор информации, оформление конечных результатов;
- презентация полученного продукта, обсуждение и выводы. [Палаева 2005]

Основными задачами проектно-исследовательской деятельности являются:

1. *Образовательная задача.* Она подразумевает активизацию и актуализацию знаний, полученных обучающимися при изучении определенной темы. Систематизацию знаний. Знакомство с комплексом материалов, заведомо выходящим за пределы школьной программы.

2. *Развивающая задача.* Она подразумевает развитие умения размышлять в контексте изучаемой темы, анализировать, сравнивать, делать собственные выводы; отбирать и систематизировать материал, реферировать его; использовать ИКТ при оформлении результатов проведенного исследования; публично представлять результаты исследования.

3. *Воспитательная задача.* Она подразумевает создание продукта, востребованного другими [Копотева 2015].

Основными функциями проектно-исследовательской деятельности являются:

- 1) развитие познавательных умений и навыков обучающихся;
- 2) умение ориентироваться в информационном пространстве и выбирать необходимую информацию и источники для решения поставленных целей и задач;
- 3) умение самостоятельно конструировать свои знания с помощью поиска, анализа и синтеза информации;
- 4) умение интегрировать знания из различных областей наук, в том числе знаний по иностранному языку;
- 5) умение критически мыслить, что помогает находить разные способы

решения различных задач.

б) развитие творческих способностей обучающихся, которые помогут нестандартно решать поставленные задачи [Шацкий 1980].

Проектно-исследовательская деятельность на уроках английского языка выполняет несколько важнейших задач в обучении английскому языку в среднем звене:

1. Занятия не ограничиваются приобретением учащимися определенных знаний, умений и навыков, а выходят на практические действия обучающихся, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация учащихся;

2. Обучающиеся получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывая необходимую информацию не только из учебников, но и из других источников. При этом обучающиеся учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, учатся устанавливать причинно-следственные связи;

3. В процессе проектной деятельности успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, в ходе которой осуществляется взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем, роль которого меняется: вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом;

4. В проектной работе весь процесс ориентирован на обучающегося: здесь прежде всего учитываются его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности;

5. Усиливается индивидуальная и коллективная ответственность учащихся за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый обучающийся, работая индивидуально или в микрогруппе, должен представить всей группе результаты своей деятельности;

6. Совместная работа в рамках проекта учит обучающихся доводить дело до конца, они должны задокументировать результаты своего труда, а именно: написать статью для газеты, сообщение, собрать и обработать статистические данные, сделать аудио- и видеозапись, оформить альбом, коллаж, стенгазету и т.д. [Коротаяева 1995].

7. Развивается интерес к познавательной, творческой, экспериментальной-исследовательской деятельности, к углубленному изучению дисциплин, повышение социального статуса знаний;

8. Развиваются личностные качества обучающихся, способствовать формированию логического, научного мышления;

9. Приобретаются дополнительные знания, умения и навыки в интересующей области; развивать навыки самостоятельной работы с различными источниками информации: научной и специальной литературой, периодиче-

ской печатью, справочниками, мультимедийным оборудованием;

10. Стимулирование к социальному и профессиональному самоопределению обучающихся, к ориентации на дальнейшее продолжение образования в вузе;

11. Познакомить обучающихся с теоретическими основами исследовательской деятельности: методикой обработки полученных данных и анализом результатов, составлением и оформлением отчётов и докладов о результатах исследовательской деятельности;

12. Организовывать разнообразную творческую, общественно значимую исследовательскую деятельность обучающихся. Участвовать в проводимых в рамках деятельности различных конкурсах, конференциях, проектах, научно-практических семинарах; отрабатывать навыки публичного выступления, защиты своей работы перед аудиторией [Обухов 2015].

Чтобы проектно-исследовательская деятельность принесла наибольшую пользу, необходимо учесть следующее:

1) грамотно управлять познавательной деятельностью ученика, т. е. переходить с позиции носителя знаний (дающего знания) в позицию организатора познавательной деятельности обучающихся;

2) мотивировать познавательную деятельность обучающегося на уроке за счёт коммуникации, взаимопонимания и добиваться положительного отношения к предмету;

3) использовать коллективные способы обучения, включать всех обучающихся в коллективную творческую деятельность, организовывать взаимопомощь;

4) организовывать помощь обучающемуся в процессе деятельности, проявлять внимание к результатам его самостоятельной деятельности;

5) создавать ситуацию успеха, т. е. разрабатывать методику и предлагать задания, посильные уровню каждого обучающихся;

6) создать положительную эмоциональную атмосферу учебного сотрудничества, которое реализуется в системе гуманных учебных взаимоотношений;

7) организовывать самоанализ собственной деятельности обучающегося и формировать его адекватную самооценку [Хридина 2003].

Часто у учителей возникает вопрос: как создать необходимую атмосферу? Как привлечь обучающихся к проектно-исследовательской деятельности, которая будет являться дополнительной к обязательной нагрузке? В [Соловова 2002] находим несколько рекомендаций, которые могут помочь в решении данных вопросов и помочь учителям правильно организовывать проектно-исследовательскую деятельность на уроках:

- владеть всем арсеналом исследовательских, поисковых методов;
- уметь организовать исследовательскую самостоятельную работу учащихся;

- уметь организовывать и проводить дискуссии, не навязывая свою точку зрения, не подавляя учеников своим авторитетом;
- устанавливать и поддерживать в группах, работающих над проектом деловой, эмоциональный настрой, направляя учащихся на поиск решения поставленной проблемы;
- уметь интегрировать содержание различных предметов для решения проблем выбранных проектов.

Основные виды исследовательской деятельности на уроках английского языка, которые может организовать учитель:

1. Практические мини-исследования.

Мини-исследования ориентированы на работу по изучению и обобщению фактов, материалов, содержащихся в разных источниках. Такая практическая творческая деятельность подталкивает к ежедневной работе с дополнительной литературой, к использованию ресурсов Интернета.

2. Кейс-технологии.

Метод кейсов – это техника обучения, использующая описание реальных ситуаций. Суть его состоит в том, что обучающимся предлагаются конкретные ситуации, которые обсуждаются на занятиях и служат основой дальнейшей исследовательской деятельности. Учебный материал подаётся в виде проблем, а знания приобретаются в результате активной творческой работы. Этот метод очень эффективен для формирования представлений о том, как реально функционирует английский язык, и особенно для формирования иноязычной коммуникативной компетенции [Голуб 2003].

3. Лабораторные работы как метод обучения во многом носят исследовательский характер. На уроках английского языка можно провести фронтальные лабораторные работы, проведение которых возможно с использованием интерактивной доски и позволяет участвовать в эксперименте всем учащимся класса одновременно. Задания, разработанные для фронтальных лабораторных работ, могут отличаться разнообразием: исправить ошибки; дописать; разгадать кроссворд; сопоставить; разбить на группы; заполнить пропуски; дорисовать; выполнить тестовые задания с дальнейшей проверкой.

4. Исследовательские проекты.

Исследовательские проекты можно считать высшей степенью исследовательской деятельности обучаемых, являясь логическим продолжением урочной деятельности. Проектно-исследовательская деятельность является формой создания позитивной атмосферы сотрудничества, партнёрства педагогов и обучающихся, изменяя традиционные образовательные формы [Палаева 2005].

В заключение хочется отметить, что учителю важно уметь грамотно организовать работу на уроках по проектно-исследовательской деятельности, мотивировать и направлять своих обучающихся для достижения отличных

результатов. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся является эффективной образовательной и воспитательной технологией, отвечающая задачам развития творческих способностей, эффективной социализации, увеличение социальной и профессиональной мобильности молодого поколения, профессионализации, личностной успешности обучающихся разных возрастов, что, конечно же, обеспечит повышение эффективности и качества образования в соответствии с задачами модернизации отечественного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голуб Г.Б. Методические рекомендации «Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся» / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова. – Самара, 2003. – 246 с.
2. Копотева Г.Л., Губанова Е.В. Введение ФГОС основного общего образования: образовательная программа школы. Ч. 1 / Г.Л. Копотева, Е.В. Губанова. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2015. – 208 с.
3. Коротаева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся: вопросы теории и практики / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург, 1995. – 84 с.
4. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 288 с.
5. Палаева Л.И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе (на материале английского языка): Дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Л.И. Палаева; Московск. пед. гос. ун-т. – М.: [б.и], 2005. – 239 с. – На правах рукоп.
6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебн. пособие для студентов высш. учебн. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
8. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

9. Хридина Н.Н. Управление образованием как социальной системой: понятийно-терминологический словарь / Н.Н. Хридина. – Екатеринбург: Уральской изд-во, 2003. – 384 с.

FEATURES OF THE PROJECT-RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS IN THE FRAMEWORK OF THE SUBJECT «FOREIGN LANGUAGE»

M.V. Surkova

State University of Humanities and Social Studies, Kolomna

The article describes the features of the implementation of design and research activities of secondary school students, features of the organization and use of this activity in English lessons, and also gives recommendations on the development of skills in design and research activities in English lessons in

secondary school.

Key words: *project activity, research activity, design and research activity, theoretical research, organization features, usage features, skills formation, formation analysis, implementation results, development recommendations.*

Об авторе:

СУРКОВА Марина Владимировна – студентка Государственного социально-гуманитарного университета, *e-mail:* amarina.surkova.1996@mail.ru

УДК 372.881.111.1

УВЛЕКАТЕЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ИЛИ КАК МОТИВИРОВАТЬ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М. В. Хайруллина

Национальный исследовательский
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Мотивировать студентов – это вызов, который каждый раз принимает на себя преподаватель, входя в аудиторию. Нет ничего страшнее, чем прийти на занятие в группу студентов с равнодушными лицами, которые с нетерпением ждут окончания занятия и активно не участвуют в учебном процессе. И в данной ситуации совершенно бесполезно объяснять необходимость знаний иностранного языка для их будущей профессии, необходимо находить другие способы воздействия на студентов с целью развития их внутренней мотивации.

Ключевые слова: *мотивация, процесс обучение, иностранный язык, неязыковые специальности, творческий подход.*

Люди, которые не в состоянии мотивировать себя, должны довольствоваться посредственностью, какими бы впечатляющими ни были их таланты.

(Эндрю Карнеги)

В век технологий и технологического прогресса человеку приходится учиться не только в период школьного или высшего образования, но процесс обучения проходит через всю жизнь. Все большие объемы информации требуют от современных людей умения грамотно выбирать то, что действительно важно и необходимо. Обучение занимает много времени вне аудито-

рии. Таким образом, способность учиться требует умения быть дисциплинированным, самоорганизованным, а самое главное внутренне мотивированным человеком.

Часто у преподавателей возникает вопрос, как заставить своих студентов учить материал и работать на занятиях. Что движет людьми при освоении той или иной дисциплины? Процесс обучения очень сложный в любом предмете, и соответственно, изучение иностранного языка является еще более тяжелым, так как студенты находятся вне языковой среды и от них требуется много усилий и времени для совершенствования навыков.

Если занятия в аудитории мотивируют студентов тем фактом, что они получают оценку своих знаний в виде оценки или баллов, то мотивировать студентов любого возраста работать вне аудитории, дома, самостоятельно, выделяя на процесс обучения свое свободное время, является задачей высшей сложности. Как только студент выходит из аудитории, обучение для него автоматически является завершенным, и очень часто мы видим ситуацию, что студент возвращается к освоению предмета только на следующем занятии под присмотром преподавателя.

Особенно сложным является мотивировать студентов изучать иностранный язык на неязыковых факультетах. Студенты-лингвисты уже поступают на факультет иностранных языков с высокими знаниями и готовы работать большое количество времени вне аудитории, так как процесс изучения любого иностранного языка требует очень больших усилий и невозможно ограничить изучение материала только занятиями в аудитории. Для студентов неязыковых специальностей дисциплина иностранный язык зачастую является второстепенной и воспринимается ими как не самый необходимый и важный предмет. Этот факт очень сильно отражается на их мотивации, которая в результате стремится к нулю. Объяснение того, что владение иностранным языком – ключевой фактор в будущем для работодателя при выборе кандидата на успешную должность, в период обучения в высшем учебном заведении тоже не является мотивирующим.

Таким образом, работа преподавателя иностранного языка на неязыковых факультетах требует от него умения постоянно увлекать студентов, провоцировать в них интерес к своему предмету и поддерживать этот интерес за пределами аудитории. Мотивация – это причина нашего действия или бездействия при достижении цели. Выделяют два основных вида мотивации: внутренняя и внешняя. Внутренняя мотивация – это движущая сила, которая идет от самого человека, это его внутренний интерес и желание получить знания. Мотивация внешняя – это действие извне; в учебном процессе – это получение хороших оценок, получение зачета и сдача экзамена.

Как же преподаватель может воздействовать на студентов? Как развить мотивацию и получить студентов, готовых активно работать на занятиях и выполнять самостоятельные задания вне аудитории? Очень часто препода-

ватель сталкивается с вопросом, может ли он что-то сделать, чтобы студенты стали более активными и заинтересованными в получении знаний, и зависит ли это в какой-то степени от личности самого преподавателя, от его подхода к изложению материала и общению со студентами.

Один из способов повысить внутреннюю мотивацию студентов – это сделать занятие коммуникативным. Студенты, изучающие иностранный язык, получают внутреннее удовлетворение в том случае, когда справляются самостоятельно с тем, чтобы выразить свои мысли по какой-либо теме на иностранном языке. Помимо радости, получаемой от общения, это и есть основная цель изучения иностранного языка. Никто не любит делать бессмысленных и бесполезных действий. Соответственно любое занятие необходимо сделать максимально практичным, а именно при изучении каких-то тем использовать реалии, связанные с жизнью учеников.

Проектно-ориентированное обучение является отличным способом привлечь реальные ситуации в условия занятий. В процессе разработки проекта студентам необходимо пройти несколько шагов для решения какой-либо проблемы. Эта серия шагов может включать в себя сбор информации, необходимой для решения проблемы, анализ и обработка этой информации, а также презентация и защита этого проекта. В данной ситуации очень часто сам процесс подготовки является более важным, чем результат. Так как именно в процессе разработки проекта студенты применяют все свои знания языка.

Ролевые игры – еще один очень хороший вид задания, который помогает акцентировать на практической стороне занятия, так как студенты получают какие-либо реальные жизненные роли, с которыми они могут столкнуться за пределами учебной аудитории.

Веселое и интересное занятие, присутствие юмора и положительной обстановки на занятии – это безошибочный способ повысить внутреннюю мотивацию студентов. Идти в аудиторию на занятие, на котором студент изначально чувствует ситуацию провала, а также к преподавателю с авторитарным стилем преподавания, хотя далеко не все студенты. С другой стороны, когда процесс обучения представляется как приятное времяпровождение, то желание посещать занятия и активно работать возрастает. В данном случае мотивация идет изнутри от самих студентов, а не от преподавателя. Преподавателю лишь нужно найти способы и возможности создать и сохранять на занятиях доброжелательную и приятную обстановку. Конечно, если преподаватель от природы обладает отличной харизмой и чувством юмора, то строить интересное и веселое занятие не представляет трудности. Однако, как быть, когда таких природных данных нет, каким образом разнообразить занятие? Вот некоторые советы, которые могут помочь:

1. Использовать социальные сети в работе со студентами. Это поможет не только сделать занятие практичным, но и привлечь интерес сту-

дентов на занятии. Сейчас почти каждый студент проводит все свое свободное время в социальных сетях и их применение при обучении иностранному языку приносит некоторую неформальность и радость от того, что это оказывается не просто запрещенным на занятии, но и полезным.

2. Привлечь на занятия попкультуру. Все люди любят слушать музыку, смотреть фильмы и читать журналы. В большинстве учебных тем преподаватель может привлечь какой-то фрагмент, чтобы сделать занятие современным и нескучным.
3. «Игрофицировать» уроки. Все люди вне зависимости от возраста готовы играть. Применение игр может быть очень эффективно при изучении либо закреплении лексического и грамматического материала.

Налаживание отношений со студентами также является хорошим способом мотивации. По природе человеку не интересно там, где к нему не проявляют никакого личного интереса. Налаживание отношений – это не бесполезная трата учебного времени, это способ показать студентам, что они сами по себе представляют интерес вне зависимости от того, на какую оценку они справились с тем или иным заданием. В целях успешного привлечения интереса достаточно задать несколько вопросов о планах на выходные или о том, как выходные прошли. Помимо установки контакта и дружелюбной обстановки на занятии студенты начинают практиковать язык, не боясь совершить ошибки, так как данное задание не влияет на оценку в течение занятия.

Ни один преподаватель не станет отрицать, что работать с мотивированными студентами гораздо проще и интереснее, процесс обучения становится динамичным. Составим список подсказок, которые помогут преподавателю иностранного языка сделать свои занятия увлекательными:

1. Знайте, имена своих студентов и обращайтесь к ним лично, это помогает создать комфортную и дружелюбную обстановку на занятии;
2. Тщательно планируйте каждое свое занятие, не допускайте «провисаний» в заданиях;
3. Обращайте внимание, как на сильные, так и на слабые стороны студентов. Поощряйте их сильные стороны и превращайте слабые стороны в сильные;
4. Используйте разнообразные стратегии в обучении: лекции, презентации, методы кейса, ролевые игры, открытые дискуссии и так далее; очень сложно быть внимательным и заинтересованным в течение всего занятия, если используется только один вид работы;
5. Не стойте на одном месте: в процессе работы двигайтесь в аудитории, старайтесь обойти все ряды, это привлекает внимание к

- вам лично и к тому заданию, которое вы выполняете, не дает вниманию студентов рассеиваться, а держит их в некотором тоне:
6. Сделайте свои занятия значимыми: студенты должны понимать для чего они изучают тот или иной материал, каждая тема должна быть практически ориентированной;
 7. Улыбайтесь, не бойтесь эмоций при общении со студентами и объяснении какого-либо материала;
 8. Приводите множество различных примеров, примеры – главный критерий практичности занятия, а также гораздо лучше помогают усвоить какой-либо материал;
 9. Поощряйте студентов высказывать свои мысли и комментарии, даже если они ошибочны. Невозможно узнать, чего студенты не понимают, пока они не начнут высказываться;
 10. Поддерживайте контакт глаз в момент общения со студентом, показывайте, что вы внимательно его слушаете;
 11. Будьте последовательными в ваших требованиях: очень сильно понижает мотивацию студентов тот факт, что требования преподавателя к одинаковым заданиям варьируются, и студенты не понимают, что и как им нужно делать;
 12. Вовлекайте студентов в процесс обучения: обратная связь от студентов бывает очень полезной, чтобы со стороны увидеть свои ошибки в процессе обучения;
 13. Не делайте однотипных занятий: компонент неожиданности помогает поддерживать интерес в студентах;
 14. Давайте студентам свободу или видимость свободы: пусть студенты выбирают дату выполнения отчетного задания или тему, по которой они будут выполнять задание; именно принудительность выполнения заданий и отсутствие выбора очень сильно понижает мотивацию при выполнении;
 15. Будьте современным преподавателем: следите за изменениями в языке, изучайте молодежный слэнг. Применение на занятии живых лексических единиц и грамматических конструкций помогает подстегнуть интерес к изучению.

Стратегия проектного обучения сейчас становится очень актуальной и часто применимой на разных занятиях, в том числе и на занятиях по иностранному языку. С одной стороны именно этот способ заданий требует от студентов применения всех их навыков, умений и знаний; заставляет их работать самостоятельно с большим объемом информации, анализировать и синтезировать ее с целью решения проблемы, поставленной в проектной в ситуации. В связи с этим, проектные задания – это одни из наиболее сложных видов заданий для студентов. С другой стороны эта работа стимулирует интерес к выполнению задания, так как студенты получают некоторую сво-

буду в использовании источников информации, предложении своих собственных методов решения, а также помогает принимать ответственность за весь объем работы даже при групповом представлении проекта, что облегчает выступление студентам с финальной информацией.

Именно этот интерес при выполнении задания провоцирует внутреннюю мотивацию, которая при финальной презентации проекта также будет подкреплена внешней мотивацией в форме оценки. Данная положительная ситуация в последующем приведет к формированию устойчивой внутренней мотивации при изучении иностранного языка.

Большая часть студентов, поступающих в высшие учебные заведения, имеют крайне низкую мотивацию к учебе после школы ввиду разнообразных причин. Можно продолжать применять лишь внешнюю мотивацию в виде оценок, зачета и так далее. Однако это не всегда является эффективным способом и превращает рабочий процесс для преподавателя в достаточно тяжелую работу, так как приходится заставлять студентов делать то, чего они не хотят. С другой стороны в силах каждого преподавателя приложить внутренние усилия, чтобы сделать свои занятия интересными, увлекательными и запоминающимися, а знания, получаемые в процессе обучения, практичными и нужными за пределами аудитории. Невозможно изменить студентов, они уже вполне сформированные личности, но вполне реально изменить свое поведение и представление материала, применить разные техники, которые помогут уйти от классически наскучившего урока и покажут, что процесс изучения какого-либо материала может быть, действительно, нужным и увлекательным.

INSPIRING ENGLISH OR HOW TO MOTIVATE STUDENTS TO LEARN THE ENGLISH LANGUAGE

M.V. Khairullina

South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk

Nowadays learning English is taking a leading role for all students. However, considering that this discipline is not a key subject for their major many students are totally unmotivated and have no inner wish to learn it thoroughly. What can a tutor do to awake and raise motivation? We are considering several tips which can help force the students learn the language eagerly. Nobody has power to change the other person, but everyone can do something to be an interesting tutor for our students and make the discipline motivating.

Key words: *intrinsic motivation, extrinsic motivation, learning the English language, communicative approach, project-based learning.*

Об авторе:

ХАЙРУЛЛИНА Мария Васильевна – преподаватель кафедры иностранных языков Национального исследовательского Южно-Уральского

УДК 372.881.111.1

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Т.С. Царская, Н.П. Потоцкая

Сургутский государственный университет, Сургут

Статья посвящена организации самостоятельной работы студентов медицинского института в условиях профессионально-ориентированного подхода. Автор демонстрирует данные исследования уровня готовности студентов к выполнению самостоятельной работы. Описаны виды самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, студенты медицинского вуза, познавательная деятельность, иностранный язык, профессионально-ориентированный подход.

Модернизация системы образования в России выдвигает вопросы формирования и развития профессиональной компетенции специалиста, его профессиональной мобильности на одно из ведущих мест [Ставрук 2015]. Применение профессионально-ориентированного подхода в системе высшего образования студентов медицинского института призван подготовить специалиста, у которого сформированы и развиты профессиональные компетенции в сфере решения задач его будущей деятельности.

Одной из ключевых составляющих профессиональной компетенции студентов медицинского института является компетенция самообразования [Зеер 2002; Хуторской 2003]. Суть компетенции самообразования в условиях профессионально-ориентированного подхода иноязычного обучения определяется в самостоятельном овладении студентами медицинского института навыками работы с аутентичным материалом профессионально-ориентированного характера, развитием умения нацеливать, планировать, организовывать и выполнять свою работу самостоятельно, применяя оптимальные формы и методы познавательной активности.

Изучая особенности содержания самостоятельной работы студентов медицинского института, программное обеспечение профильных дисциплин студентов направлений «Лечебное дело», «Педиатрия», содержания обучения иностранному языку высшей школы, рекомендации, разработанные на кафедре «Иностранные языки» для студентов неязыковых направлений, нами был проведен опрос среди преподавателей кафедры и анкетирование студентов первого курсов медицинского направления. Целью исследования

являлось определение уровня готовности студентов медицинского института к выполнению самостоятельной работы, требующих от них умений нацеливать, планировать, организовывать и выполнять свою работу самостоятельно, применяя оптимальные формы и методы для активизации своей познавательной деятельности без участия преподавателя. Общее количество респондентов составило 90 человек. Результаты исследования можно продемонстрировать в приведенной ниже таблице.

Табл. 1
Показатели уровней готовности студентов медицинского института к выполнению самостоятельной работы

Начальный уровень	Продвинутый уровень	Высокий уровень
Стихийность мотивов к выполнению самостоятельной работы – 35%	Стремление студентов научиться ставить перед собой цели и качественно выполнять соответствующие задачи для самостоятельного выполнения задания – 38%	Глубокое понимание необходимости руководствоваться в процессе самообразования социально значимой целью, соответствующей собственным жизненным ориентирам и личностным целям – 54%
Нет навыков организации самостоятельной работы – 27%	Знания по отдельным предметам систематизированы, но межпредметные связи между ними не всегда осознаются – 45%	Цель четко формулируется, отмечается стремление студента достигать ее оптимальным способом – 26%
Умения работать с источниками информации не систематизированы – 31%	Студенты умеют самостоятельно организовать процесс самообразования, но не могут проецировать целостное средство самообразования – 43%	Цель четко формулируется и достигается студентами продуктивными способами – 23%

Результаты анкетирования, проведенного среди студентов первого курса с целью выявления уровня готовности к выполнению самостоятельной работы свидетельствуют о недостаточно сформированных умениях планировать, организовывать и выполнять свою работу самостоятельно, применять оптимальные методы своей познавательной активности.

Таким образом, проблема, выявленная в ходе нашего исследования, заключается в необходимости выявления и определения ряда условий, способствующих реализации эффективных видов организации самостоятельной работы студентов медицинского института, нацеленных на формирование навыков познавательной деятельности, отвечающих их профессионально-

ориентированным запросам.

Одним из эффективных условий, обеспечивающий формирование навыков познавательной деятельности студентов в изучении иностранного языка является принцип мотивации. Реализация принципа мотивации, по нашему мнению, соблюдается выполнением ведущих компоненты содержания самостоятельной работы студентов:

- 1) работа со справочным аутентичным материалом;
- 2) выполнение контрольных работ;
- 3) подготовка проектных заданий и докладов на конференции;
- 4) внеаудиторное индивидуальное чтение [Грамма [http](#)].

Одним из ведущих компонентов содержания самостоятельной работы студентов медицинского института, заслуживающим рассмотрения, является внеаудиторное индивидуальное чтение [Леушина 2006].

При профессионально-ориентированном подходе иноязычного обучения внеаудиторное индивидуальное чтение предполагает самостоятельное чтение студентов дополнительных текстов профессионально-ориентированного характера, соответствующих тематике своей профильной дисциплины.

Внеаудиторное чтение, как вид самостоятельной работы, включает в себя помимо применения умений читать по четырем видам чтения, умения выполнять перевод, аннотирование, реферирование, рецензирование, работу с отбором лексики профессионально-ориентированного характера [Грамма [http](#)].

Внеаудиторное чтение является заданием повышенной трудности [Расказов 2008], которое, с одной стороны, призвано активизировать познавательный интерес к профессионально-ориентированной сфере студентов медицинского вуза посредством изучения иностранного языка, способствует лучшему усвоению содержания профильных дисциплин при изучении аутентичного специализированного материала на иностранном языке, обогащенного терминологией и лексическими единицами медицинской направленности, а с другой стороны, развивает умения нацеливать, планировать, организовывать и выполнять свою работу самостоятельно.

Очевидно, что совершенствование умений самостоятельно выполнять внеаудиторного чтения повышает интерес студентов медицинского института к иностранному языку, развивает умения студентов самостоятельно работать с аутентичными источниками по специальности, что, в свою очередь, является необходимым условием для будущей эффективной профессиональной деятельности выпускника медицинского института.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамма Д.В. Организация самостоятельной работы студентов средствами информационных технологий в процессе изучения иностранного языка [Электронный ресурс] / Д.В. Грамма, И.В. Шукурова. // Научно-педагогическое обо-

- зрение. – 2017. – №2. – URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34417803&selid=28306539>
2. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова, 2002. – 126с.
 3. Леушина И.В. Иностранный язык в системе подготовки специалистов технического профиля / И.В. Леушина. – Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 2006. – 152 с.
 4. Рассказов Ф.Д. Педагогика в модулях. Учебно-наглядное издание (учебное пособие для вузов) / Ф.Д. Рассказов. – Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2008. – 89 с.
 5. Ставрук М.А. К вопросу о профессиональной готовности педагога к руководству исследовательской деятельностью студентов-лингвистов / М.А. Ставрук // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – № 2. – С. 186-189.
 6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 54.

ORGANIZATION OF MEDICAL INSTITUTE STUDENTS` SELF STUDY WORK IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

T.S. Tsarskaya, N.P. Pototskaya

Surgut State University, Surgut

The article is devoted to a students` self-study of Medical Institute in professional-oriented teaching. The data of students` levels of readiness for mastering their self-study are depicted by the author. Types of students` self-study are described.

Key words: *self-study, students of Medical Institute, cognitive activity, foreign languages, professional-oriented teaching.*

Об авторах:

ЦАРСКАЯ Татьяна Сергеевна – преподаватель кафедры иностранных языков Сургутского государственного университета. *e-mail:* zts40@mail.ru.

ПОТОЦКАЯ Надежда Петровна – ассистент кафедры иностранных языков Сургутского государственного университета. *e-mail:* Autumn.1991@mail.ru

УДК 372.881.111.22

**НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ СЛЕНГА
СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ
В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО ШКОЛЬНОГО КУРСА**

А.В. Чернышова

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

Статья посвящена вопросу необходимости изучения в рамках элективного курса сленга современной немецкой молодежи, а также особенностям реализации данной идеи и предполагаемым результатам.

***Ключевые слова:** преподавание иностранного языка, немецкий язык, молодежный сленг немецкого языка, сленг, элективный курс, урок иностранного языка.*

Модернизация современного российского образования предполагает внедрение новых технологий и стратегий в образовательный процесс. Главнейшим требованием к школе на сегодняшний день является ориентация на развитие личности обучающегося, его природного потенциала [Поддубская 2013: 40]. От концепции «Образование на всю жизнь» наблюдается переход к идее «Образование в течение всей жизни».

В новых условиях владение иностранными языками является ключевым требованием к современному гражданину Российской Федерации. Знание иностранных языков на высоком уровне создает возможности для продолжения образования в другой стране, для повышения значимости специалиста на рынке труда, для взаимодействия и коллаборации на международном уровне и для достижения взаимопонимания и высокого уровня толерантности между народами. Таким образом, при жестких требованиях и высоких стандартах, предъявляемых к результатам учебного процесса, всё большая роль отводится уровню подготовки обучающихся по иностранному языку.

Немецкий язык, являясь вторым по популярности языком международного общения, получает всё большее распространение в российских школах. Но несмотря на этот факт, немецкий язык, преподаваемый в школе, отличается от того языка, который немцы, в нашем случае обучающиеся школ и университетов, используют в повседневном общении. Для речи современной немецкой молодежи (сленга) характерна экспрессивность, эмоциональная окрашенность и юмор. Знакомство с немецким сленгом – это очень важный этап в освоении немецкого языка потому, что позволяет лучше понять «живую» немецкую речь и увереннее чувствовать себя в повседневной общении. Знакомство с немецким молодежным сленгом не должно иметь своей целью непременно введение данной лексики в свою речь, поскольку такая лексика очень специфична и наряду со вполне нейтральным звучанием может иметь ярко выраженное негативное и нередко очень грубое значение, употребляясь

в определенной ситуации или контексте разговора. Пользоваться сленгом нужно с чрезвычайной осторожностью и лишь в случае крайней необходимости. Но знать сленговый лексический материал очень полезно, чтобы лучше понимать, что происходит и обсуждается вокруг [Гранкова 2008].

Следует отметить, что язык современной немецкой молодежи крайне неоднозначный объект исследования. Сленг очень динамичен в своём развитии, так как молодежь наиболее живо реагирует на любые изменения в обществе. В молодежном жаргоне, как в зеркале, отражаются капризы моды, смена увлечений молодого поколения различными явлениями из мира политики, культуры, спорта, информационных технологий. Это является причиной того, что примеры, приведённые в словарях молодежного сленга и научных работах на эту тему, опубликованных всего несколько лет назад, на настоящий момент уже не являются актуальными [Аверкина 2010].

К тому же, при изучении и преподавании сленга современной немецкой молодежи существует проблема перевода лексических единиц с немецкого языка на русский. В случае подбора эквивалентного выражения на русском языке эмоциональная составляющая лексической единицы сохраняется, в то время как невозможность поиска эквивалента вынуждает использовать другие методы перевода: описательный метод, подбор эквивалента в литературном немецком языке.

Таким образом, необходимость изучения современного немецкого молодежного сленга продиктована тем, чтобы российские обучающиеся могли использовать полученные знания для завязывания дружеских контактов на международном уровне и полнее воспринимать информацию в немецкоговорящей молодежной среде. Практика показывает, что, как минимум, начиная с подросткового возраста, в системе образования должны быть созданы условия для реализации обучающимися своих интересов и дальнейших жизненных планов, которые могут быть связаны с Германией. Данные социологических опросов показывают, что именно элективные курсы играют при жизненном самоопределении ключевую роль [Авраменко 2013].

Элективный курс по молодежному немецкому сленгу относится к числу курсов, которые входят в состав гуманитарно-филологического профиля обучения на старшей ступени школы, и реализуются за счёт школьного компонента учебного плана. Данный курс отражает не только современное состояние молодежного сленга в Германии, но и описывает новые развивающиеся на данный момент тенденции в языке. Основные принципы изложения материала: концентричность, комплексность, поэтапность.

Анализ современных российских УМК по немецкому языку (И.Л. Бим «Schritte» («Шаги»), М.М. Аверин, Ф. Джин «Horizonte» («Горизонты»), Н.Д. Гальскова, Н.А. Артёмова, Т.А. Гаврилова «Mosaik» («Мозаика»), О. А. Радченко, И.Ф. Конго, К. Зайферт «Вундеркинды») показал, что обучающиеся обладают определёнными знаниями немецкого сленга. Цель элективного

курса предполагает систематизацию ранее полученных знаний, предъявление общей характеристики современного молодежного сленга, демонстрацию специфики его употребления в разговорной речи. В качестве учебных материалов используются примеры из современной литературы, периодики, новейших словарей молодежного сленга, данные немецкоязычных форумов, социальных сетей, так как любой аутентичный источник представляет собой полную иллюстрацию современного “живого” немецкого языка.

Предлагаемый элективный курс является дополнением к основному курсу «Немецкий язык» в школе. Задача курса заключается в том, чтобы дать обучающимся знание о функционировании сленговых лексических единиц в речи и выработать навыки корректного использования немецкого сленга в речи.

По окончании элективного курса обучающийся должен:

1. Знать особенности сленга современной немецкой молодежи;
2. Уметь:
 - а) распознавать сленговые лексические единицы в тексте;
 - б) переводить сленговые единицы с немецкого языка на русский и наоборот;
 - в) адекватно и своевременно использовать сленговую лексику в речи;
 - г) понимать сленговые лексические единицы на слух.

Элективный курс учитывает современные методики обучения иностранным языкам, раскрывает творческий и когнитивный потенциал обучающихся.

Подводя итог выше сказанному, необходимо отметить, что задача учителя иностранного языка, прежде всего, в том, чтобы снабдить обучающихся теми знаниями, которые пригодятся им в жизни и которыми они смогут воспользоваться в дальнейшем, чему соответствует данный элективный курс. Важно, что он способствует не только изучению языка, но и более полному пониманию особенностей мышления современной немецкой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверкина Л.А. Проблемы перевода немецкого молодежного сленга / Л.А. Аверкина // Вестник Вятского гос. ун-та. – 2010. – С. 96-99.
2. Авраменко Е.Б. Элективный курс по грамматике английского языка для учащихся старших классов / Е.Б. Авраменко // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 03. – С. 1-9.
3. Гранкова Н.Н. Актуальные способы образования молодежного сленга (на материале словаря Германа Эмана “Endgeil. Das vollkorekte Lexikon der Jugendsprache”) / Н.Н. Гранкова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – №2(9). – С. 55.
4. Поддубская О.Н. Из истории создания профильного обучения в школе как одного из направлений модернизации образования / О.Н. Поддубская // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета (Орехово-Зуево). –

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 42. 2018.

2017. – №1. – С. 40-48.

**NECESSITY OF STUDYING THE SLANG
OF MODERN GERMAN YOUTH WITHIN THE FRAMEWORK
OF A SCHOOL ELECTIVE COURSE**

A.V. Chernyshova

Bunin Yelets State University, Yelets

The article is describing the matter of necessity to include an elective course of modern German youth slang into the school curriculum, as well as the peculiarities of implementation of this idea and the expected results.

***Key words:** foreign language education, the German language, youth slang, slang, elective course, foreign language lesson.*

Об авторе:

ЧЕРНЫШОВА Анастасия Владимировна – студентка кафедры романо-германских языков и перевода Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, *e-mail:* chernishova_12@mail.ru

УДК 81'26

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАЧЕСТВ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА
ЧЕРЕЗ СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ**
(на материале немецкого языка)

М.В. Бузюма

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец

Данная статья посвящена изучению соматических фразеологических единиц немецкого языка. Проведен анализ соматических фразеологических единиц, репрезентирующих различные качества человека.

Ключевые слова: фразеология, компонент-соматизм, соматическая фразеологическая единица, метонимический перенос, метафорический перенос.

Фразеология – это широкий слой языка, который представляет собой образные представления и ассоциации о различных явлениях жизни, которые содержат сведения об истории, традициях, обычаях, быте, идеалах и убеждениях народа. Одним из наиболее широких пластов немецкой фразеологии являются соматические фразеологические единицы (СФЕ) [Чернышева 1970, Шарманов 2014].

Соматическую (от греч. soma – тело) лексику лингвисты стали детально изучать с 70-80 гг. XX века. При этом человек интересуется науку в качестве субъекта, владеющего языком. Широта связей соматизмов с окружающим миром объясняется онтогенетическими функциональными свойствами частей тела человека. Соматизмы обозначают органы, части тела человека, принимают активное участие в образовании фразеологизмов.

Под фразеологизмом с компонентом-соматизмом или соматической фразеологической единицей понимают фразеологизм, основным или зависимым компонентом которого является слово, обозначающее не только внешние части человеческого тела, но и элементы сердечно-сосудистой, нервной и других систем организма.

Рассматривая немецкую языковую картину, можно обнаружить значительное количество СФЕ, которые прочно вошли в употребление и служат для репрезентации многих сфер жизнедеятельности людей, например: служат для отражения эмоций, качеств, физических и интеллектуальных характеристик человека, социальных отношений между людьми и отношения к труду. Фразеологические единицы с компонентом-соматизмом являются продуктом многовекового развития языка. Все они возникают несколькими способами: на основе метафорического или метонимического переноса, либо же на основании калькирования фразеологизмов из других языков, а так же их прообразом могут являться обычаи и традиции народа.

СФЕ служат для репрезентации представлений народа об интеллекте, трудовой деятельности, с их помощью можно описать не только внешность

человека, но и особенности его характера.

Как известно, качества человека – это те типичные черты характера, которые определяют его поведение. Мы часто замечаем, что кто-то имеет больше положительных черт, кто-то отрицательных, и это находит свое отражение в языковой картине мира. Делая выборку, нами были обнаружены следующие фразеологические единицы, служащие для отражения различных характеристик человека: *der Gefahr ins Auge sehen, sich (D) für j-n ein Bein ausreißen, Gewehr bei Fuß stehen, sich in der Hand haben, festen Boden unter den Füßen spüren, sich den Hals verrenken, jmdm. ein Loch in den Bauch fragen, überall seine Nase hineinstecken, einen langen Hals machen, die Nase rümpfen, die Nase hoch tragen, etwas auf die leichte Schulter nehmen, nicht weiter als seine Nase sehen, den Boden unter den Füßen verlieren, über die eigenen Füße stolpern.*

Данные ФЕ можно разделить на три группы по способу возникновения в немецком языке:

- 1) ФЕ, возникшие на основе метонимического переноса;
- 2) ФЕ, которые возникли на основе метафорического переноса и
- 3) ФЕ, заимствованные из других языков.

С помощью фразеологизмов с компонентом-соматизмом в немецком языке репрезентируются такие положительные черты как храбрость, упорство, готовность к чему-либо, умение держать себя в руках, уверенность в себе и отрицательные: любопытство, высокомерие, легкомысленность, недальновидность, неуверенность, неуклюжесть. Далее рассмотрим более подробно СФ, выступающие в качестве репрезентантов указанных качеств.

Храбрость

der Gefahr ins Auge sehen ('быть храбрым'). Данное выражение говорит об опасности, которой смотрят уверенно в глаза, для того, чтобы оценить. Фразеологизм используется в речи, как минимум, с конца в XVIII в. Данный фразеологизм возник на основе метафорического переноса.

Упорство

sich (D) für j-n ein Bein ausreißen, т.е. 'очень стараться для себя или кого-то, напрягаться'. Данный СФ возник на основе метафорического переноса, в основе лежит реальное действие.

Готовность к чему-либо

Gewehr bei Fuß stehen – 'быть готовым'. Данное сочетание возникло первоначально в языке военных, в дальнейшем получило метафорическое переосмысление и стало употребляться в более широком значении.

Умение держать себя в руках

sich in der Hand haben 'иметь власть над собой'. Возникает в результате метафорического переноса, лексема *die Hand* получает символическое значение 'власть'.

Уверенность в себе

festen Boden unter den Füßen spüren – 'чувствовать себя уверенным'.

Фразеологизм возникает на основе метафорического переноса, лексема *der Fuß* получает символическое значение «опора».

Любопытство

sich den Hals verrenken, jmdm. ein Loch in den Bauch fragen, überall seine Nase hineinstecken, einen langen Hals machen.

Sich den Hals verrenken имеет значение 'с любопытством, ожидающе высматривать'. В данном случае мы можем говорить о метафорическом переносе, в основе лежит значение реальное действие.

Jmdm. ein Loch in den Bauch fragen – 'у кого-либо что-либо выспрашивать, действовать на нервы'. Метафорической основой данного фразеологизма является сравнение отверстий в теле (дырка в животе) человека с ранением, т.е. выспрашивать у кого-либо что-либо, значит 'пустить пулю в живот', т.е. 'задеть человека за живое'.

Überall seine Nase hineinstecken – 'быть любопытным, заниматься делами, которые тебя не касаются'. Образную основу фразеологизма составляет телесная метафора, т.е. уподобление того или иного жеста или конкретного действия поведению человека в целом и/или его отношению к другим людям. Телесное вторжение в чужое пространство метафорически означает вмешательство в чужие дела.

Einen langen Hals machen – 'что-то очень хотеть видеть, быть любопытным'. В основе данного фразеологизма лежит зоометафора (животные (в основном домашняя птица) вытягивают шеи, когда хотят что-то увидеть).

Высокомерие

die Nase rümpfen, die Nase hoch tragen.

Die Nase rümpfen – 'пренебрежительный жест, быть высокомерным'. Фразеологизм возникает в результате метафорического переноса, вследствие сужения значения слова *rümpfen*, которое раньше обозначало 'закладывать складки' или 'сужаться', сейчас получает значение 'неодобрительно морщить'.

Что касается следующего примера *die Nase hochtragen*, он имеет значение 'быть высокомерным, заносчивым'. Высокомерный человек ходит, высоко подняв голову, лексема *Nase* в данном фразеологизме метонимически замещает обозначение всей головы.

Легкомысленность

etwas auf die leichte Schulter nehmen – 'что-то не принимать всерьез, что-то недооценивать, быть легкомысленным'. Плечи всегда рассматривались как часть тела для ношения грузов. Всегда считалось, что есть нагружаемое и менее нагружаемое плечо. Так вот второе и было названо *leichte Schulter*. И тот, кто брал груз именно на это плечо, считался легкомысленным, т.к. недооценивал вес груза и не принимал его всерьез.

Недальновидность

nicht weiter als seine Nase sehen (значение 'быть ограниченным, эгоцентричным, быть закрытым для всего нового'). В данном фразеологизме суще-

ствительное *die Nase* воспринимается как один из ориентиров в организации пространства, т.е. является разграничением между внутренним и внешним. Т.о. человек, который не видит дальше своего носа, является «закрытым» в пределах своего внутреннего мира, не видит, что происходит за границами этого мира. Фразеологизм содержит метафору, которая уподобляет зрение человека и его интеллект, т.е. лицо с ограниченным кругозором оказывается и интеллектуально ограниченным, недальновидным.

Неуверенность

den Boden unter den Füßen verlieren (значение ‘потерять эмоциональную, финансовую уверенность’). В метафорическом значении ‘потеря «физической» основы из-под ног’ связывается с утратой эмоциональной, физической уверенности.

Неуклюжесть

über die eigenen Füße stolpern (значение ‘быть неуклюжим, неловким’). Данный фразеологизм возник на основании метонимического переноса, т.к. служит для обозначения всего человека.

В заключение следует отметить, что самую обширную группу СФЕ, презентующих различные качества человека, составляют фразеологизмы, возникшие на основании метафорического переноса. Кроме того, самыми частотными соматизмами в данной группе являются соматизмы *die Nase* и *der Hals*. Компонент-соматизм придает единице экспрессивность и эмоциональность, такие фразеологизмы часто имеют ярко выраженный национальный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка / И.И. Чернышева. – М.: Высш. шк., 1970. – 199 с.
2. Шарманов В.В. Соматизм как компонент фразеологической единицы русского и немецкого языков / В.В. Шарманов // *Universum: Филология и искусствоведение: электрон. научн. журн.* – 2014. – № 10(12).

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Бинович Л.Э., Гриппин Н.Н. – М.: Русский язык, 1975. – 656 с.
4. Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts [Electronic resource] – URL: <http://www.dwds.de>, com, free.
5. Duden Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. – 2. Neu bearbeitete und aktualisierte Auflage / Herausgegeben von der Dudenredaktion. – Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag, 2002. – Band 11. – 960 S.
6. Großes Wörterbuch. Deutsche Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten / Redaktion: Chr. Marsen. – Köln: Buch und Zeit Verlagsgesellschaft mbh, 1995. – 780 S.

**REPRESENTATION OF HUMAN CHARACTER QUALITIES
BY SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS**

(on the material of the German language)

M.V. Buziuma

Yelets State University named I. A. Bunin, Elez

This article is devoted to the study of somatic phraseological units of the German language. The analysis of somatic phraseological units for the representation of certain human qualities is carried out.

Key words: *phraseology, component- somatism, somatic phraseological unit, metonymic transfer, metaphorical transfer.*

Об авторе:

БУЗИУМА Мария Валерьевна – студентка кафедры романо-германских языков и перевода Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, *e-mail:* mariya48@bk.ru

УДК 81

КОНТРАСТИВНОЕ ОПИСАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Т.Г. Гордеева

МОУ СОШ п. Тарханы, Саратов

В статье представлено контрастивное описание фразеологических единиц, включающих три этапа. Предложена методика выявления и регистрации национально – культурных, национально – концептуальных и национально – языковых особенностей этих фразеологических единиц в процессе изучения иностранных языков. Были намечены пути создание особого лингводидактического лексикографического пособия контрастивного толково-переводного типа.

Ключевые слова: *контрастивное описание, фразеологические единицы, этимологизация, лексикография, толково-переводной словарь.*

Человеческое общение возможно, если у людей есть взаимопонимание и взаимопроникновение в духовные миры друг друга. Каждое языковое сообщество создает свой оригинальный и неповторимый образ мира, свое представление о мире, свою языковую и культурно-концептуальную картину мира, которые тесно связаны друг с другом, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят «к реальной картине мира, а вернее, просто к реальному миру, окружающему человека» [Тер-Минасова 2000: 47]. Пересечение же духовных миров людей происходит за счет того, что существует общая для них система миропредставлений [Постовалова 1988: 8-67].

Способность участников коммуникации к адекватному осмыслению «коммуникативных намерений является показателем сформированности способности представителей различных языковых культур эффективно участвовать в межкультурном общении» [Дубовицкая 2018: 111]. Объективная необходимость развития лингвокультурной направленности обучения иностранным языкам обусловлена тем, «что в процессе функционирования слова как коммуникативной единицы и репрезентанта общего значения из его семантической структуры вычлняется часто лишь ядро, постоянное для всех употреблений, а окказиональное периферийное значение, которое может носить яркий семантический характер и придавать акту коммуникации совершенно иной смысл, не принимается во внимание» [Лузенина 2017: 190].

В контексте этой тенденции развития современного образовательного процесса становится чрезвычайно важным уметь определять и регистрировать культурные особенности народов, чтобы понять друг друга и добиться взаимного понимания. Решению этой важной проблемы могло бы отчасти способствовать, на наш взгляд, создание лексикографического пособия контрастивного толково-переводного типа.

В данной статье мы хотели бы представить для обсуждения модель словарика, в основу которого положены следующие принципы:

1) контрастивного описания фразеологических единиц в русском и немецком языках с целью выявления национальной лингвокультурной специфики исследуемого семантического пространства;

2) этимологизации фразеологических единиц с включением визуальных образов в форме рисунка, положенных в основу их значения, что позволяет формировать в сознании участников межкультурного общения аутентичного идиоматичного образа представленного понятийного континуума;

3) лексической контекстуализации на основе ситуативных примеров, иллюстрирующих употребление фразеологизмов в более широком контексте, включающем выдержки из литературных произведений и показывающим в частности функционально-стилистическое использование фразеологизмов;

4) концептуализации фразеологических эквивалентов, позволяющей на основе единого общего значения выделить определенные тематические группы. Подобный контрастивный толково-переводной словарь удобен, в первую очередь для начинающих изучать язык, предупреждает интерференцию, выполняет в значительной степени лингвострановедческие и страноведческие функции [Лузенина 1997: 72].

Контрастивное описание фразеологических единиц включило три этапа. На первом этапе нами были установлены межъязыковые фразеологические соответствия с высоким индексом частотности в двух языках (более 40 ФЕ по языкам). Наиболее распространенным типом отношений внутри группы являются векторные соответствия. Так, 60% ФЕ в немецком языке находят-

ся в векторных отношениях с ФЕ русского языка и лишь 40% ФЕ характеризуются линейными отношениями. Среди ФЕ с высоким индексом частотности лакуны не выявлены.

На втором этапе было выполнено семантическое описание близких по значению (хотя иначе построенных и иначе мотивированных) параллелей фразеологизмов с целью выявить лишь те соответствия, которые являлись бы эквивалентными или близкими соответствиями, причем сравнению подвергались все возможные парные векторные сочетания. Семантическое описание контрастивных пар вслед за К. Флекенштейн было ограничено:

- сопоставлением словарных толкований фразеологизмов и выделением идиоэтнических компонентов;
- выделением коннотативных сем;
- выделением функционально-стилистических сем;
- описанием образа, положенного в основу фразеологизма [Стернин 1998: 85-95].

При сравнении семантических структур межъязыковых фразеологических соответствий выявлены:

- 1) тождественные соответствия - 5%;
- 2) национально-концептуальная специфика денотативного компонента семантики фразеосочетаний, которая обусловлена, прежде всего, различием в понятийном обобщении действительности и выражена в области фразеологии в различии отдельных семантических компонентов и образа, положенного в основу ФЕ - 20%;
- 3) национально-концептуальная + национально-языковая специфика, выраженная в несовпадении функционально-стилистического компонента - 55%;
- 4) национально-концептуальная + национально-языковая + национально-темпоральная специфика - 10%.

Очевидно, что ряду ФЕ немецкого языка с высокой частотностью в русском языке соответствуют малочастотные ФЕ. Этот факт объясняется тем, что контрастивному анализу подвергались все возможные векторные соответствия изначально выделенной частотной ФЕ немецкого языка. Однако следует ли рассматривать в нашем словаре все возможные варианты? На наш взгляд, нет. Наш словарь в первую очередь учебный, поэтому словарная статья должна обладать обзорностью, легкостью выделения лексического значения, а ФЕ единой семантической релевантностью для носителей обоих языков.

Следовательно, при структурировании словарной статьи нами использовались соответствия тождества/абсолютные эквиваленты (1 группа) и близкие фразеологические соответствия (2 и 3 группы), причем из представленных в этих группах векторных соотношений мы выбрали лишь по одной паре, содержащей наиболее частотные ФЕ, выделенные в ходе психолингвистического эксперимента. Приблизительные соответствия и фразеологиче-

ские лакуны на данном этапе исследования нами не рассматривались. Отметим также, что в словарной статье идиоэтнические компоненты значения мы подчеркнули.

Этимологизацию фразеологических единиц следует, на наш взгляд, сопровождать не только собственными дефинициями фразеологических словарей, но и сведениями лингвострановедческого и социолингвистического характера, отражающими национальный быт и культуру в историческом аспекте, а также образом (рисунком), положенным в их основу. Таким образом, мы попытались решить проблему компенсации нехватки у пользователей словарика известного объема так называемых фоновых знаний, которые необходимы для правильного и эффективного преподавания и изучения неродного языка. Фразеологические эквиваленты, не поддающиеся этимологическому описанию, мы из нашего анализа исключили.

Описание лексической коллокации осуществлялось на основе:

- а) словарных примеров - словосочетаний или предложений, репрезентирующих наиболее типичное употребление фразеологизмов;
- б) ситуативных примеров, иллюстрирующих употребление фразеологизмов в более широком контексте;
- в) выдержек из русской и немецкой художественной литературы, показывающих стилистическое использование фразеологизмов. Эта информация выделяется в словарной статье курсивом.

Все выделенные межъязыковые фразеологические соответствия были классифицированы на различные тематические группы. В итоге было сформировано 24 тематические группы, включающих 56 эквивалентных ряда.

Результаты описания мы постарались представить в виде статей толково-переводного словаря, удобных для использования на занятиях по практике преподавания немецкого языка. Основное требование к статье: она должна быть понятна для рядового носителя языка и включать реально осознаваемые носителями языка семантические компоненты.

Итак, в основе построения нашего контрастного толково-переводного словаря лежит принцип дифференциальной семантизации слова, который состоит в следующем:

- фразеологические единицы по языкам подвергаются тщательному толкованию;
- в их составе выделяются национально-культурные семы;
- фразеологизмы сопровождаются развернутым этимологическим описанием;
- представлены картинки с образами, положенным в основу фразеологизма и его переводного соответствия.

Используя толково-переводной словарь, учащийся получает возможность сравнить индивидуальную картину мира с иной лингвокультурной действительностью, любое же сравнение апеллирует к личностным и эмо-

циональным мнениям и оценкам, переживаниям и чувствам. Совокупность этих процессов активизирует мыслительные процессы и память участника коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубовицкая М.А. Проблемы современной лингводидактики: использование видеоматериалов в обучении речевому общению / М.А. Дубовицкая, Н.П. Филатова // *Функционирование языковых единиц в аспекте социолингвистики и лингвокультурологии*. Под ред. А.А. Зарайского. – Саратов, 2018. – С. 110-116.
2. Лузенина И.Н. Номинативные свойства лексических единиц, организующих лексико-семантическое поле «Физическое состояние человека» (на материале русского и немецкого языков): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.Н. Лузенина; Саратовский гос. пед. ин-т им. К. Федина. – Саратов [б.и.], 1997. – 270 с. – На правах рукоп.
3. Лузенина И.Н. Семантическая характеристика концепта ЗДОРОВЬИ/GESUND в русском и немецком языках / И.Н. Лузенина, К.В. Усанова // *Современные исследования социальных проблем*. – 2017. – Т. 9. – № 3-3. – С. 189-202.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
5. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира* / В.И. Постовалова. – М.: Наука, 1988. – С. 8-69.
6. Стернин И.А. Очерки по контрастивной лексикологии и фразеологии. В 2-х частях / И.А. Стернин, К. Флекенштейн. – Галле, 1998. – 129 с.

CONTRASTIVE DESCRIPTION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES

T.G. Gordeeva

МЕИ «Secondary school in Tarhany», Saratov

The article presents a contrastive description of phraseological units, including three stages. The methodology of identification and registration of national - cultural, national - conceptual and national - linguistic peculiarities of these phraseological units in the process of studying foreign languages is proposed. Ways were outlined for the creation of a special linguodidactic lexicographic manual of a contrastive interpretive-translational type.

Key words: *contrast description, phraseological units, etymologization, lexicography, explanatory dictionary.*

Об авторе:

ГОРДЕЕВА Тамара Григорьевна – заслуженный учитель РФ, директор МОУ «СОШ п. Тарханы», *e-mail: tomgrigor@yandex.ru*

УДК 81-112.2

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ И ИСТОРИЧЕСКОЕ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «БЕЛЫЙ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Н.Н. Зеркина

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

Статья посвящена рассмотрению роли лингвистических и исторических факторов в формировании концепта «БЕЛЫЙ» в английском языке. Рассматриваются лексико-семантические варианты прилагательного цвета white и уделяется особое место символическому и семиотическому значению цвета, закреплённому за данной лексемой.

Ключевые слова: прилагательное цвета, концепт, английский язык, диахронический подход.

Язык представляет собой не просто определенную семиотическую систему, но и культурно-исторически детерминированное хранилище знаний, которые передаются во времени и пространстве и предназначены для постоянного применения.

В процессе познания окружающего мира, индивид встречается и взаимодействует со всевозможными вещами, событиями, явлениями, характеризует и систематизирует их, подвергая их процессам определения, осмысления и сопоставления с имеющимися знаниями.

Таким образом, прилагательные цвета – это «реакция» языка на информацию о цвете, которая формируется на основе информации из внешнего мира, которая в свою очередь, представляет собой коллективное зрительное восприятие в сознании людей. Человек присваивает определенным зрительным восприятиям конкретные обозначения, вербализирует и аккумулирует знания в языке, передавая накопленные знания из поколения в поколение посредством фонетической и графической реализации слов, таким образом, ключевые концепты накапливаются в языке и актуализируются в знаковом воплощении, то есть в словах. Данный процесс накопления, вербализации и передачи перманентный.

Исторические эпохи оставляют свой след в данных процессах, несмотря на то, что знания об окружающем мире специфичны у каждого индивида в разные исторические периоды. Основные познавательные процессы осмысления и закрепления результатов познания в виде единиц знания – концептов и отнесения их к определенным рубрикам опыта – категориям обнаруживают общие закономерности.

Вслед за Н.Н. Болдыревым, Е.С. Кубряковой и др., под концептом мы понимаем сложное многослойное ментальное образование, в структуре которого выделяются взаимосвязанные между собой когнитивная и оценочная части [Болдырев 2008: 34].

Вербализация концепта «БЕЛЫЙ» в английском языке происходит через лексему *white* и ее лексико-семантические варианты, которые определяют разные признаки общего глубинного концепта «БЕЛЫЙ».

Рассмотрение концепта «БЕЛЫЙ» в английском языке, мы начнем со словарных дефиниций и зафиксированных в них примеров, каждая национальная культура оставляет определенную, свойственную только ей, смысловую нагрузку в универсальных представлениях и понятиях.

В результате анализа ряда работ по семантической структуре прилагательного *white* и материала словарей (Collins Concise Dictionary of the English Language; Funk & Wagnalls New Standard Dictionary of the English Language; The Random House dictionary of the English Language; Webster's New Universal Unabridged Dictionary), мы пришли к выводу, что целесообразнее выделить лексико-семантические варианты прилагательного *white* по Oxford English Dictionary, как наиболее полному словарю английского языка, располагающему хронологическими данными, в том числе и первым письменным датированием, что позволяет проследить динамику развития значений.

Oxford English Dictionary содержит наиболее полную структуру словарной статьи: толкуемая единица, дефиниция, глосса и иллюстративная часть, в то время как в остальных словарях структура словарной статьи – сокращенная: толкуемая единица, дефиниция и либо глосса, либо иллюстративная часть.

Итак, самое раннее письменное датирование прилагательного *white*, как одного из способов передачи концепта «БЕЛЫЙ» в английском языке происходит в 888 в значении 'colourless, uncoloured, as glass or other transparent substance'. Далее качественное изменение исследуемого концепта происходит путем увеличения как эмпирических, так и рациональных значений на протяжении всего развития языка, культуры и истории.

В древнеанглийский период (450-1066г.г.) появляются следующие значения, из которых только одно является рациональным – 'morally or spiritually pure or stainless; spotless, unstained, innocent':

900 – «of or in reference to the skin or complexion»; 950 – 'the colour of snow or milk; having that colour produced by reflection'; 950 – 'of a light or pale colour: applied to things of various indefinite hue approaching white'; 971 – 'morally or spiritually pure or stainless; spotless, unstained, innocent'; 1000 – 'of metal, or objects made of metal, of a light grey colour and lustrous appearance'.

В среднеанглийский период (1066-1485г.г.) письменно фиксируются следующие лексико-семантические варианты: 1225 – 'clothed or arrayed in white, belonging to an ecclesiastical order distinguished by wearing a white habit'; 1374 – 'fair-seeming, specious, plausible'; 1390 – 'the colour of the hair or beard in old age'; 1403 – 'a) in early use app. applied to illness marked by pallor b) pale, pallid, esp. from fear or other emotion'; 1425 – 'highly, prized, precious; dear, beloved, favourite, 'pat', 'darling'. Often as a vague term of endearment.»; 1466 – «blank, not written or printed upon».

В новоанглийский период (1500 – по н. в.) наряду с новыми значениями, появляются значения, которые являются производными от значений древнеанглийского периода. (Например, лексико-семантический вариант – ‘applied to those races of men (chiefly European or European extraction) characterized by light complexion, as distinguished from black or negro, red, yellow,’ является производным от лексико-семантического варианта 900 – ‘of or in reference to the skin or complexion’; 1513-34 – ‘applied to crops of corn or gain, formerly called white corn’; 1604 – ‘applied to those races of men (chiefly European or European extraction) characterized by light complexion, as distinguished from black or negro, red, yellow’; 1608 – ‘propitious, favourable; auspicious, fortunate, happy’; 1651– ‘free from malignity or evil intend; beneficent, innocent, harmless’; ‘From 17th century white has been specially associated with royalist and legitimist causes’; 1875 – ‘a) a name of species or varieties of animals distinguished by their white colour or colouring b) in names of plants distinguished by white flowers or other parts, light-coloured bark, wood, root, fruit, seed, etc. c) in names of minerals, and of chemical or other products; d) in names of bodily parts or structure and of diseases or abnormal bodily condition characterized by white colour’; 1877 – ‘honourable; square-dealing (slang or colloq.)»;

Словарные дефиниции и примеры из словарных статей не исчерпывают содержание лингвистического анализа концепта «БЕЛЫЙ», поэтому мы выходим за рамки лингвистики и обращаемся к символическому и семиотическому трактованию цвета, поскольку в речи прилагательное цвета обособляется от понятия «цвет» и выступает в функции качественной характеристики лица, явления, предмета и несет дополнительную эмоциональную и психологическую нагрузку.

Подчеркнем, что вслед за рядом авторов мы разделяем понятия «символ» и «метафора» [Wheelright 1960: 1-9; Артюнова 1990: 5-32]. Если метафора основана на живом и непосредственном восприятии мира и для выражения понятия использует систему представлений одновременно о двух сущностях, опосредуя это лингвистически, то символ возникает стихийно, в процессе освоения мира и «чаще всего определяется факторами экстралингвистического порядка» [Артюнова 1990: 136].

Д.С. Лихачев по этому поводу утверждает: «<...> средневековый символизм часто подменяет метафору символом. То, что мы принимаем за метафору, во многих случаях оказывается символом. Основываясь в основном на богословское учение или донаучную систему представлений о мире, символы, по самому существу своему были прямо противоположны основным художественным тропам – метафоре, метонимии, основанным на употреблении, на четко схваченном сходстве или четком выделении главного, на реально наблюдаемом» [Лихачев 1975: 372]. Отмеченное свойство символа – это его способность указывать на некоторый смысл, общую идею [Digby 1960: 38-41]. Символы, участвующие в образном переосмыслении ФЕ, указывают на общую идею и выражают морально этическую оценку каких-либо

явлений.

В средние века в эпоху раннего возрождения, когда общественное сознание в значительной степени регулировалось богословием, особая роль принадлежала религиозному или «церковному символизму» [Лихачев 1975: 106], поэтому при изучении универсального и национального в концепте «БЕЛЫЙ» необходим многоаспектный подход.

Когда христианство в Европе, а ислам на Востоке, получили наибольшее распространение, этот вопрос ставится по-другому: есть цвета угодные Богу – белый, синий, красный, есть не угодные Богу – черный, серый, коричневый. Другими словами, до начала XVII века классификация цветов строится на культовой основе со своими критериями оценок того или иного цвета, тем более, что и мировоззрение средневекового человека закрепляло существующее положение; «символизм и иерархизм – такова формула средневекового мировоззрения, и такова формула всей средневековой культуры» [Бицилли 1919: 4]

Средневековье создало символическое искусство и символическую поэзию, создало богатый исключительно-сложный с тонко разработанной символикой религиозный культ и философию, сводящуюся к постижению и раскрытию символического значения окружающей действительности. Символическими актами сопровождаются действия, при помощи которых средневековый человек вступает в правовые отношения с себе подобными, и символическими знаками отмечено большинство актов его обихода.

Все, что видит средневековый человек, он старается истолковать самому себе символически. «Однажды образовавшаяся ассоциация между восприятиями приобретает для примитивного интеллекта принудительный характер: он не в силах отрешиться от нее и приписывает ей объективность и общезначимость. То, что раз было воспринято в какой-либо связи, далее уже в иной связи, чем в этой, не мыслится. Примитивный интеллект не столько спрашивает о причине феномена, сколько пассивно воспринимает его» [там же: 57]

В XVII веке картина резко меняется, что связано с переменой общественной формации. Происходит разрушение старых экономических отношений, рушатся привычные и устойчивые взгляды, тождества явлений и образа больше нет. Разумеется, происходит перестройка в восприятии цвета, становится очевидным влияние цвета на человека в психологическом плане.

Все изложенные выше исторические моменты формирования общественного сознания и системы ценностей, реализуются в концептах и актуализируются в языковых единицах. Очевидно, что концепт предопределяет семантику языковых средств, использованных для его выражения, но "если мы хотим должным образом охарактеризовать семантический узус, принятый в каком-либо языковом коллективе и принадлежащий к описываемому нами языку, это следует делать отнюдь не с помощью физического описания вещей; напротив, это можно выполнить, лишь прибегнув к коллективным

оценкам, принятым в данном коллективе, то есть к социальному мнению. <...> Ведь одной и той же физической "вещи" могут соответствовать совершенно разные семантические описания в зависимости от того, в рамках какой цивилизации рассматривается эта "вещь" <...> Подобные семантические определения должны иметь серьезные последствия для чисто формального анализа рассматриваемых единиц» [Ельмслев 1962: 133-134].

Таким образом, диахронический анализ репрезентации концепта «БЕЛЫЙ» в английском языке возможен лишь с учетом семиотического и символического трактований значений белого цвета, его психического воздействия на человека.

На основе биопсихического опыта человеческого организма, психологи отмечают, что белый цвет ассоциируется со светом, имеет семиотическое значение начала, чистоты и выступает как указатель направления [Воробьев 1991:129-130]

Данный подход в исследовании еще раз доказывает тот факт, что система языка не является замкнутой, а созидательные возможности языка проявляются в возможности цветовой лексики порождать не цветовые значения, что приводит к семантическому обогащению лексики.

Переплетение символического и семиотического в значении белого цвета имеет очень давнюю историю.

В результате анализа ряда словарей символов и работ, связанных с символизмом цвета, нами установлено, что исследуемый цвет и формируемый им в сознании человека концепт, способны проявлять следующее символическое трактование.

Белый цвет всегда означал чистоту, простоту, искренность, невинность, правду, надежду, святость, благотворительность, символизирует мир, прощение. **Церковь** трактует белый, как цвет Бога (в белых одеждах он воскрес). Это цвет Рождества, Пасхи, Вознесения. В фольклоре это цвет привидений, а также цвет животных, уводящих рыцарей в леса полные приключений. Это цвет величия, аристократии

Таким образом, диахронический анализ репрезентации концепта «БЕЛЫЙ» в английском языке еще раз доказывает, что концепт формируется в сознании человека в результате как чувственного опыта человека, так и его предметной деятельности, а также в результате обобщения существующих в его сознании концептов и может быть репрезентирован как эксплицитно, так и имплицитно. Концепт имеет добавочные эстетические и символические смыслы.

Полисемия прилагательного white обусловлена лингвистическими, историческими и психическими факторами. Полное представление о содержании концепта можно получить только при диахроническом подходе к его рассмотрению и учету символического и семиотического трактований цвета.

Процесс формирования является перманентным, его скорость и качественные изменения зависят как от лингвистических, так и экстралингвисти-

ческих факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Артюнова // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5-32.
 2. Бицилли П.М. Элементы средневековой культуры / П.М. Бицилли. – Одесса [б.и.], 1919. – 167 с.
 3. Болдырев Н.Н. Когнитивно-матричный анализ английских топонимов / Н.Н. Болдырев, В.В., Алпатов // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – №4. – С. 4-14.
 4. Воробьев Г.Г. Школа будущего начинается сегодня: книга для учителя / Г.Г. Воробьев. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
 5. Ельмслев Л. Можно ли считать, что значение слов образует структуру? / Л. Ельмслев // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 2. – М.: Изд-во иностр. литературы, 1962. – С. 133-134.
 6. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы / Д.С. Лихачев. – Л.: Наука, 1967. – 372 с.
 7. Digby W. Content and Communication in Visual Arts / W. Digby // Metaphor and Symbol. Proceedings of the Twelfth Symposium of the Colston Research Society. – V. XII. – London, 1960. – P. 38-47.
 8. Wheelright P. Semantics and Ontology / P. Wheelright // Metaphor and Symbol. Proceedings of Twelfth Symposium of the Colston Research Society. – V. XII. – L., 1960. – P. 1-9.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
9. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
 10. Collins Concise Dictionary of the English Language. – L. & Glasgow, 1975. – 881p.
 11. Funk & Wagnalls New Standard Dictionary of the English Language. – L., 1962. – 2815 p.
 12. The Oxford English Dictionary. – Oxford, 1989. – Vol. XX. – 832 p.
 13. The Random House Dictionary of the English Language. – NY, 1983. – 2214 p.
 14. Webster's New Universal Unabridged Dictionary. – NY, 1964. – 2119p.

**LINGUISTIC AND HISTORICAL FEATURES
IN THE CONCEPT «WHITE» REPRESENTATION
IN THE ENGLISH LANGUAGE**

N.N. Zerkina

Nosov Magnitogorsk State Technical University,
Magnitogorsk

The article is devoted to the role of linguistic and historical factors in the formation of the «WHITE» concept in the English language. The lexical and semantic variants of the colour adjective "white" are considered, and a special attention is given to the symbolic and semiotic meaning of the colour that is associated with this lexeme.

Key words: colour adjective, concept, English, diachronic approach.

Об авторе:

ЗЕРКИНА Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков по техническим направлениям, Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail*: agatik01@mail.ru

УДК 81. 11.112

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЗАПРЕТА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Р.Х.Каримова

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Стерлитамак

В статье на материале немецкого языка рассматриваются публичные объявления, вербализующие запрет как определенный вид действий, на которые накладывается ограничение в определенном обществе. Предметом исследования являются лексико-грамматические и синтаксические особенности данных объявлений. Данный вид текстов представляется автором как форма объективации концепта *Ordnung*.

Ключевые слова: публичные объявления, общественные знаки, запрет, вербализация, коммуникативная личность, поведенческие аспекты.

В описании феномена коммуникативной личности В.И. Карасик выделяет ценностный, познавательный и поведенческий планы. Эти аспекты коммуникативной личности соотносятся с 3-уровневой моделью языковой личности, описанной в работах Ю. Караулова, который выделяет вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни [Караулов 1987]. Описанные В.И. Карасиком аспекты коммуникативной личности также находятся в отношениях взаимодополнительности. Как утверждает автор, «ценностный план коммуникативной личности проявляется в нормах поведения, закрепленных в языке» [Карасик 2004: 25], а нормативные ситуации, по мнению ученого, «в наиболее эксплицитном виде представлены в пословицах, которые в сжатом виде содержат наиболее существенные предписания и оценки поведения людей» [там же: 26].

Выбранные нами для исследования общественные знаки (англ. *public signs*) представляют собой один из видов текстов, реализующих запретные для общества действия. Каждое общество создает свою систему ценностей, в которой отражаются запреты на совершение определённых действий.

По мнению В.И. Карасика, когнитивные и поведенческие характеристики общения с позиций речевого взаимодействия представляют собой

«этические, утилитарные и другие нормы, которых придерживаются носители данной культуры и языковую категоризацию мира. При этом все названные аспекты коммуникативной личности - ценностные, познавательные и поведенческие - соотносятся с языковыми способами выражения вербальными и невербальными средствами [Карасик 2004: 24].

Среди исследователей нет единства в отношении терминов для обозначения подобных знаков. Так, С.Тер-Минасова вводит термин информативно-регулирующие указатели [Тер-Минасова 2004]. Е.А.Покровская предлагает называть такие знаки инструктивно-запретительными [Покровская 2005]. Д.И.Медведева понимает под общественными знаками «особый вид текстов, которые отличает ряд многих лингвистических и экстралингвистических характеристик: краткость объема, стандартизированность, императивность, обобщенность адресата, отсутствие эмоционально-экспрессивной окрашенности, функциональная направленность на регулирование поведения граждан в общественных местах путем информирования или наполнения потенциальными адресатами о необходимости соблюдения принятых в обществе норм поведения [Медведева 2008: 13].

Авторы коллективной монографии «Речевые жанры в диалоге культур» (Е.А. Покровская, Н.В. Дудкина, Е.В. Кудинова) предполагают, что общественные знаки «целесообразно закрепить за любыми знаковыми средствами, которые специально созданы для того, чтобы оказывать воздействие на поведение людей» [Покровская 2011: 86]. Выбранные нами для исследования виды подобных знаков мы вслед за авторами названной монографии будем называть публичными объявлениями.

По мнению авторов монографии, такие объявления включают неодинаковые по объему категории. Они выделяют:

- 1) публичные объявления, ориентированные на объекты (описательные публичные объявления);
- 2) публичные объявления, ориентированные на действия (инструктивно-запретительные надписи. Таким объявлениям присуща определённая модальность: запретительная, побудительная, инструктивная, рекомендательная и т.д. [Покровская 2011: 89].

Итак, целью нашего исследования являются лексико-грамматические и синтаксические особенности публичных объявлений. Предметом нашего исследования являются публичные объявления двух типов: содержащие вербальные знаки и содержащие вербальные и иконические знаки.

В семантическом отношении все тексты, сопровождающие такие публичные объявления, можно рассматривать как вербальное выражение требований порядка и обеспечения безопасности.

Немецкие *Straßenschilder* подразделяются на *Verbotsschilder* и *Gebotsschilder*. Внешний вид запретных табличек – белый фон и толстое красное обрамление. Они содержат информацию о том, по каким улицам можно ездить или какова максимальная скорость, напр.: *Zulässige Höchstgeschwindigkeit*

keit 60 km/h , *Vorschriftzeichen «Verbot für Kraftwagen und sonstige mehrspurige Kraftfahrzeuge»*. Данные знаки являются иконическими и не всегда сопровождаются вербальным оформлением.

Наиболее распространенной грамматической особенностью большинства публичных объявлений, вербализующих запрет, является наличие причастия прошедшего времени глагола *verbieten* – *verboten*, ср.: *Für Fußgänger verboten, Halten verboten*.

Другой особенностью является наличие отрицания *nicht* или местоимения *nichts* в сочетании с инфинитивом глагола, обозначающего вид деятельности, которую согласно данному объявлению нельзя осуществлять в данном месте. Отметим, что инфинитивы могут встречаться в субстантивированной форме, напр.: *Essen und Trinken verboten, Nichts abstellen oder lagern*.

Другой вид публичных объявлений с семантикой запрета – это информация в виде предупреждения. Такие объявления можно встретить в общественных местах: музеях, на выставках, дворцах, галереях. В лексическом плане такие объявления можно представить в виде схемы: «действие, подлежащее запрету + причастие *verboten*» или «предмет, который нельзя вносить в данное заведение + *verboten*, напр.: *Fotographieren verboten, Berühren verboten* (Не прикасаться!), *Mitführen von Tieren verboten* (С животными не входить!).

Кроме того, такие запреты могут включать отрицательный артикль *kein-keine*, который стоит перед существительными, обозначающими запрещенный предмет, напр.: *Keine Metallteile oder Uhren mitführen*.

Однако наиболее частотными в нашем исследовании оказались объявления, содержание которых призвано обеспечить безопасность окружающих. Такие тексты являются олицетворением заботы о безопасности жизни человека, напр.: *Kein Trinkwasser, Kickboard fahren verboten, Schaukeln im Sessel verboten*.

Наиболее многочисленными и разнообразными являются запреты курения, а также последствия таких действий. Содержание таких объявлений может представлять собой уже отмеченные формы с причастием *verboten*, в некоторых случаях они представлены целыми предложениями. Приведем несколько вариантов таких объявлений (заметим, что компонент *Rauch-* встречается в этих высказываниях либо как основное слово, либо как компонент сложных слов, относящихся к разным частям речи, напр.: традиционное *Rauchen verboten* может сопровождаться уточнением, где это запрещено, ср.: *Rauchverbot im gesamten Gebäude (in den Betriebsräumen)*. Некоторые тексты заканчиваются восклицательным знаком и предупреждением о возможности наказания, напр.: *Garagenanlage Rauchen, Feuer und offenes Licht polizeilich verboten!*

На вокзале города Люнебург мы встретили следующие объявления: *Bitte beachten Sie unsere Rauchzeichen im Bahnhof. Rauchfreier Bahnhof. Bitte Rauchen Sie nicht außerhalb dieses Rauchbereichs*.

Следует отметить, что в последних объявлениях имеется вежливое предупреждение о необходимости соблюдения данных требований и наличие слова *bitte*.

На втором месте находятся объявления, предупреждающие о возможной опасности, ср.:

Nicht hinter den schwenkkran treten, Aufsteigen verboten, Nicht unter angehobene last treten, Aufzug im Brandfall nicht benutzen.

В случае повышенной опасности текст объявления содержит лексические единицы со значением предупреждения: *Achtung! Vorsicht!*, напр.: перед входом в больницу: *Achtung! Betreten verboten. Seuchengefahr* (предупреждение о возможности заражения).

Большую часть приведенных объявлений можно встретить на строительных объектах, в отелях и других местах большого скопления людей.

Встречаются публичные объявления, запрещающие некоторые виды игр или деятельности, ограничение движения на улицах и т.п., напр.:

Kickboard fahren verboten, Laufen verboten.

На наш взгляд, особую опасность представляют строительные объекты. Вербальное оформление некоторых объявлений на таких объектах сопровождается информацией для родителей, ср.:

Betreten der Baustelle verboten. Eltern haften für Ihre Kinder!

Глагол *haften* используется в данном объявлении в значении «verantwortlich sein für jmd. Sein».

Многие производственные помещения помещают объявление типа: *Für Unbefugte ist der Zutritt verboten!* Такие объявления можно встретить на фермерских хозяйствах, строительных объектах, а также в местах, где идут ремонтные работы:

Achtung! Gerüstearbeiten! Vorsicht Absturzgefahr!

Об опасности предупреждают объявления типа:

Nicht berühren! Gehäuse unter Spannung. Besteigen für Unbefugte verboten.

На пляжах можно встретить объявления, тексты которых запрещают определённые виды деятельности, напр.:

Windsurfen verboten, Wasseraktivitäten verboten, Angeln verboten, Segeln verboten.

Подобные объявления также являются, на наш взгляд, средствами вербализации возможной опасности данного вида деятельности. Последние можно представить в виде схемы: девербатив + причастие *verboten*.

Следующим типом публичных объявлений являются объявления, вербализующие сакрализованное отношение немцев к порядку (*нем. Ordnung*). Концепт «ORDNUNG» является одним из ключевых в немецкой лингвокультуре. Местом применения таких объявлений являются улицы, детские площадки, парковки и т.п.

Тексты таких объявлений часто представляют собой целые предложения. Запрет выражен здесь на морфологическом уровне, напр.:

Widerrechtlich; (Unberechtigt) abgestellte Fahrzeuge werden kostenpflichtig abgeschleppt(entfernt). Запрет выражен в форме приставки *wider-* и *un-*.

Интересно отметить, что в некоторых текстах объявлений-запретов указано, в какие конкретно игры здесь могут играть дети, ср.:

Kinderspielplatz. Fußballspielen, Radfahren, Mitführen von Hunden verboten.

Наконец, хотелось обратить внимание на трепетное отношение немцев к охране частной собственности, которая также вербализуется в виде всякого рода объявлений, имеющих как структуру словосочетания, так и структуру целого предложения, напр.:

Privatgrundstück. Betreten für eigene Gefahr.

Отметим, что в последней фразе выражена скрытая угроза.

Некоторые из таких объявлений отличаются особенным немецким чувством юмора, ср.:

Vorsicht! Frei laufender Hund. wenn der Hund kommt, flach auf den Boden liegen und auf Hilfe warten. Wenn keine Hilfe kommt, viel Glück!

Кроме того, в данном объявлении содержится краткая инструкция действий в случае опасности.

В заключение рассмотрим публичные объявления, вербализующие тематику охраны окружающей среды. Так, в следующем объявлении указывается на необходимость не оставлять двигатель включенным при парковке: *Nicht mit Auspuff zur Wand parken.* требование соблюдать чистоту в лесу и на улице можно наблюдать в следующих текстах:

Rastplatz bitte sauber halten, Bitte entsorgen Sie die Haufen Ihres Hundes! Blumen pflücken verboten.

Следует указать на наличие публичных объявлений, вывешиваемых владельцами частной собственности. Тексты таких объявлений призывают к окружающим с целью соблюдения порядка и чистоты в данном частном владении, напр.:

Dieses Grundstück ist keine Hundekloablage - Der Besitzer ist kein Hundeklo!

Wir mögen Hunde aber nicht deren Hinterlassenschaften. darum sei kein Schwein und pack das Häufchen ein!

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. Наличие большого количества публичных объявлений является одним из подтверждений вербализации концепта «ORDNUNG», являющегося одним из ключевых в немецкой лингвокультуре.
2. Семантически содержание проанализированных объявлений может распределяться по таким рубрикам как: обеспечение безопасности жизни человека в обществе, охрана частной собственности, охрана окружающей среды, обеспечение порядка в общественных местах.
3. Грамматическая структура объявлений характеризуется наличием различных форм глагола, причастия *verboten*, существительных, образованных

от инфинитивных форм глагола.

4. В случаях особой опасности объявления сопровождаются существительными *Achtung*, *Vorsicht*, а также могут завершаться восклицательным знаком.

5. В синтаксическом отношении объявления представляют собой словосочетания, в отдельных случаях имеют структуру предложения.

Как видно из проведенного исследования, публичные объявления представляют собой интересный материал как в лексическом, так и синтаксическом плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
3. Медведева Т.С. Языковая репрезентация концепта «ЗАПРЕТ» в общественных знаках: Автореф. дис. ... канд филол. наук: 10.02.19 // Т.С. Медведева; Удмуртский гос. ун-т. – Ижевск [б.и.], 2008. – 22с. – На правах рукоп.
4. Покровская Е.А. Межкультурная коммуникация. Планы и тезисы лекций, контрольные задания и вопросы (для студентов 4-го курса отд. романо-германской филологии ф-та филологии и журналистики РГУ) / Е.А. Покровская. – Ростов н/Д.: РГУ, 2005. – 36 с.
5. Покровская Е.А. Речевые жанры в диалоге культур: Монография / Е.А. Покровская, Н.В. Дудкина, Е.В. Кулинова. – Ростов н/Д: Foundation, 2011. – 200 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
7. Brewes [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.brewes.de/verkehrsschilder/verkehrsschilder-verbotsschilder.html>

VERBALIZATION OF THE PROHIBITION IN GERMAN

R.Kh.Karimova

Bashkir State University, Sterlitamak branch, Sterlitamak

The article on the material of the German language considers public announcements verbalizing the prohibition as a certain type of actions, which are subject to restrictions in a certain society. The subject of the research is lexicogrammatical and syntactic features of these ads. This type of texts is presented by the author as a form of objectification of the concept of *ORDNUNG*.

Key words: public advertisement, public signs, prohibition, verbalization, communication personality, behavior aspects.

Об авторе:

КАРИМОВА Римма Хатиповна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета: *e-mail:* karimova.rimmochka@inbox.ru

УДК 81'373

**АНАЛИЗ СТЕПЕНИ МОТИВИРОВАННОСТИ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
С ГЛАГОЛАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ
В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

И.А. Костина

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Стерлитамак

В статье проводится анализ мотивированности фразеологических единиц с глаголами физического восприятия в русском и английском языках, выделяются группы фразеологизмов по типам мотивированности.

Ключевые слова: фразеологическая мотивированность, фразеологическое сращение, фразеологическое единство, фразеологическое сочетание, фразеологическое выражение, английский язык, русский язык.

В.В. Виноградов выделяет несколько типов фразеологических единиц (далее ФЕ), основываясь на их семантической спаянности: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания [Виноградов 1977: 144].

1. **Фразеологические сращения** представляют собой абсолютно неделимые, неразложимые устойчивые сочетания, общее значение которых не зависит от значения составляющих их слов. Синтаксическая структура фразеологических сращений неизменна. В их состав могут входить вышедшие из употребления, устаревшие слова, которые нигде больше не употребляются. Сюда же относятся грамматические архаизмы, которые не соответствуют нормам современного языка, а также лексически неразложимые словосочетания, выражающие эмоции. Значения компонентов такого словосочетания полностью безотносительны к значению всей фразеологической единицы, то есть не мотивированны, например, в русском языке: *небо с овчинку кажется* «испытывать чувство невыносимого страха».

2. **Фразеологические единства** представляют собой устойчивые словосочетания, в которых частично сохраняется раздельность семантических компонентов. Как правило, эти словосочетания частично мотивированы и обладают некой образностью, например в русском языке: *видеть в розовом свете/или цвете/сквозь розовые очки смотреть* «идеализировать кого-либо, что-либо», *видеть на сажень сквозь землю/ на три/два аршина в землю/под землей/под землю* «отличаться большой проницательностью».

3. **Фразеологические сочетания** представляют собой полностью мотивированные словосочетания, в состав которых входят слова, как со свободными, так и с фразеологически связанными значениями. В таких фразеологизмах допускается: замена одного из слов-компонентов, включение определений, перестановка компонентов, например в русском языке: *сычом гля-*

деть (или смотреть, сидеть), смотреть/сидеть как сыч «быть угрюмым».

Н.М. Шанский добавил к этой классификации четвертый тип, **фразеологические выражения**, которые, по сути, являются поговорками и пословицами [Шанский 1996: 26].

Для анализа ФЕ с глаголами физического восприятия методом сплошной выборки из фразеологических словарей (Фразеологический словарь русского языка под ред. И.В. Федосова и А.Н. Лапицкого [Федосова 2003] и Oxford Dictionary of English Idioms [Oxford 2009]) были отобраны русские и английские ФЕ с глаголами физического восприятия (всего 100 ФЕ в русском и 49 ФЕ в английском языке).

Значения полисемантических ФЕ с глаголами физического восприятия нумеруются арабскими цифрами 1, 2, 3 и т.д. Значения таких единиц по степени мотивированности могут быть отнесены к разным разрядам.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРАЩЕНИЯ:

в русском языке: *высмотреть все глаза* «устать от долгого ожидания», *глядеть/смотреть в лес* «тяготясь местом работы или местом пребывания, намереваться его оставить», *земли под собой не слышать/не чувствовать* «испытывать сильную радость», *не видеть света вольного* (1) «очень страдать», *не видеть света белого* (1) «испытывать невыносимую боль», *не видеть света вольного/белого* (2) «быть очень занятым», *пахнет жареным* «о чем-либо выгодном» (всего 10 единиц);

в английском языке: *feel one's oats* «быть жизнерадостным и бодрым», *see the elephant* «набраться жизненного опыта», *smell blood* «найти слабое место», *taste blood* «достичь раннего успеха и устремиться к большему» (всего 7).

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНСТВА:

в русском языке: *дальше своего/собственного носа не видеть* – «быть ограниченным», *смотреть волком* – «иметь угрюмый, недружелюбный вид», *смотреть/глядеть в оба (глаза)* – «быть настороже», *смотреть/глядеть прямо/смело в глаза* – «не бояться чего-либо», *уставиться/смотреть как баран на новые ворота* – «стать в тупик, встретив что-то новое» (всего 49);

в английском языке: *cannot see further than one's nose* – «быть неспособным рассматривать возможности и учитывать последствия действий», *look a gift horse in the mouth* – «быть неблагодарным или искать недостатки в подаренном», *look down one's nose at* – «смотреть свысока», *look over one's shoulder* – «опасаться», *look the other way* – «игнорировать проступки кого-либо», *see eye to eye* – «иметь одинаковые точки зрения», *watch someone like a hawk* – «бдительно следить за кем-либо» (всего 30).

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СОЧЕТАНИЯ:

в русском языке: *во все уши слушать* – «слушать внимательно», *краем глаза видеть* – «мельком видеть что-либо», *краем уха слушать* – «слушать невнимательно», *краем уха слышать* – «случайно услышать», *проглядеть/просмотреть (все) глаза* (2) – «пристально всматриваясь, с нетерпением

долго ждать», *слышать своими ушами* – «слышать самолично», *смотреть бирюком* – «иметь угрюмый вид», *смотреть букой* – «быть угрюмым», *смотреть во все глаза* – «пристально смотреть», *смотреть соколом* – «иметь смелый вид», *глядеть/смотреть сычом/как сыч* – «иметь угрюмый, хмурый вид», *смотреть женихом* – «иметь веселый, счастливый вид», *смотреть зверем* – «быть мрачным, злым» (всего 23);

в английском языке: *feel one's age* – «чувствовать себя менее энергичным с возрастом», *look a fright* – «выглядеть смешным», *look a picture* – «выглядеть красивым», *look daggers* – «сердито смотреть», *look someone up and down* – «осмотреть кого-либо», *stink/smell to high heaven* – «очень плохо пахнуть» (всего 6).

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫРАЖЕНИЯ:

в русском языке: *(хоть) видит око, да зуб неймет* – «о недостижимости чего-либо желаемого», *видит собака молоко, да рыло коротко* – «о недостижимости чего-либо желаемого», *глаза бы (мои) не смотрели /глядели /видали* – «неприятно, противно, видеть тяжело смотреть на кого-либо, что-либо», *глаза по ложке, а не видят ни крошки* – «когда кто-либо не замечает чего-то важного», *глядеть (или смотреть) в книгу и видеть фигу* – «ничего не понимать», *дареному (даровому) коню в зубы не смотрят* – «не выражают недовольства подаренной или доставшейся даром вещью», *дело пахнет керосином* – «о близкой опасности», *слышал звон, да не знаешь (не знает), где он* – «сам не знает точно того, о чем говорит» (всего 18);

в английском языке: *a cat may look at a king* – «даже человек низкого положения имеет права», *look before you leap* – «прежде чем сделать что-либо, необходимо обдумать последствия», *look lively/sharp* – «используется, чтобы сказать кому-то двигаться/делать что-то быстрее», *see a man about a dog* – «говорят, когда идут в уборную», *watch your step* – «будь осторожен» (всего 6).

Сравнительный анализ мотивированности ФЕ с глаголами физического восприятия в языках сравнения позволяет обнаружить изоморфические и алломорфические черты:

1) изоморфизм проявляется в том, что в обоих языках наиболее обширными являются группы фразеологических единств: в русском языке 49%, в английском 61%; при этом данная группа ФЕ в английском языке количественно превалирует над соответствующей группой в русском языке;

2) алломорфизм проявляется в том, что количественно наименьшая группа ФЕ в русском языке представлена фразеологическими сращениями 10%, что указывает на меньшую идиоматичность и большую свободу слов во фразеологизмах. В английском языке фразеологические сращения являются второй по представленности группой 15%. Фразеологических сочетаний в английском языке 12%, в русском языке 23%. Фразеологических выражений в русском языке 18%, что больше, чем в английском 12% [Костина 2017; 137] (см. таблицу 1).

Табл. 1

Тип ФЕ	Русский язык	Английский язык
Сращения	10 ФЕ (10%)	7 ФЕ (15%)
Единства	49 ФЕ (49%)	30 ФЕ (61%)
Сочетания	23 ФЕ (23%)	6 ФЕ (12%)
Выражения	18 ФЕ (18%)	6 ФЕ (12%)
Всего	100 ФЕ (100%)	49 ФЕ (100%)

В целом, можно сделать вывод, что фразеологические единицы с глаголами физического восприятия в английском языке отличаются большей идиоматичностью, чем в русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1977. – 312 с.
2. Костина И.А. Глаголы физического восприятия в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / И.А. Костина; Башкирск. гос. ун-т. – Уфа [б.и.], 2017. – 192 с. – На правах рукоп.
3. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: Уч. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература». – 4-е., изд., испр. и доп. / Н.М. Шанский. – СПб.: Специальная Литература, 1996. – 192 с.
4. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
Фразеологический словарь русского языка / под ред. И.В. Федосова и А.Н. Лапцого. – М.: ЮНВЕС, 2003. – 608 с.
5. Oxford Dictionary of English Idioms. – Oxford: Oxford Uni. Press, 2009.

ANALYSIS OF THE DEGREE OF MOTIVATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SENSE PERCEPTION VERBS IN RUSSIAN AND ENGLISH

I.A. Kostyna

Bashkir State University, Sterlitamak branch, Sterlitamak

The motivation of phraseological units with verbs of physical perception in Russian and English languages is analyzed in the article, the groups of phraseological units according to the type of motivation are identified.

Key words: *phraseological motivation, phraseological union, phraseological unity, phraseological combination, phraseological expression.*

Об авторе:

КОСТИНА Ирина Александровна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail*: irinalobyreva@rambler.ru

УДК 81'32

**КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ
КАК МЕТОД ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**
(на материале английского и русского языков)

Е.Е. Петрова, А.И. Семёнова

Псковский государственный университет, Псков

Статья посвящена теоретическому обоснованию и практическому подтверждению эффективности использования корпусного анализа на примере анализа потенциала языковых единиц, объективирующих отношение языкового коллектива к людям с психическими особенностями.

Ключевые слова: *корпусный анализ, сопоставительный анализ, корпусная лингвистика, признаковый подход, коннотация.*

Современный лингвистический анализ с его смещённым фокусом внимания, где слово – достояние индивида, не представляется возможным вне рамок корпусной лингвистики [Добрушина 2005: 308]. Корпуса, важнейшими характеристиками которых является представительный объём данных, контекстуальность и постоянная обновляемость, формируют огромную информационную среду с разнообразным прикладным значением [Захаров 2013: 97]. Однако любое лингвистическое исследование требует как можно более основательного подхода, подразумевающего применения не только одного метода, являющегося хоть сколько функциональный, а целого комплекса таковых. Таким образом, учитывая необходимость динамического подхода к языку и введения в рассмотрение лингвистики языковой личности как равноправного объекта изучения, на передний план выходят такие методы лингвистического исследования, как компонентный, контекстуальный и сопоставительный анализы.

Согласно И.М. Кобозевой, общая идея компонентного анализа заключается в представлении значения каждой единицы языка в виде комбинации её семантических компонентов [Кобозева 2009: 109]. В тоже время, А.А. Залевская отмечает, что значение слова больше зависит «от ситуации, в которой осуществляется акт познания, и от того, как субъект познания представляет себе сложившуюся ситуацию и свои собственные возможности в ней» отображает форму представления знаний, незафиксированную и неизвестную заранее [Залевская 2013: 101]. Приняв во внимание всё выше сказанное, приходим к выводу, что лексическое значение слова, раскладывающееся на денотативные и коннотативные составляющие, представляет собой комбинацию семантических компонентов, среди которых коннотативный аспект лексического значения слова (коннотация) есть средство выхода на уровень индивида, характеризующее личностно переживаемую индивидуальную картину мира [Зыкова 2008: 19].

Будучи обусловленной сложным комплексом факторов коммуникатив-

ной ситуации, коннотация представляет собой сложный многоаспектный феномен [Зыкова 2008: 20]. Учитывая существующие классификации компонентов коннотаций, Е.В. Ерофеева предлагает классификацию основных элементов коннотативного значения слова, согласно которой все компоненты коннотации можно разделить на две группы: внутриязыковые и внешнеязыковые микрокомпоненты [Ерофеева 2009: 6].

В данной статье мы исследовали контекстуально-семантические особенности использования языковых единиц, репрезентирующих мнение о людях с определенными психическими отклонениями на базе английского и русского языков. Рассмотреть имена прилагательные, передающие субъективное отношение ко всем «ненормальным», было бы невозможно, поэтому, опираясь на «Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам» [American Psychiatric... 2013: 15], были выбраны по одному диагнозу из каждого раздела этого издания. Из шизофренического спектра и других психических состояний – шизофрения, из расстройств, связанных с приемом психоактивных веществ и аддиктивных состояний – лекарственная зависимость, из расстройств, связанных с употреблением психоактивных веществ – алкогольное опьянение.

Корпусный анализ языковых средств английского языка на материалах, полученных из корпуса *Corpus of Global Web-based English* (далее – *GloWbE*), позволил выявить наиболее частотные коллокации для существительных *schizophrenic*, *alcoholic*, *drug abuser* и эффективно и надёжно проанализировать смыслы, путём сравнения полученных коллокаций с их словарными дефинициями.

Полученные единицы – *paranoid*, *mute*, *female* – не обладающие коннотативным значением согласно дефинициям, приобретают этот отрицательный коннотативный компонент, обусловленный совместным использованием с отрицательно окрашенным словом *schizophrenic*, например:

«...if I have paranoia does that mean I am gonna become a paranoid schizophrenic or something?? # I feel stupid writing this...».

Корпусный анализ с использованием Национального Корпуса Русского языка (далее – НКРЯ), применённый относительно лексической единицы *шизофреник*, позволил сделать следующие интересные выводы: оценочные коннотации, обозначающие оценку высказывания с точки зрения автора, могут проявляться за счёт противопоставления концептов, например, шизофреника и беременной женщины:

«...он, Валера, если честно, хотел заниматься старыми добрыми шизофрениками, а вовсе не такой тонкой материей, как беременные женщины...».

Эмотивные коннотации проявляются при использовании автором лексики, насыщенной эмоциями, как, например, в предложении

«...с каждым днем они мне все больше нравились. Хотя оба были законченными шизофрениками...».

Коллокации для лексической единицы *alcoholic*, полученные из GloWbE, обладали оценочным коннотативным компонентом лексического значения, например,

«...*My father is an abusive alcoholic. He likes to lash out at me...*».

Имена прилагательные, полученные из НКРЯ, согласно своим словарным дефинициям, в большинстве своём не обладали коннотативным значением, однако, анализ контекста позволяет нам говорить о приобретении коннотации словом *настоящий*, например,

«... *Ты должен несколько лет подряд ежедневно и много пить, чтобы заработать истинный алкоголизм. Стать настоящим алкоголиком – это большой и великий труд ...*».

Коллокации имени существительного *drug abuser*, обладающего отрицательной коннотацией, перенимают её, при условии что в словарной дефиниции этот коннотативный компонент отсутствовал, например,

«...*as he had been reported by the in-flight crew as a potential drug abuser as they had seen him self injecting on the plane...*».

Анализ словарных определений и контекстуальных значений коллокатов, полученных на основе НКРЯ, показывает, что примером проявления эмотивной коннотации является использование лексической единицы *законченный*, насыщенной эмоциями, в предложении

«*Нельзя так больше жить: ты превратишься в законченного наркомана...*».

Рассмотрев коллокации в русском языке, можно увидеть закономерность в повторяющемся использовании таких имен прилагательных, как *настоящий*, *бывший* и *законченный*. В английском языке дважды встретилось слово *chronic*.

Полученный языковой материал, хранящий культурную информацию, свидетельствует о том, что англоговорящее сообщество в повседневной жизни используют лексику, обладающую яркой негативной коннотацией (evaluation). Более того, разнообразие лексических единиц свидетельствует о том, что людям с разным диагнозом присуща своя лексическая палитра, уникальная и несхожая с другими. Например, все коллокации, использованные со словом *alcoholic*, обладали негативной коннотацией, в то время как мнение о *drug abusers* нейтрально.

В русскоговорящем сообществе можно видеть следующую картину: имена прилагательные в большинстве случаев не обладающие добавочным компонентом коннотативного значения приобретают либо экспрессивный, либо идиомный компонент. Более частое повторение имен прилагательных может быть причиной для возникновения стереотипов о некоторых психически больных.

Рассмотрев коллокации в русском языке, можно увидеть закономерность в повторяющемся использовании таких имен прилагательных, как *настоящий*, *бывший* и *законченный*, например,

«...с каждым днем они мне все больше нравились. Хотя оба были законченными шизофрениками...».

«Родители Капитоновой, чуть ли не законченные алкоголики, и бьют дочь, по поводу и без...».

«Но не зря же говорят, что бывших наркоманов, как и бывших алкоголиков, не бывает...»

«Ты должен несколько лет подряд ежедневно и много пить, чтобы заработать истинный алкоголизм. Стать настоящим алкоголиком – это большой и великий труд...»

«...выйдя из больницы, бывший наркоман снова возвращается в свою среду, к прежним друзьям, и срывается...».

«...нельзя так больше жить: ты превратишься в законченного наркомана...».

«...если раньше не призывались лишь настоящие наркоманы, то теперь мы оставляем и тех, кто просто "балуетесь" зельем...».

В английском языке дважды встретилось слово *chronic*.

«As another example my dad was a chronic alcoholic all his life. He was an aggressive horrible man...»

«...life story of Ron Coleman, and tells how he gave up being a chronic schizophrenic and went back to being Ron...».

Проведение сопоставительного анализа языковых данных, полученных в ходе корпусного анализа, позволило выявить изоморфные и алломорфные черты систем исследуемых языков. Подводя итог, приходим к выводу, что коннотативное значение – действительно не обязательный критерий в вопросе значения слова. Но, функционируя в речи, слова так или иначе приобретают коннотацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добрушина Н.Р. Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании? / Н.Р. Добрушина // Национальный корпус русского языка: 2003-2005. – М.: Индрик, 2005, – 308-329.
2. Ерофеева Е.В. Идиомный компонент коннотативного значения слова / Е.В. Ерофеева, Е.М. Сторожева // Вестник Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология. – 2009. – № 4. – С. 5-13.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учеб./ А.А. Залевская. – М.: Диалект-Медия, 2013. – 561 с.
4. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учеб. для студентов направления «Лингвистика» / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: СПбГУ. Филологический факультет, 2013. – 148 с.
5. Зыкова И. В. Практический курс английской лексикологии = A Practical Course in English Lexicology: Учебн. пос. для студ. лингв. вузов и ф-тов ин. яз. / И.В. Зыкова. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
6. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учебник / И.М. Кобозева. – изд. 4-е, стереотип. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 352 с.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] – URL: <http://www.ruscorpora.ru/>
8. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorder

- ders, 5th ed. – Washington: American Psychiatric Association, 2013.
9. Davies M. BYU-BNC (Based on the British National Corpus from Oxford University Press) [Электронный ресурс] / M. Davies. – URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/>.

**CORPUS-BASED ANALYSIS
AS THE METHOD OF LINGUISTIC STUDIES**
(based on English and Russian)

E.E. Petrova, A.I. Semyonova

Pskov State University, Pskov

The article is focused on theoretical underpinning and practical confirmation that the usage of the corpus-based analysis is efficient. The corpus-based analysis is applied to the analysis of the linguistic units' potential, which objectify the attitude of speech community towards the mentally challenged people.

Key words: *corpus-based analysis, contrastive analysis, corpus linguistics, mentally challenged, connotation.*

Об авторах:

ПЕТРОВА Елена Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Псковского государственного университета, *e-mail:* elenpetrov23@yandex.ru

СЕМЁНОВА Алёна Игоревна – магистрант направления 45.04.02 Лингвистика, магистерская программа «Теория перевода и межъязыковая коммуникация» Псковского государственного университета, *e-mail:* alyonabut@mail.ru

УДК 81'1:659.13

**ТЕХНОЛОГИЯ KEY OPINION LEADER
В ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**
(на материале публикаций китайского блогера Папи Цзян)

А.А. Зубкова

Сибирский федеральный университет, Красноярск

В статье рассматриваются прагмалингвистические стратегии и тактики, которые применяются китайским блогером для формирования мнения у многомиллионной аудитории.

Ключевые слова: прагмалингвистика, коммуникативная стратегия, тактика, китайский язык, Китай, реклама.

В современном мире публичные люди обычно воспринимаются обществом как вымышленная личность. По крайней мере, существует два различных Я: одно – публичное, другое – приватное и человеческое. В нашем случае нами будет рассмотрен самый интересный вид изображения человека – тот, который стихийно возникает в сознании людей [Липпман 2004].

Окружающая среда является сложным и быстроизменяющимся образованием, которое человек не всегда в силах познать, непосредственно контактируя с ней. Однако, учитывая тот факт, что мы вынуждены действовать в этой среде, нам необходимо воссоздавать её более простую модель. Поэтому человеческие поступки чаще всего основываются не на прямом знании, а на картинах, которые мы либо сами, либо от кого-то другого и воссоздаем их в своем сознании. Данные картины являются образами других людей, их потребностей, целей, взаимоотношений, они и образуют общественное мнение [там же].

Одной из современных технологий привлечения аудитории является технология *Key Opinion Leader* (KOL), которая переводится как «лидер мнения». Согласно [Business Dictionary <http>], *Opinion Leader* (лидер мнения) – это влиятельный человек в обществе, группе, советам, мнениям которого следуют другие члены общества, группы].

Данный термин появился в 1955 году в книге «Личное влияние» и был введён в употребление социологами Полом Лазарсфельдом и Элиу Катцем [Katz 1957]. Термин объясняет механизм передачи информации широкой аудитории через фильтр восприятия влиятельных в данном обществе людей.

Лидерами мнения могут быть политики, журналисты, актеры, а также публичные личности в социальных сетях. Все они имеют высокий статус в своём обществе и воспринимаются другими людьми, как эксперты, которым можно доверять. Многие кампании используют лидеров мнения в качестве маркетингового хода, тем самым увеличивая число потребителей своей

продукции.

Следует отметить тот факт, что не в каждой культуре лидер играет значимую роль, а так как мы исследуем китайскую лингвокультуру, то необходимо раскрыть важность лидера в китайском обществе. Согласно А.А. Маслову, в Китае для людей огромную роль играют разные группы, сообщества, кланы. К ним относятся семья, клановые и кровнородственные связи, близкие знакомые, сослуживцы. Данная самооценка сложилась исторически, человек, прежде всего, «осмысляет свои качества через оценку этих качеств группой, и в этом плане сознание китайцев является группо-ориентированным, в отличие от эгоориентированного сознания представителей западной цивилизации» [Маслов 2010: 22]. Учитывая тот факт, что в Китае господствует коллективизм, лидеры оказывают огромное влияние на социализацию индивидов, они выражают интересы группы, задают пути их реализации и формируют её структуру. Поэтому в китайском обществе лидеры играют важную роль, и эта важность обусловлена исторически, а также общественным и экономическим строем в КНР.

В связи с тем, что в Китае существует коллективистская культура, а индивидуализм у них не ценится, людям необходимо знать мнение окружающих, иметь определенную модель поведения и иметь индивида, с которым они хотели бы ассоциировать себя, поэтому китайский народ старается найти такой идеал в интернет-пространстве. Чаще всего этим идеалом становятся «ванхуны» (网红), они же и являются лидерами мнения.

«Ванхун», публикации которого явились материалом для анализа прагматических стратегий и тактик является Цзян Илей (姜逸磊), или Папи Цзян (Рарі 酱), которая получила звание одного из самых популярных видеоблогеров и блогеров в Китае в 2016 году.

Папи Цзян родилась 17 февраля 1987 года, учится и живет в Пекине. Является выпускницей Центральной академии драмы и автором сатирических видеороликов на платформе Youku, которые она выкладывает с 2015 года. В своих видео Папи говорит об отношениях между людьми, фильмах, бытовых проблемах, обсуждает новости, периодически пародирует чиновников и часто использует нецензурную лексику, за что неоднократно подвергалась критике. Во время съемки девушка не задействует специальное оборудование, не прибегает к сложному монтажу, практически не наносит макияж. Простые и остроумные видео Папи Цзян стремительно обрели популярность на просторах китайского Интернета. На Youku у нее почти 3 млн подписчиков [Магазета 2017]. Помимо этого, она с 2012 года ведет страницу в социальной сети «微波» Weibo, где она имеет 280 миллионов подписчиков. На данный момент Папи Цзян имеет свою команду РаріTune, которая занимается продвижением других блогеров [Madcats 2018].

Папи Цзян, согласно классификации лидеров по Р. Мёртону, является локальным и полиморфным лидером, так как проживает она в Китае и

влияет на людей в широком диапазоне областей.

В своих работах П. Лазарсфельд и Э. Катц утверждают, что лидеры существуют на всех уровнях общества и во всех демографических группах и привели характеристику лидера мнения, которой, несомненно, соответствует Папи Цзян:

1. Активная жизненная позиция;
2. Разветвлённая сеть социальных контактов;
3. Стремление распространять полезную информацию;
4. Уверенность при формировании тренда;
5. Вовлеченность в процесс решения проблем [Lazersfeld 1955].

Поскольку технология KOL преследует маркетинговые цели, интересно рассмотреть её с точки зрения прагмалингвистики. Термин «прагматика» появился в работах по семиотике в 30-х годах Ч.У. Морриса, который, опираясь на труды основоположника семиотики Ч. Пирса, выделил в семиотике три раздела – синтаксис, семантику и прагматику (Цит. по [Вахтель 2006: 3]). Он писал, что «поскольку интерпретаторами большинства знаков являются живые организмы, достаточной характеристикой прагматики было бы указание на то, что она имеет дело с биотическими аспектами семиотики, иначе говоря, со всеми психологическими, биологическими и социологическими явлениями, которые наблюдаются при функционировании знаков» [Моррис 1983: 63].

Следует заметить, что китайские лингвисты обратились к прагмалингвистике в 80-х годах XX века. Первым в этой области был Сю Гуочжан, который перевел три лекции Дж. Остина «Слово как действие» для китайских читателей. Позже профессор Ху Чжуанлинь из Пекинского университета в 1980 году в своей статье «Прагматика» дал комплексное и емкое описание прагмалингвистики, и с тех пор прагмалингвистика начала развиваться в Китае. В 1991 году известный китайский лингвист Хэ Цзыжан описал возникновение прагмалингвистики, её предмет и объект, а также основные направления [李斌2013: 60-61].

В связи с тем, что объектом функциональной прагмалингвистики служат воздействующие функции языка, реализуемые в зависимости от целей, задач, намерений и интенций отправителя текста, то для успешного завершения коммуникации необходимо использовать определённые стратегии и тактики [Матвеева 2007: 208].

Таким образом, для того чтобы выделить стратегии, необходимо сначала определить, что представляет собой стратегия. Коммуникативная стратегия – это часть коммуникативного поведения или коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения определённой коммуникативной цели [Кашкин 2000: 39]. Коммуникативные стратегии составляют определённую гибкую модель поведения, которая позволяет отступления во время

коммуникации, так как контекст дискурса часто меняется. Коммуникативные стратегии нацелены на результат. Иными словами, «речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [Иссерс 2003: 54].

Данная классификация прагмалингвистических стратегий в работе О.С. Иссерс «Стратегии и тактики русской речи» представлена следующим образом:

- по учёту наличия / отсутствия установки на кооперацию: кооперативные (стратегии одобрения, утешения) и некооперативные или конфронтационные (стратегии ссоры, дискредитации);
- по степени значимости намерения: общие (дискредитация) и частные (обвинения, оскорбления, насмешки);
- по характеру функционирования в процессе коммуникации: основные (связанные с непосредственным воздействием на адресата) и вспомогательные. В свою очередь, они подразделяются на прагматические (стратегии самопрезентации, статусные, ролевые), диалоговые, связанные с задачами контроля над организацией диалога, риторические, связанные с риторическими техниками эффективного воздействия на адресата [Иссерс 2003: 105].

Кроме этого, существуют коммуникативные тактики, являющиеся определёнными ходами, которые применяются на практике, непосредственно, во время дискурса и через которые реализуются стратегии. Коммуникативные тактики соотносятся не с целью, а с коммуникативными намерениями [Кашкин 2000: 39]. Отсюда следует, что тактики являются практическим инструментом говорящего, и в речи чаще всего они реализуются с помощью фраз-клише.

Следует указать речевые тактики, которые были приведены О.С. Иссерс: контактоустанавливающая тактика, тактика самопрезентации, блокирующая контакт тактика, тактика контроля над темой, эмоционально настраивающая тактика, коррекция модели мира, тактика оправдания, тактика угрозы, тактика контроля над пониманием, инициативой, тактика обвинения, тактика просьбы, тактика запроса информации, тактика уклонения от запроса информации, тактика упрека, тактика обещания, тактика поддержки добрых отношений и т.д. [Иссерс 2003: 124].

Помимо приведенных стратегий и тактик, следует обратить внимание на статью «Стратегии и тактики устной речи» Чжоу Цюньцяна, где он приводит следующие виды стратегий:

- нечеткая прагматическая стратегия (语用模糊策略);
- стратегия намеренного искажения смысла высказывания (刻意曲解策略);
- прагматическая стратегия двусмысленности (语用歧义策略) [周群强 2010: 44-45];

Важно также перечислить функции стратегий, которые выделяет Чжоу Цюньцян: 1) перевести неловкую ситуацию в шутку (制造幽默); 2) дать отпор оскорблениям и сохранить лицо (抵御侮辱, 维护面子); 3) избежать неловкой ситуации (摆脱尴尬) [周群强 2010: 45].

Как видно из приведённых классификаций, прагмалингвистические стратегии, выделенные Чжоу Цюньцяном отражают китайскую культуру, так как в Китае во время коммуникации принято не дать «потерять» лицо ни себе, ни реципиенту, этим и объясняется избегание конфронтационных стратегий, которые мы можем наблюдать у отечественных лингвистов.

Далее мы рассмотрим реализацию коммуникативных стратегий и тактик, используемых Папи Цзян в блоге Weibo при рекламировании продукта своей аудитории.

新的一年, 我依然这么美!!! 你们可能也想要一个这样的朋友蜜丝佛陀!

Новый год, а я по-прежнему выгляжу замечательно!!! Вы, возможно, тоже захотите иметь себе такого друга от MaxFactor!

На начальном этапе мы видим, что Папи Цзян использует тактику самопрезентации, несмотря на то, что наступил Новый год, она выглядит очень хорошо, намекая, что это благодаря продукту от MaxFactor. Тем самым она формирует у своей аудитории интерес к продукту, которым пользуется блогер.

有了这位“耀” 你好看的挚友, 你也能“亮” 出自己的本色!

Если у вас будет такое «сияние», то вы будете привлекательны для противоположного пола, а ваше лицо будет естественно «сиять»!

После чего она плавно меняет фокус со своего внешнего вида на то, что если девушки будут использовать данный косметический продукт, то они непременно будут привлекать внимание противоположного пола, то есть в данном предложении использована тактика «наведение на желаемую тему».

点击链接网页链接观看我的本色“大片”, 和我一起当闪耀的大! 美! 女!

Кликните по ссылке и посмотрите на мой «блокбастер», и будем вместе с вами сиять! Прекрасные! Женщины!

Говоря о том, что она была причастна к созданию данного продукта и даёт ему название «блокбастера», Папи Цзян использует тактику самопрезентации, а именно идёт игра на повышение. Затем она переходит на тактику, которая называется «коррекция модели мира» и тактику лестии, говоря о том, что, используя этот продукт, мы вместе будем выглядеть прекрасно. Смысл данной тактики заключается в том, что Папи Цзян не отделяет себя от своих читателей, и они будут пользоваться одним и тем же косметическим продуктом. А весь эффект, которые произвели предыдущие

тактики, она фиксирует тактиками лести и пожелания.

Стратегической целью Папи Цзян было прорекламиривать продукт от MaxFactor. Она использовала тактики кооперативного типа. Можно проследить их повторение, так как у блогера уже есть определённая стратегическая цель и навыки правильной презентации рекламы, чтобы это было не навязчиво, поэтому не происходит кардинальная смена тактик.

На основе анализа необходимо отметить, что после исследования тактик и стратегий Папи Цзян мы пришли к выводу, что все они ведут к достижению желаемой цели, учитывая лингвокультурологические особенности китайского дискурса. Основными тактиками, которые могут повлиять на желание читателей, являются: тактика самопрезентации, так как многие люди хотят подражать известной личности, коррекция модели мира, так как, например, определённый косметический продукт необходим для хорошего внешнего вида и привлечения внимания противоположного пола и тактика лести, делая комплимент своей аудитории. Технология «лидер мнения» здесь проявляется в том, что многие женщины в Китае будут считать рекомендованные косметические продукты эффективными и хорошего качества, так как «ванхун», с которым люди имеют более близкие отношения, чем с другими знаменитостями им пользуется. Более того, в связи с тем, что многие люди желают подражать Папи Цзян и её образу жизни, то большее количество аудитории будет следовать её советам и прислушиваться к мнению.

Таким образом, технология *Key Opinion Leader* является четко спланированной и высокоорганизованной кампанией по формированию мнения у аудитории, где работает не один человек, а группа маркетологов и людей, знающих методы нейролингвистического программирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтель Н.М. Основы прагмалингвистики: Учебно-метод. пос. для вузов, для студентов специальности «Филология» / Н.М. Вахтель. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2006. – 31 с.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М.: URSS / УРСС; ЛКИ, 2008. – 288 с.
3. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. Учебн. пособие / В.Б. Кашкин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2000. – 175 с.
4. Липпман У. Общественное мнение. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 401 с.
5. Магазета // Китай – фабрика интернет-селебрити [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https://magazeta.com/2017/11/wanghong/> (дата обращения: 27.03.2018).
6. Маслов А.А. Наблюдая за китайцами. Скрытые правила поведения. – М.: РИПОЛ классик, 2010. – 109 с.
7. Матвеева Г.Г. Некоторые проблемы прагмалингвистики // Прагмалингвистика и практика речевого общения материалы междунар. науч. конф. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – С. 206–211.
8. Моррис Ч. Основания теории знаков // Семиотика. – М., 1983. – 627 с.

9. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика: учеб. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов (докторантов). – М.: Восток-Запад, 2006. – 200 с.
10. 李斌, 语用学在中国 : 1980–2010 . 2013. [Ли Бинь. Прагмалингвистика в Китае: 1980–2010].
11. 周群强, 会话中的语用策略. 2010. [Чжоу Цюньцян. Стратегии и тактики устной речи].
12. Katz E. Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications / Katz E., P.F. Lazarsfeld. – Glencoe, IL: Free Press. 1955. – 400 p.
13. Lazarsfeld P.F., W. Thielens The Language of Social Research / P.F. Lazarsfeld, W. Thielens. – Glencoe, 1955. – 323 p.
14. Madcats.ru // Как устроен рынок блогеров в Китае. Ванхун-экономика на \$15 миллиардов [Электронный ресурс]. 2018. URL: <http://madcats.ru/digital-marketing/kak-ustroen-rynok-blogerov-v-kitae/>
15. Business Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.businessdictionary.com>

KEY OPINION LEADER TECHNOLOGY IN PRAGMALINGUISTIC ASPECT

A.A. Zubkova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

The article examines pragmalinguistic strategies and tactics that are used to form the opinion of the recipient by a Chinese blogger with many millions of audience.

Key words: *pragmalinguistics, pragmalinguistic strategies and tactics, the Chinese language, China, advertisement.*

Об авторе:

ЗУБКОВА Антонина Александровна – студентка кафедры восточных языков Сибирского федерального университета, *e-mail*: antonina_zubkova@mail.ru

УДК 801

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДАЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ (РЕЧЕВОЙ АКТ УПРЕКА)

Ю.В.Мухометзянова

Тверской государственный университет, Тверь

Данная статья посвящена описанию прагматического потенциала

модальных высказываний с эксплицитно выраженным модальным компонентом. В статье приведен анализ взглядов исследователей относительно принадлежности понятия «упрек» к определенной группе речевых актов. Особое внимание уделено соотношению предложения и высказывания.

Ключевые слова: *модальность, речевой акт, предложение, высказывание, функционально-прагматическое поле, интенция.*

Категория модальности, являясь одной из центральных языковых категорий, вместе с тем, относится к числу наиболее широких, многозначных, разноплановых понятий, поэтому вопросы, связанные с ней, относятся к числу спорных проблем языкознания, которые не только не теряют своей актуальности на каждом этапе развития лингвистической науки, но приобретают все новые аспекты. Изучение языковых явлений происходит с обязательным включением в область исследования субъекта речевой деятельности. Изучение языка в действии является основополагающим принципом прагматики. Лингвистический контекст не может объяснить языковые явления в полной мере, поэтому привлекается экстралингвистический контекст. Текст рассматривается не только как продукт речевой деятельности, но и как сама эта деятельность. С этой точки зрения изучение модальности предполагает изучение, прежде всего, прагматического аспекта, который проявляется в текстовой деятельности. Формой его существования выступает функционально-прагматическое поле модальности. Средства выражения модальности, составляющие функционально-семантическое поле, получают реализацию в речи и проявляются в функционально-прагматическом поле. Объединение семантического и прагматического аспектов языковых выражений в единое пространство возможно благодаря тому, что семантические и прагматические значения выступают как правила интерпретации формальных языковых структур относительно структур сознания и структур деятельности, и, следовательно, оба этих аспекта входят в общие знания о языке и его употреблении и создают возможность для семантической и прагматической интерпретации языковых выражений.

В высказывании находит отражение описание внеязыковой действительности и отношение к ней говорящего, проявляющееся в том, как представляется та или иная ситуация. Последнее имеет решающее значение для коммуникации и является наиболее характерным признаком высказывания. Модальность имеет разное функционально-семантическое наполнение в предложении и в высказывании. В рамках предложения установление отношения содержания предложения к действительности осуществляется с точки зрения потенциального говорящего. В высказывании соотносимость содержания языковых единиц с действительностью определяется установками реального говорящего. Модальность включается в прагматическую

рамку и выражает субъективную точку зрения говорящего. И в изолированном предложении, и в высказывании выделяются два компонента: модус и диктум, но содержательное наполнение этих категорий в языке и в речи различно.

Преимущества функционально-прагматического подхода к исследованию языка очевидны, поскольку он позволяет описывать языковые явления с учетом человеческого фактора. В фокусе внимания оказывается речевая деятельность индивидов, единицей исследования которой является речевой акт, реализующий определенную коммуникативную интенцию говорящего. Интенции и установки адресата, межличностные отношения, обстоятельства коммуникации и общая коммуникативная стратегия являются предпосылками актуализации предложения в высказывание. Субъект речи определяет цели и задачи сообщения (информирование, запрос информации, инструктирование), тип речевого поведения, отношение к сообщаемому, его оценку.

Модальные высказывания способны функционировать в речи в различных речевых актах в зависимости от коммуникативного намерения говорящего. Так, повествовательные по форме предложения могут быть реализованы в речи в директивных речевых актах (запрет, просьба, совет), когда говорящий пытается побудить слушателя реализовать линию действий, репрезентированную пропозициональным содержанием. Интерпретация этих предложений как императивных детерминируется конкретной коммуникативной ситуацией. В директивных речевых актах (просьбы, требования) могут быть реализованы вопросительные предложения, основной функцией которых является запрос информации, и это значение четко закреплено за ними в системе языка. Подобное осмысление обусловлено экстралингвистическими, прагматическими причинами и возникает лишь в том случае, когда речевая ситуация, в которой употребляется предложение, сама по себе становится ситуацией просьбы.

Речевой акт «упрек» включается учеными в разные группы, что зависит непосредственно от интенции говорящего. Так, «упрек» может относиться к группе речевых актов, имеющих ассертивную коммуникативную функцию, в том случае, если говорящий имеет в виду, что пропозиция репрезентирует действительное состояние дел: *Так ты не забрал его оттуда? Но ведь ты мог это сделать!* В высказываниях данного типа упрек чаще всего направлен на прошлое.

В определенных ситуациях общения утверждение, однако, может являться не ассерцией, а косвенным напоминанием: *Как холодно! Окно-то уж можно и закрыть!* Говорящий, выражая свое отрицательное эмоционально-оценочное отношение к совершенному/несовершенному действию, намеревается оказать воздействие на адресата. В этом случае реализуется директивная иллокутивная функция. Говорящий побуждает слушающего к выполнению действия (закреть окно), упрек в данном высказывании

направлен на будущее.

«Упрек» можно представить в виде следующей последовательности ментальных действий: адресат не выполнил действие, которое, по мнению говорящего, он мог бы выполнить, и говорящий характеризует выполнение/невыполнение действия отрицательно, выражая при этом свое эмоциональное отношение, следовательно, речевой акт упрека может выступать в качестве оценочного, что позволяет отнести его к экспрессивам. Несомненно, термин «экспрессивный» является многозначным в лингвистике, поэтому некоторые ученые относят «упрек» к актам, регулирующим межличностные отношения. Целью данных высказываний является приведение отношений между говорящим и слушающим в то состояние, которое отвечало бы интересам первого.

Таким образом, *упрек* определяется как речевой акт, в котором утверждается, что кто-то несет ответственность за что-то. При этом, утверждение об ответственности может являться ассерцией, косвенным напоминанием, побуждением к действию. Выражая свое отрицательное эмоционально-оценочное отношение к совершенному / несовершенному действию, говорящий, испытывая доброжелательные чувства к слушающему, намеревается оказать эмоциональное воздействие на него [Давыдова 2003].

Упрек можно представить в виде схемы описания последовательности ментальных действий:

С не сделал *P*;

Г считает, что то, что *С* не сделал *P* - плохо;

Г испытывает недовольство, разочарование;

Г полагает, что *С* должен был делать *P*;

Г говорит так, чтобы *С* понял, что то, что он не сделал *P*, огорчает *Г*;

Г хочет, чтобы *С* испытал чувство вины.

В таком случае иллокутивную цель упрека можно обозначить как выражение отрицательного эмоционального отношения говорящего, а стремление каузировать чувство вины – как перлокутивную цель. При этом наличие негативной оценки и выражение эмоционального отношения позволяет считать речевой акт упрека речевым актом оценки. Доминирующей интенцией речевого акта упрека является выражение психологического состояния неодобрения.

Таким образом, речевой акт «упрек» может быть отнесен к ассертивам, директивам либо экспрессивам, в зависимости от намерений говорящего. В зависимости от ситуации, от целей участников коммуникации и ряда других факторов, одно и то же высказывание может иметь различную иллокутивную силу. Иллокутивная сила не является свойством предложения-высказывания, она представляет собой «прагматическое правило», предопределяющее функционирование конкретного высказывания в более

широком контексте речевой деятельности. Формирование иллюкутивной силы, ее распознавание и интерпретация могут быть объяснены лишь на основе изучения взаимодействия намерений участников коммуникации, конвенций, определяющих употребление языковых сообщений, и контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Проблемы функциональной грамматики: Полевые структуры / А.В. Бондарко. – СПб.: Наука, 2005. – 480 с.
2. Бульгина Т.В. Гипотеза как мыслительный и речевой акт / Т.В. Бульгина, А.Д. Шмелев // Логический анализ языка: Ментальные действия. – М: Наука, 1993. – 176 с.
3. Винангова И.В. Структурные и прагматические особенности косвенных речевых актов со значением упрека, выраженных в форме вопроса (на материале английского языка) / И.В. Винангова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 2 (4). – С. 77-79.
4. Гребнева О.В. Модальность необходимости в законодательных текстах Европейского союза (на материале немецкого и английского языков). Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / О.В. Гребнева; Казанский гос. пед. ун-т. – Казань [б.и.], 2004. – 264 с. – На правах рукоп.
5. Гуреев В.А. Проблема субъективности в когнитивной лингвистике / В.А. Гуреев // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М., 2005. – Т. 64. – № 1. – С.3-9.
6. Давыдова Т.А. Речевой акт упрека в английском языке. Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.А. Давыдова; Иркутский гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.], 2003. – 161 с. – На правах рукоп.
7. Иванова В.И. Предложение-высказывание: системно-функциональный аспект: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / В.И. Иванова. – Тверь [б.и.], 2001. – 314 с. – На правах рукоп.
8. Иванова В.И. Конструктивные единицы языка / В.И. Иванова. - Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. – 100 с.
9. Которова Е.Г. Коммуникативно-прагматическое поле как метод комплексного описания способов реализации речевых актов / Е.Г. Которова // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – Томск: Томский гос. пед. ун-т. – 2013. – № 1. – С.58-68.

PRAGMATIC POTENTIAL OF MODAL STATEMENTS (SPEECH ACT OF REPROACH)

Yu.V. Mukhometzyanova

Tver State University, Tver

The article is devoted to the description of the pragmatic potential of modal utterances with an explicitly expressed modal component. The article provides an analysis of the views of researchers regarding the belonging of the notion «reproach» to a certain group of speech acts. Particular attention is paid to the relationship of sentences and statements.

Key words: *modality, speech act, sentence, statement, functional-pragmatic field, intention.*

Об авторе:

МУХОМЕТЗЯНОВА Юлия Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета. e-mail: j_v_69@mail.ru

УДК 811.512.214

УСТОЙЧИВЫЙ СЛОВАРНЫЙ ФОНД ЮЖНОГО НАРЕЧИЯ ЭВЕНКИЙСКОГО ЯЗЫКА

И.Н. Новгородов

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

Устойчивый словарный фонд южного наречия эвенкийского языка восходит к тунгусо-маньчжурской лексике, в нем обнаруживаются изолированные и заимствованные слова. Изучаемый фонд северного и южного эвенкийских идиомов является гомогенным.

Ключевые слова: устойчивый словарный фонд, эвенкийский, язык, северный, наречие.

Данная статья продолжает проект по изучению устойчивого словарного фонда эвенкийского языка [Новгородов 2018].

Перед презентацией фонда следует указать, что цифра 1 является порядковым номером пункта устойчивого словарного фонда; 'ant' – значением пункта на английском языке; 'муравей' – значением слова; 3. 817 – идентификационным номером списка базы данных «World Loan Word», которая доступна по адресу [<http://wold.clld.org/meaning>]; и́риктэ – формой слова.

В подготовке материала участвовала носитель южного наречия эвенкийского языка Наталья Владимировна Якушко, проживающая в п. Ванавара, Эвенкия (Россия).

В написании эвенкийских слов использован опыт составителей «Сравнительного словаря тунгусо-маньчжурских языков» [ССТМЯ 1975, 1977] и «Эвенкийско-русского словаря» А.Н. Мыреевой [ЭРС 2004].

- 1 ant 'муравей' 3.817 и́риктэ < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 327];
- 2 arm/hand 'рука' 4.33 и́лэ < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 656];
- 3 ash 'пепел' 1.84 и́лэнтэй < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 347];
- 4 back 'спина' 4.19 согдонэ, ср. согдо́ < 'спина (нижняя часть спины)' < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 103, 329];
- 5 big 'большой' 12.55 кали [ССТМЯ 1975: 366], и́эгды < т.-ма. [ССТМЯ 1977:

- 359];
 6 bird 'птица' 3.581 *читича* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 398]; *дэуи* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 228];
 7 to bite 'кусать' 4.58 *кик-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 391];
 8 bitter 'горький' 15.37 *идаринчу* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 297];
 9 black 'черный' 15.65 *коһномэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 413];
 10 blood 'кровь' 4.15 *сэксэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 138];
 11 to blow 'дуть' (intransitive) 10.38 *эдин-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 438];
 12 bone 'кость' 4.16 *гирамна* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 154];
 13 breast 'грудь (женская)' 4.41 *ужун* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 254];
 14 to burn (intransitive) 'гореть' 1.852 *дегдэ-* < [ЭРС 2004: 194];
 15 to carry 'нести' 10.61 *эксэ-* 'нести' (об очень тяжелой поклаже) < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 443], *һэнэв-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 669];
 16 child (kin term) 'ребенок' 2.43 *куһакан* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 433], *һутэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 357];
 17 to come 'приходить' 10.48 *эмэ-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 452];
 18 to crush/to grind 'давить; дробить/молоть' 5.56 *нурси-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 44];
 19 to cry/to weep 'плакать' 16.37 *соһо-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 111];
 20 to do/to make 'делать' 9.11 *о-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 3];
 21 dog 'собака' 3.61 *һинакин* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 661];
 22 to drink 'пить' 5.13 *ум-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 266];
 23 ear 'ухо' 4.22 *сеһ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 70];
 24 to eat 'есть, кушать' 5.11 *жэв-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 279];
 25 egg 'яйцо' 5.97 *умукта* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 269];
 26 eye 'глаз' 4.21 *еса* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 291];
 27 to fall 'падать' 10.23 *буру-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 113];
 28 far 'далеко' 12.44 *гороло-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 161];
 29 fire 'огонь' 1.81 *того* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 190];
 30 fish 'рыба' 3.65 *олло* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 14];
 31 flesh/meat 'мясо' 4.13 *уллэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 262];
 32 fly 'муха' 3.83 *дилкэһ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 207];
 33 to give 'давать' 11.21 *бу-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 99];
 34 to go 'идти' 10.47 *һэнэ-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 669];
 35 good 'хороший' 16.71 *аја* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 18];
 36 hair 'волос' 4.14 *н'уриктэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 648];
 37 hard 'твёрдый' 15.74 *маһипчу* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 529];
 38 he/she/it/him/her 'он, она, оно' 2.931 *нуһан* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 611];
 39 to hear 'слышать' 15.41 *долди-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 214];
 40 heavy 'тяжелый' 15.81 *ургэпчу* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 283];
 41 to hide (transitive) 'прятать' 12.27 *жакил-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 205];
 42 to hit/to beat 'бить, ударять' 9.21 *дуктэ-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 219];
 43 horn 'рог' 4.17 *ијэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 298];
 44 house 'жилище, дом' 7.12 *жү-* 'чум' < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 266]; *гүлэ* 'дом, жилище современное' [ССТМЯ 1975: 171];
 45 I/me 'я' 2.91 *би* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 79];

- 46 in в 12.012 аффикс дательного падежа -дӯ < т.-ма. : -*dua* [Benzing 1955: 79, 83];
- 47 knee 'колени' 4.36 *hэнhэн* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 366];
- 48 to know 'знать' 17.17 *са-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 49];
- 49 to laugh 'смеяться' 16.25 *ин'э-* 'улыбаться' < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 319];
hактанча- 'очень громко смеяться, хохотать' < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 310];
- 50 leaf 'лист' 8.56 *авданна* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 5];
- 51 leg/foot 'нога' 4.35 *hалган* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 312];
- 52 liver 'печень' 4.45 *hакин* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 310];
- 53 long 'длинный' 12.57 *hюним* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 664];
- 54 louse 'вошь' 3.811 the head louse, 3.8112 the body louse *кумка* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 430];
- 55 mouth 'рот' 4.24 *амhи* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 38];
- 56 name 'имя' 18.28 *эрби* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 180];
- 57 navel 'пупок' 4.43 *чуhурэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 415];
- 58 neck 'шея' 4.28 *никимна* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 591];
- 59 new 'новый' adjective 14.13 *омакта* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 3];
- 60 night 'ночь' 14.42 *долбони* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 213];
- 61 nose 'нос' 4.23 *оhюкто* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 22];
- 62 not 'нет' 24.06 *ачин* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 60];
- 63 old 'старый' 14.15 *сагди* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 52];
- 64 one 'один' 13.01 *умукэи* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 270];
- 65 rain 'дождь' 1.75 *удун* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 248];
- 66 red 'красный' 15.66 *hорин* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 332];
- 67 root 'корень' 8.54 *нимтэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 662];
- 68 rope 'веревка' 9.19 *уси* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 290];
- 69 to run (intransitive) 'бежать' 10.46 *тукса-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 208];
- 70 salt 'соль' 5.81 *турукэ* [ССТМЯ 1977: 208];
- 71 sand 'песок' 1.215 *иhа* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 320]; *тукала* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 207];
- 72 to say 'говорить' 18.22 *зун-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 171];
- 73 to see 'видеть' 15.51 *ичэ-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 334];
- 74 shade/shadow 'тень' 1.63 *hан'ан* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 315];
- 75 skin/hide 'кожа, шкура' 4.12 *наjакса* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 578], *ирэjсэ* 'шкура (олени)' < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 328];
- 76 small 'маленький' 12.56 *hулукуи, hуjукуи* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 338];
- 77 smoke 'дым' 1.83 *саhи'a* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 63];
- 78 soil 'почва' 1.212 *дуннэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 224; ЭРС 2004: 175];
- 79 to stand 'стоять' 12.15 *илит-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 302];
- 80 star 'звезда' 1.54 *оcикта* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 27];
- 81 stone/rock 'камень' 1.44 *hисэ* [ССТМЯ 1977: 328];
- 82 to suck 'сосать' 5.16 *уку-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 254];
- 83 sweet 'сладкий' 15.35 *алатчу* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 27];
- 84 tail 'хвост' 4.18 *ирги* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 325];
- 85 to take 'брать, взять' 11.13 *га-* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 133];
- 86 thick 'толстый' 12.63 *дирам* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 207];

- 87 thigh 'бедро' 4.351 *н'уҥи'а* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 646];
88 this 'это' 24.07 *эр* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 460];
89 to tie 'завязывать' 9.16 *һэркэ-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 369]; *уси-* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 290];
90 tongue 'язык' 4.26 *чоли* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 405];
91 tooth 'зуб' 4.27 *иктэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 300];
92 water 'вода' 1.31 *му* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 548];
93 what? 'что?' 17.64 *еҕун* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 286];
94 who? 'кто?' 17.68 *һи?* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 660];
95 wide 'широкий' 12.61 *албин* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 30];
96 wind 'ветер' 1.72 *эдин* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 438];
97 wing 'крыло' 4.392 *дэктэннэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 231]; *асаки* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 54];
98 wood 'деревянный' 1.43 *мома* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 540];
99 yesterday 'вчера' 14.49 *тийивэ* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 183];
100 you (singular) 'ты' 2.92 *си* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 72].

Устойчивый словарный фонд южного наречия эвенкийского языка имеет свою особенность в виде одной единицы по сравнению с северным:

6 bird 'птица' 3.581 *дэуи* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 228].

Южно-эвенкийское *дэуи* 'птица' не обнаруживается в северном наречии по материалам «Сравнительного словаря тунгусо-маньчжурских языков» и «Эвенкийско-русского словаря» А.Н. Мыреевой. В северном наречии для обозначения 'птицы' используется другое слово:

6 bird 'птица' 3.581 *читкан* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 398].

Однако обсуждение наличия или отсутствия слова 6 bird 'птица' 3.581 *дэуи* с носителем северного наречия Т.В. Болиной выявило его наличие в северном наречии.

Таким образом, северное и южное наречия эвенкийского языка с точки зрения устойчивого словарного фонда являются гомогенными.

Расхождения северного и южного наречий эвенкийского языка известны. Например в области фонетики, в северном наречии представлен звонкий щелевой согласный *h* на месте глухого щелевого согласного *c* южного наречия в начале слов и между гласными:

100 you (singular) 'ты' 2.92 *һи, си* < т.-ма. [ССТМЯ 1977: 72];

97 wing 'крыло' 4.392 *аһаки, асаки* < т.-ма. [ССТМЯ 1975: 54].

ЛИТЕРАТУРА

1. Новгородов И.Н. Устойчивый словарный фонд северного наречия эвенкийского языка. Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2018. № 40. С. 253-256.
2. Мыреева А.Н. Эвенкийско-русский словарь / А.Н. Мыреева / Отв. редактор В.А. Роббек. – Новосибирск: Наука, 2004 [ЭРС].
3. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков: Материалы к этимологическому словарю / Отв. редактор В.И.Цинциус. – Л.: Наука, Т. I, 1975,

Т. II, 1977 [ССТМЯ 1975, 1977].

Сокращения:

т.-ма. – тунгусо-маньчжурский.

LEIPZIG-JAKARTA LIST OF THE SOUTHERN DIALECT OF THE EV- ENKI LANGUAGE

I.N. Novgorodov

М.К. Аммосов North-Eastern Federal University, Yakutsk

The Leipzig–Jakarta list is studied in the southern dialect of the Evenki language. The Leipzig–Jakarta list of the Evenki northern and southern idiom match.

Key words: *Leipzig-Jakarta list, Evenki, language, southern, idiom.*

Об авторе:

НОВГОРОДОВ Иннокентий Николаевич – доктор филологических наук, профессор-исследователь кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* i.n.novgorodov@mail.ru

УДК 811.531

УСТОЙЧИВЫЙ СЛОВАРНЫЙ ФОНД КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА

И.Н. Новгородов, Н.Е. Красильникова

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

Выявлен устойчивый словарный фонд корейского языка, в котором обнаруживаются китайские заимствования.

Ключевые слова: *устойчивый словарный фонд, корейский, язык, китаизмы.*

Данная статья продолжает проект по изучению устойчивого словарного фонда языков алтайской общности.

Корейцы – основное население Корейского полуострова. В мире всего насчитывается около 82,5 млн человек. Самоназвание (этноним) корейцев на корейском языке: чосон сарам (кор. 조선 사람) в Корейской Народно-Демократической Республике (25,3 млн человек) и хангук сарам (кор. 한국 사람) в Республике Корея (50 617 045 человек). Корейцы, проживавшие на территории бывшего Советского Союза называют себя корё сарам.

Корейские диаспоры представлены в КНР (2 573 928 человек), США (2

091 432). Японии (892 704 человек) и других странах. По антропологическому типу принадлежат к восточноазиатской ветви монголоидной расы. Говорят на корейском языке (изолированный идиом агглютинативного строя) или языках стран проживания. Основные религии – конфуцианство, буддизм, христианство, шаманизм, однако большинство не исповедуют никакой религии. Ранее господствовал буддизм, но в XIV веке он утратил статус государственной религии. Большое количество корейцев, проживающих в КНДР, придерживаются атеистических взглядов.

Перед презентацией фонда следует указать, что цифра 1 является порядковым номером пункта устойчивого словарного фонда; ‘ant’ – значением пункта на английском языке; 개미 – формой слова в корейской письменности; [kaemi] – попыткой романизации (она представлена в работе [McCune 1939]) слова; ‘муравей’ – значением слова. В написании корейских слов использован опыт составителей «Русско-корейского словаря Чжурю» 1987 г. (далее РКСЧ; после двоеточия дана страница источника) [Русско-корейский словарь 1987], «Корейско-русского словаря» (далее КРС) [Корейско-русский словарь 2000], «Русско-корейского словаря» (далее РКС) [Русско-корейский словарь 2006]. В подготовке материала участвовал носитель корейского языка Сан Чоль Ан – профессор кафедры восточных языков Института зарубежной филологии и регионоведения СВФУ им. М.К. Аммосова. Выражаем также свою признательность сотруднице кафедры восточных языков Института зарубежной филологии и регионоведения СВФУ им. М.К. Аммосова Виктории Викторовне Лебедой за участие в обсуждении материала.

1. ant 개미 [kaemi] муравей [РКСЧ: 47];
2. arm/hand 손 [son] кисть руки, 팔 [p'al] от кисти до плеча [РКСЧ: 1294];
3. ash 재 [chae] зола, пепел [РКС: 240];
4. back 등 [tũng] спина [КРС: 182];
5. big 큰 [k'eun] большой [КРС: 662];
6. bird 새 [sae] птица, ~금 [kũm] (кит.) домашняя птица [РКСЧ: 1202];
7. to bite 물다 [multa] кусать [РКС: 112];
8. bitter 쓴 [ssũn] горький [РКС: 263];
9. black 검은/검정색의 [kõmũn/kõmjõngsaegũi] черный, 까맣다 [kkamat'a] чернеть [РКСЧ: 1652];
10. blood 피 [p'i] кровь [КРС: 702];
11. to blow 불다 [pulta] дуть [РКСЧ: 348];
12. bone 뼈 [ppuõ] кость [РКС: 178];
13. breast 가슴 [kasũm], 흉부 [hyungbu] (мед.) .흉강 [hyunggang] (жен.) грудь

[РКСЧ: 274];

14. to burn (intr.) 타다 [t'ada] гореть [КРС: 666];
15. to carry 들고 있다 [túlgo itta] нести [КРС: 180];
16. child 아이/자식/아기 [ai/chashik/agi] дитя [РКСЧ: 313];
17. to come 오다 [oda] прийти [РКСЧ: 1130];
18. to crush/grind 빻다 [ppatha] молотить [КРС: 319];
19. to cry/weep 울다 [ulta] плакать [РКСЧ: 985];
20. to do/make 하다/만들다 [hada/mandŭlda] делать, сделать [РКСЧ: 296];
21. dog 개 [kae] собака [РКСЧ: 1387];
22. to drink 마시다 [mashida] пить [РКСЧ: 983];
23. ear 귀 [kwi] ухо [КРС: 82];
24. to eat 먹다 [mökta], 드시다 [túshida] (ув.), 잡수시다 [chapsushida] есть

[РКСЧ: 359];

25. egg 계란 [kyeran] (кит.), 달걀 [talgyal] яйцо [КРС: 146];
26. eye 눈 [nun] глаз [РКСЧ: 245];
27. to fall 떨어지다/빠지다/내리다 [ttorojida/ppajida/naerida] пасть [РКСЧ: 930];
28. far 멀리 [mŏlli] далеко [РКСЧ: 283];
29. Fire 불 [pul] огонь, 화염 [hwayŏm my] пламя [РКСЧ: 844];
30. fish 물고기 [mulkogi] рыба, 생선 [saengsŏn] рыба (для еды) [РКСЧ: 1299];
31. flesh/meat 고기 [kogi] ~육 [yuk] (кит.) мясо [РКСЧ: 711];
32. fly 파리 [p'ari] муха [РКСЧ: 707];
33. to give 주다 [chuda], 드리다 [túrida] (ув.) дать [РКСЧ: 285];
34. To go 가다 [kada] идти, уходить, ехать, 다니다 [tanida] ходить [КРС: 10];
35. good 좋은 [choŭn] хороший [РКСЧ: 1628];
36. hair 머리카락 [mŏrik'arak] волос [РКСЧ: 164];
37. hard 딱딱한/단단한 [ttakttak'an/tantanhan] твердый [РКСЧ: 1475];
38. he, she, it 그 [kú] он, 그녀 [kúnyŏ] она, 그것 [kúgŏt] оно [КРС: 84];
39. to hear 듣다 [tútta] слушать [КРС: 180];
40. heavy 무거운 [mugŏun] тяжелый [РКСЧ: 1534];
41. to hide 감추다/숨기다 [kamch'uda/sumgida] прятать [РКСЧ: 1201];
42. to hit/beat 치다/때리다 [ch'ida/taerida] бить [РКСЧ: 72];
43. horn 뿔 [ppul] рог [КРС: 223];

44. house 집 [chip] дом ~택 [taek] (ув.) чей то дом [PKCЧ: 329];
45. I/me 나 [na], 저 (jō) (ув.) я [PKCЧ: 1705];
46. in ... 안에서 [anesō] в [PKCЧ: 107];
47. knee 무릎 [murŭp] колено [PKCЧ: 548];
48. to know 알다 [alta] знать [PKCЧ: 452];
49. to laugh 웃다 [utta] смеяться [PKCЧ: 1380];
50. leaf 잎 [ipʻ] лист [KPC: 525];
51. leg/foot 다리 [tari] нога, 발 [pal] стопа [PKCЧ: 803];
52. liver 간 [kan] печень [KPC: 18];
53. long 긴 [kin] длинный [KPC: 100];
54. louse 이 [i] вошь [KPC: 503];
55. mouth 입 [ip] рот [KPC: 522];
56. name 이름 [irŭm], 성명 [sŏngmyŏng] (офици.), 성함 [sŏngham] (ув.) имя [KPC: 481];
57. navel 배꼽 [paekkop] пуп [KPC: 1205];
58. neck 목 [mok] шея [PKCЧ: 1672];
59. new 새로운 [saeroun] новый [PKCЧ: 802];
60. night 밤 [pam] ночь [KPC: 263];
61. nose 코 [kʻo] нос [PKCЧ: 805];
62. not 않다 [anta] нет [PKCЧ: 793];
63. old 늙은/나이 많은 (nŭlgŭn/nae manŭn) старый [PKCЧ: 1429];
64. one하나 [hana], 일 [il] (кит.) один [PKCЧ: 847];
65. rain 비 [pi] дождь [KPC: 309];
66. red 빨간/붉은 [ppalgan/pulgŭn] красный [PKCЧ: 585];
67. root 뿌리 [ppuri] корень [KPC: 321];
68. rope 밧줄 [pachul] веревка [KPC: 263];
69. to run 뛰다/달리다 [ttuida/tallida] бегать [KPC: 58];
70. salt 소금 [sogŭm] соль [PKCЧ: 1399];
71. sand 모래 [moraе] песок [KPC: 223];
72. to say 말하다 [marhada] говорить [KPC: 207];
73. to see 보다 /구경하다 [poda/kugyŏnghada] смотреть [PKCЧ: 282];
74. shade/shadow 그늘/음지/응달 [kŭnŭl/ŭmji/ŭngdal] тень [PKCЧ: 1481];

75. skin/hide 가죽 [kajuk] шкура, 피부 [p'ibu] кожа [PKСЧ: 545];
76. small 작은/자질한/조그만 [chakûn/chajirhan/chogûman] маленький [PKСЧ: 650];
77. smoke 연기 [yôn'gi] дым [KPC: 451];
78. soil 흙 [heuk] земля, 토양 [toyang] (кит.) почва [KPC: 750];
79. to stand 서다 [sôda] стоять [KPC: 348];
80. star 별 [byôl], ~성 [sông] (кит.) звезда [PKСЧ: 442];
81. stone/rock 바위 [rawi], 암석 [amsök] (науч.) камень [PKСЧ: 511];
82. to suck 빨다 [ppalta] сосать [PKСЧ: 1404];
83. sweet 단, 달콤한 [tan/talk'omhan] сладкий [PKСЧ: 1368];
84. tail 꼬리/후미/ 꼬무니 [kkori/humi/kkongmuni] хвост [PKСЧ: 1617];
85. to take 가지고 가다/ 치우다 [gajigo kada/ch'iuda] взять, брать [PKСЧ: 91];
86. thick 두꺼운/두툼한 [tukkoun/tut'umhan] толстый, (부피가 큰) [pup'iga k'un] толстый, объемистый [PKСЧ: 1497];
87. thigh 넓적다리/허벅지 [nôpchôktari/hôböki] бедро [PKСЧ: 54];
88. this 이것 [igôt] это [PKСЧ: 1701];
89. to tie 묶다 [mukhta] связать [KPC: 239];
90. tongue 혀 [hyô] язык [PKСЧ: 1707];
91. tooth 이 [i] зуб [PKСЧ: 455];
92. water 물 [mul] вода [PKСЧ: 152];
93. what? 무엇 [muôt] что? [KPC: 235];
94. who? 누구 [nugu] кто? [PKСЧ: 600];
95. wide 넓은/광범위한 [nôlbûn/kwangbômwihan] широкий [PKСЧ: 1674];
96. wind 바람 [param] ~풍 [p'ung] (кит.) ветер [PKСЧ: 128];
97. wing 날개 [nalgae] крыло [PKСЧ: 598];
98. wood 목재 [mokjae] дерево [KPC: 227];
99. yesterday 어제 [ôje] вчера [PKСЧ: 191];
100. you 너 [nô] ты, 당신 [tangshin] (ув.) Вы [PKСЧ: 1531].

Особенностью изучаемого устойчивого словарного фонда является то, что в нём выявлены китаизмы, например пункты (6, 25, 31, 64, 78, 80, 96), которые выступают синонимами корейского вокабуляра.

1. McCune G. Mc Afee, Reischaur E.O. Romanization of the Korean language, based upon its phonetic structure / G. Mc Afee McCune, E.O. Reischaur // Transactions of the Korea branch of the Royale Asiatic Society. – 1939. – Vol XXIX. – P. 1-55.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Корейско-русский словарь / Сост. Кан Дук Су, Ким Хен Тэк. – Сеул, 2000. – 754 с. (КРС).
3. Русско-корейский словарь / Сост. Н.В. Иващенко, Я.Е. Пакулова. – М.: Издательская фирма «Восток-Запад», 2006. – 320 с. (РКС).
4. Русско-корейский словарь Чжурю / Сост. Ван Тон, Хак Су Ким. – Сеул, Университет Корея, институт русской культуры, 1987. – 1748 с. (РКСЧ).

Сокращения:

кит. – китайский

THE LEIPZIG-JAKARTA LIST OF THE KOREAN LANGUAGE

I.N. Novgorodov, N.E. Krasilnikova

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

The Leipzig-Jakarta list of the Korean language is studied, which detects Chinese borrowing.

Key words: *The Leipzig-Jakarta list, the Korean language, Chinese borrowings.*

Об авторах:

НОВГОРОДОВ Иннокентий Николаевич – доктор филологических наук, профессор-исследователь кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* i.n.novgorodov@mail.ru

КРАСИЛЬНИКОВА Нюргустана Егоровна – студентка кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* krasilnikova.n24@mail.ru

УДК 81'42

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ МЕДИАТЕКСТА
КАК УСЛОВИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИАЛОГИЧНОСТИ
МАССМЕДИЙНОГО ДИСКУРСА**

Н.С. Семенова

Псковский государственный университет, Псков

В статье рассматривается взаимосвязь таких категорий текстуальности как интертекстуальность и диалогичность, средства их языковой репрезентации в континууме массмедийного дискурса.

Ключевые слова: массмедийный дискурс, интертекстуальность, медиатекст, дискурсивный анализ.

В эпоху глобальной информатизации журналистами перерабатывается огромный поток информации, поступающий к адресату в виде медиатекстов, существующих в реальном и виртуальном пространстве, называемом массмедийным дискурсом.

Массмедийный дискурс по определению Т.Г. Добросклонской – это «функционально-обусловленный тип дискурса, который понимается как совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [Добросклонская 2008: 58]. Он характеризуется «социальной оценочностью и открытостью позиции автора» [Кайда 2006: 17].

Медиатекст- это «динамическая сложная единица высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций» [Кузьмина 2011: 13].

Тексты журналистов, находящиеся в системе сайта ВВС, можно считать продуктом речевой деятельности информационного английского сайта. Каждый текст обладает определенными категориями, среди которых необходимо отметить роль категории диалогичности в контексте иноязычного новостного сайта. Диалогичность является одним из конститутивных свойств текста наряду с «целостностью, связностью, завершенностью, абсолютной антропоцентричностью, интерпретируемостью, развернутостью, динамичностью» [Бабенко 2005: 40]

Под диалогичностью, вслед за Т.Н. Колокольцевой, в данной статье понимается «учет адресантом (автором) речи фактора адресата (реального или воображаемого), его смысловой позиции, а также обозначение данной ориентации при помощи определенных языковых средств» [Колокольцева 2011: 101]

Одним из основоположников теории диалогичности текста является М.М. Бахтин. Он рассматривает диалогичность высказываний и диалогиче-

ские отношения между текстами. Диалогические отношения Бахтин определяет как «смысловые отношения между всякими высказываниями в речевом общении. Любые два высказывания, если мы сопоставим их в смысловой плоскости, окажутся в диалогическом отношении» [Бахтин http]. Диалогичность текста, по мнению М.М. Бахтина проявляется в том, что «любой текст является ответной реакцией на другие тексты». [Бахтин,http]. А «понимание целых высказываний и диалогических отношений между ними неизбежно носит диалогический характер; понимающий (в том числе исследователь) сам становится участником диалога, хотя и на особом уровне [Бахтин 1986: 298].

Современные подходы к диалогичности текста, а также к диалогичности газетных жанров, изложены в исследовании Л.Р. Дускаевой, по мнению которой диалогичность – это «выраженность в тексте многосторонности речевого общения (как проявление социальности речи и мышления)» [Дускаева 2012: 22].

В данной статье, вслед за А.Ю. Арутюновой, условием «проявления диалогичности дискурса» является интертекстуальность. Арутюнова рассматривает информационное сообщение с двух сторон: 1) со стороны «соответствия коммуникативной задаче» и 2) со стороны «адекватности передачи и взаимной обработки актуальной и фоновой информации» [Арутюнова 2009: 100].

При исследовании медиатекстов информационного интернет-сайта ВВС были использованы метод дискурсивного анализа, суть которого состоит в том, чтобы выявить и описать обычно скрытые для массовой аудитории связи между языком, властью и идеологией, а также метод критической лингвистики, заключающемся в «анализе текстов массовой информации как текстов по природе своей глубоко идеологизированных» [Добросклонская 2008: 59].

Определим несколько параметров, по которым будет проведен дискурсивный анализ:

- наличие прямой речи, имени говорящего
- присутствие эмоциональной оценки
- имитация разговорного стиля в сообщении

В континууме английского информационного сайта были обнаружены следующие варианты эксплицирования диалогичности. Она реализуется

1) в прямой диалогической речи

“The more zoomed in, the better; people love to see big food on screen. And layers are great too, especially with burgers.”

“Thankfully there are good editing tools. The other trick is to use something like an iPad or another phone as an extra light,” Seldon adds.

“Cara had about five million followers and at the time I had 100. When she tagged me on Instagram, my following went up to 6,000 in a

day,” says Green» [Elizabeth Hotson [http](#)].

В данном случае, диалог необходим для привлечения внимания адресата и возбуждения его интереса к статье. Наличие прямой речи, имени говорящего, стимулирует проявление интереса у адресата сообщения к прочтению данной статьи о еде и фотографированию еды, до ее употребления, диалоги придают статье оттенок дискуссионности и позволяют читателю задуматься над вопросом фотографирования еды перед приемом пищи.

2) в эксплицитных интертекстуальных ссылках

«A feeling of crisis has played out in German media. In late June, shortly after the German national team failed to advance to the second round of the World Cup, German magazine Der Spiegel ran a cover entitled: “Once upon a time, there was a strong country” (*Es war einmal ein starkes Land*). “The crises in politics, economics and sports are the result of complacency,” Der Spiegel’s cover story said. “How could it come to this?”

House prices have risen 80% in major cities since 2009, according to a recent Deutsche Bank report. Rents are also rising, it said, and there’s a national shortfall of about one million residential units. A recent OECD report, meanwhile, said that rapid population ageing “would challenge the financial sustainability of the public pension scheme”» [Emily Schultheis, [http](#)].

Данная статья описывает современную жизнь людей в Германии и содержит интертекстуальную ссылку на авторитетную немецкую газету и сообщение немецкого банка. Наличие такого параметра как имитация разговорного стиля в сообщении (“How could it come to this?”), привлекает внимание адресата к теме экономического, политического кризиса, а также к неудачам в спорте в Германии. Тем самым, необходимо отметить, что именно эксплицитные интертекстуальные ссылки на популярные источники информации придают статье особый оттенок точности и правдивости изложенной информации и призывают читателя дочитать данную статью до конца.

«Her biographer, Louise Miller, says she had long wanted to be a soldier. She’d been raised on the stories of Kipling and had read and re-read the Charge of the Light Brigade. “To be in the thick of battle was something that Flora had long dreamt of... and [she] had spent hours imagining herself as the central character in Kipling’s tales of heroism and adventure. She had high hopes for the climax of the Bulgarian attack» (Little Alan [http](#)).

Данный отрывок о сербской женщине-солдате содержит интертекстуальную эксплицитную ссылку на Редьярда Киплинга, а также имплицитную ссылку на стихотворение Альфреда Теннисона «Атака легкой бригады» (*The Charge of the Light Brigade*), посвященное атаке легкой кавалерийской бригады под Балаклавой во время Крымской войны. Именно это стихотворение послужило основой для написания Киплингом стихо-

творения «Последняя бригада», таким образом, статья перекликается с произведениями двух великих авторов – Р. Киплинга и А. Теннисона.

3) в имплицитных интертекстуальных ссылках (с учетом позиции адресата и тем самым косвенного его воздействия на речь говорящего).

Till Baaken, a 28-year-old NGO staffer in Berlin, said the increasing influence of far-right populism meant the national conversation on politics and media was dominated by new – and increasingly hate-filled – topics.

Since the rise of the far right, "it seems to me that the whole political discourse is about migration and hate and crime," he said. "It's not focused on the real problems that we are going to have, or that we're having at the moment."

Instead of a focus on migration, Baaken said, the government should spend more of its time improving the healthcare system, investing more in education and considering how to prepare the younger generation for a secure retirement (Emily Schultheis [http](http://)).

В статье присутствует прямая речь, имя говорящего, имитация разговорного стиля, а также эмоциональность высказывания, что позволяет автору сфокусировать внимание к данному источнику и таким образом, через интертекстуальные ссылки, прямую речь, автор выражает, возможно, и свою позицию по отношению к обстановке в Европе и развитию Германии, а также подчеркивает дискуссионность данного вопроса.

В данном примере образующие единство тексты видоизменяются, цитирование опускается, информация, изложенная автором, интерпретируются с его точки зрения.

Таким образом, проявление диалогичности статей является важным условием в восприятии текста читателем и может эксплицироваться разным способами:

- 1) включением в текст прямой диалогической речи
- 2) интертекстуальными ссылками на другие источники информации, понятные и знакомые реципиенту (German magazine *Der Spiegel*, recent Deutsche Bank report, the Charge of the Light Brigade.)

3) Имплицитными интертекстуальными ссылками: опущение кавычек авторами статей (Till Baaken, a 28-year-old NGO staffer in Berlin, said the increasing influence of far-right populism meant the national conversation on politics and media was dominated by new - and increasingly hate-filled – topics. Instead of a focus on migration, Baaken said, the government should spend more of its time improving the healthcare system.)

Интертекстуальные ссылки являются стимулом для расширения и формирования картины мира реципиента, которое происходит благодаря взаимодействию позиции автора и читателя.

М.Н. Кожина, исследуя вопрос диалогичности письменной научной речи, приводит следующую классификацию видов диалогичности:

- 1) «разговор» с другим упоминаемым лицом»

2) сопоставление (или столкновение) двух и более различных точек зрения

3) «разговор» с читателем

4) диалог-самоанализ, самоконтроль [Кожина 2011: 48-49].

Проверим, какие виды диалогичности можно обнаружить на информационном сайте BBC и выявить средства выражения диалогичности.

«Разговор» с другим упоминаемым лицом»

Hazard, 27, won the Premier League under Mourinho during the manager's second spell at Chelsea in 2015.

The forward had said he wanted to work with Mourinho again in an interview with Belgian newspaper HLN on Saturday.

"We had a good relationship, we were champions together, so I think the feelings are good," Mourinho said.

(<https://www.bbc.com/sport/football/45916452>)

В данном примере автор статьи не был указан на новостном сайте, диалогичность высказывания достигается посредством ссылки на интервью, приведенное в бельгийской газете, присутствует параметр имитации разговорного стиля в сообщении ("We had a good relationship, we were champions together, so I think the feelings are good,"), а также содержит имя говорящего (Mourinho)

Сопоставление двух и более различных точек зрения

«What do we know about the alleged gunman?

His precise motives remain unclear.

1) But there are *suggestions* the fourth-year student had developed a hostile attitude to the college.

Russia's RBC TV interviewed a friend who said Roslyakov "hated the technical school very much" and had vowed "revenge" on his teachers.

2) In a reminder of how poor relations are between Russia and Ukraine, the speaker of the Crimean parliament, Vladimir Konstantinov, *suggested* Kiev might have been behind the attack.

"The entire evil inflicted on the land of Crimea is coming from the official Ukrainian authorities", he said» (Rosenberg Steve [http](http://)).

Средства, эксплицирующие диалогичность в данном случае – это наличие цитат, предположения корреспондента о жестокости Сергея Рослякова, основанные на высказываниях его друга, а также в той же статье приводится цитата Владимира Константинова, который говорит о причастности Украины к произошедшему. Конфликт двух точек зрения на события в Керчи выражен противительным союзом, использованным автором (but) и лексическими единицами «suggestions» и «suggested». В данном случае, позиция автора статьи остается неясной и вариативность понимания прочитанного зависит от картины мира адресата.

Диалог-разговор с читателем

There have been five attacks in schools in Russia this year

where a number of children were injured.

In Kerch, questions are already being asked: how did Vladislav Roslyakov manage to obtain a licence for a hunting weapon? And how was he able to launch such a deadly attack on his college? (Rosenberg Steve [http](http://))

Средством проявления диалогичности текста в данном случае является цепь риторических вопросов, не оформленных в виде вопросов в диалоге, а обращенные именно к читателю, в контексте дискурсивного анализа это присутствие параметра «имитация разговорного стиля в сообщении». Данный прием привлекает читателя, влияет на его эмоциональную сферу и оценку адресатом происходящих вокруг событий.

Диалог-самоанализ, самоконтроль

«Inspectors from the Organisation for the Prohibition of Chemical Weapons (OPCW) are attempting to access the previously rebel-held town of Douma, where medical organisations and rescue workers say President Bashar al-Assad's forces dropped bombs filled with toxic chemicals in an attack on 7 April, killing more than 40 people.

The Syrian government and its key ally, Russia, say the incident was staged. But the US, UK and France - who support the opposition to Mr Assad - say they are confident that chlorine and possibly a nerve agent were used.

Despite the uncertainty about what happened in Douma, a cluster of influential social media activists is certain that it knows what occurred on 7 April.

They've seized on a theory being floated by Russian officials and state-owned media outlets that the attacks were "staged" or were a "false flag" operation, carried out by jihadist groups or spies in order to put the blame on the Assad government and provide a justification for Western intervention.

The group includes activists and people who call themselves "independent journalists", and several have Twitter followings reaching into the tens or hundreds of thousands» (<https://www.bbc.com/news/blogs-trending-43745629>).

Автор приведенной выше статьи нет на сайте BBC не был обнаружен, но имеется детальный анализ действий 7.04.2018 года с одной стороны Сирии и России, а с другой – США, Великобритании и Франции, имеются цитаты *staged, false flag*, которые якобы подтверждают версию журналиста, о том, что химическая атака была постановочной. Журналист ссылается на посты в Твиттере других независимых журналистов, приводит в новостном сообщении цифру 40, как реальное число жертв. Таким образом, среди основных средств, эксплицирующих диалогичность можно выделить «цитаты», интертекстуальную ссылку в начале сообщения на организацию по запрещению химического оружия, мнение Сирии и России и многочисленные интертекстуальные ссылки на страницы в Твиттере, подкрепленные визуальными средствами.

Подводя итог, необходимо отметить, что на информационном сайте были выявлены все виды диалогичности, выявленные М.Н. Кожиной в письменной научной речи. Медийная среда насыщена интертекстуальными отсылками (эксплицитными и имплицитными), цитатами, риторическими вопросами (возникающими в тексте и в заголовках), что свидетельствует о желании журналистов воздействовать на читателя и привлечь внимание к описываемым проблемам.

Диалогичность – неотъемлемая характеристика массмедийного дискурса, которая может быть выражена разными языковыми средствами, изучение которых требует особого внимания исследователей для объективного исследования реальности и ее трактовки в англоязычной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова А.Ю. Диалогичность текста и категория связности: Монография / А.Ю. Арутюнова. – Пятигорск: РИА-КМВ, 2009.
2. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
3. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии, и других гуманитарных науках [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Article/Baht_PrT.php
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин / Сост. С.Г.Бочаров; Текст подгот. Г.С.Бернштейн и Л.В.Дерюгина. – Изд.2-е. – М.: Искусство, 1986. – 423 с.
5. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь) / Т.Г. Добросклонская. – М.: Изд-во ФЛИНТА, 2008. – 203 с.
6. Дускаева Л.Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров / Л.Р. Дускаева / Под ред. М.Н. Кожиной. – Изд. 2-е, доп., испр. – СПб.: СПбГУ: Филол. факультет, 2012. – 274 с.
7. Кайда Л.Г. Композиционная поэтика публицистики: Учеб. Пособие / Л.Г. Кайда. – М.: Флинта; Наука, 2006. – 142 с.
8. Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи / Т.Н.Колокольцева. – Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2011. – 129 с.
9. Современный медиатекст: Учебн. пос. / Отв. ред. Н.А. Кузьмина. – Омск, 2011. – 414 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

10. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. М.Н. Кожиной. – 2-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 696 с

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Hotson E. The Serious Business of FoodPorn [Электронный ресурс] / E. Hotson. – URL: <http://www.bbc.com/capital/story/20181005-the-serious-business-of-foodporn>
Schultheis E. Why young Germans Are Feeling Gloomy about Their Country [Электронный ресурс] / E. Schultheis. – URL: <http://www.bbc.com/capital/story/20180926-why-young-germans-are-feeling-gloomy-about-their-country>

Rosenberg S. Crimea Attack: Gun Attack at Kerch College Kills 19 [Электронный ресурс] / S. Rosenberg. – URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-45891201>

**INTERTEXTUALITY OF MEDIATEXT
AS A CONDITION OF MASSMEDIA DISCOURSE'S DIALOGISM**

N.S. Semenova

Pskov State University, Pskov

The article is devoted to the interaction of such textual categories as dialogism and intertextuality, means of language representation in the continuum of massmedia discourse.

Key words: *media discourse, intertextuality, mediatext, discourse analysis.*

Об авторе:

СЕМЕНОВА Наталия Сергеевна – ассистент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений Псковского государственного университета, *e-mail*: semenovans89@mail.ru

УДК 81'373

**СТАНОВЛЕНИЕ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ:
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ**

Н.А. Сергиенко, Д.В. Грамма, М.А. Ставрук, Т.С. Царская

Сургутский государственный университет, Сургут

В статье рассматривается процесс становления когнитивной лингвистики в исторической ретроспективе. Проанализированы лингвистические исследования, оказавшие влияние на основные этапы становления когнитивной лингвистики.

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, когнитивизм, дискурс, концепт, понятие.*

Своим возникновением когнитивная лингвистика обязана работам американских исследователей, однако в дальнейшем она приобрела своих приверженцев как в европейских странах, так и на постсоветском пространстве. О заинтересованности западных исследователей в развитии этого направления свидетельствует целый ряд работ (L. Talmy, D. Lee, W. Croft & D.A. Cruse, G. Fauconnier, D. Geeraerts, G. Kristiansen и др.).

Знакомство советского и постсоветского лингвистического сообщества с этим направлением началось с обзорных очерков (см. работы В.И. Герасимова, В.З. Демьянкова, Е.С. Кубряковой, А. Ченки, А.Н. Баранова и

Д.О. Добровольского, О.Н. Селиверстовой и др.), появления «Краткого словаря когнитивных терминов» и переводов работ западных исследователей, объединенных интересом к изучению когнитивных аспектов языка. У истоков когнитивной лингвистики в России стояли Н.Н. Болдырев, С.Г. Воркачев, В.З. Демьянков, В.И. Карасик, Н.А. Кобрина, Е.С. Кубрякова и др. На постсоветском пространстве лингвокогнитивные процессы категоризации исследуют Л.И. Белехова, О.П. Воробьева, И.А. Голубовская, Т.А. Космеда, Е.А. Селиванова, Н.В. Слухай, Г.М. Яворская и др.

Однако не все лингвисты единодушно приветствовали появление лингвокогнитивного направления изучения языка. Некоторые из них прямо обвиняли когнитивную лингвистику в том, что она не сформировала ни собственного объекта, ни методологии исследования. С течением времени ее сторонники предложили как обоснованное определение объекта так и разнообразные методики лингвокогнитивного исследования, что, скорее, свидетельствует об эвристической мощности предложенного подхода, чем о его полной непригодности.

Согласно одной из дефиниций, когнитивная лингвистика – это «лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, которые играют основную роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации» [Краткий словарь... 1996: 53]. Главный фокус лингвокогнитивных исследований направлен на те аспекты структуры и функционирования языка, которые связаны с усвоением, обработкой, организацией, хранением и использованием человеком знаний об окружающем мире [Скребцова 2000: 5].

Нельзя не отметить, что постулирование связи между языком и процессами познания мира, имеющееся в приведенных утверждениях, может навести на мысль, что лингвокогнитивное направление не отличается особой новизной, поскольку и в европейской, и советской лингвистике связь между языком и сознанием никогда не подвергалась сомнению, а исследование семантики проводилось как с позиций ономаσιологического, так и с позиций семасиологического подходов к изучению языка [Даниленко 2011: 82-108]. И, тем не менее, современные лингвокогнитивные направления в исследовании категоризации существенно образом отличаются от своих предшественников.

Во-первых, когнитивистов не устраивает подход генеративистов к значению, которое в теории Н. Хомского продолжало игнорироваться, как и во времена господства структурализма. Во-вторых, когнитивисты выступают против предлагаемого генеративистами «модульного подхода» (*modular approach*) к пониманию систем человеческого организма, согласно которому языковая способность возникла как автономный компонент, или «модуль» человеческого знания, не связанный с понятийной системой человеческого

сознания. Вместо этого когнитивисты предложили так называемый «холистический подход» (*holistic approach*), который рассматривает язык не как автономную подсистему, а как способность, обусловленную общим когнитивным механизмом. Вследствие неавтономности языкового знания лингвокогнитивный подход постулирует его неотделимость от знаний о мире вообще, а потому невозможность четкого разделения между собственно языковой (словарной) и конвенциональной (энциклопедической) информацией (см., например, J. Naiman “*Dictionaries and encyclopedias*”).

Как считает А.А. Кибрик, лингвокогнитивный подход направлен на преодоление «автономизации» лингвистики, основанной на идее о том, что «языковая система может быть описана и объяснена в пределах самой себя, без апелляции к другим феноменам (таким, как психика, мышление, мозг, анатомия и физиология человека, общество, культура и т.п.» [Кибрик 2003: 24]. Как отмечает Н.В. Слухай, когнитивная лингвистика становится одной из наиболее перспективных альтернатив системно-структурному подходу, который «рассматривал язык как жестко организованную систему с четкими границами между синхронией и диахронией, языком и речью, звуком и фонемой, морфом и морфемой, словом и лексемой, значением и смыслом, высказыванием и предложением, вследствие чего языковедение превращается в науку наподобие математики и кибернетики» [Слухай 1995: 226].

Наиболее известными теориями, которые сыграли решающую роль в становлении когнитивной лингвистики, являются: процедурная семантика Дж. Миллера и Ф. Джонсон-Лерда, когнитивная грамматика Р. Ленекера (Лангакера), теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и Г. Джонсона, теория ментальных пространств Ж. Фоконье, теория концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера, топологическая семантика Л. Талми. Обсуждение основных положений этих теорий содержится в обзорных очерках (см. работы В.З. Демьянкова, Е.С. Кубряковой, Е.В. Рахилиной, А. Ченки). Перечисленные исследователи однозначно позиционировали себя когнитивными лингвистами и заявляли о своей принадлежности к проблематике, которая базировалась на программном тезисе когнитивной лингвистики, сформулированном следующим образом: поскольку язык является неотъемлемой составляющей когнитивных структур и самого процесса познания, вполне возможно и необходимо на основании анализа языковых фактов строить заключения о базовых ментальных представлениях человека (см., напр., исследования G. Lakoff, R. W. Langacker, G. Fauconnier). Ср.: «Хотя язык, безусловно, имеет свою собственную структуру, он существенным образом связан с другими когнитивно обусловленными структурами, и именно эти связи определяют основные свойства его организации» [Fauconnier 1990: 151].

Задача лингвокогнитивного направления сформулирована как «исследование языка как средства организации, обработки и передачи инфор-

мации» [Geeraerts 1990: 1-3]. Дж. Лакофф видит основную задачу когнитивных лингвистов в том, чтобы «согласовывать свои объяснения человеческого языка с тем, что известно об уме и мозге как из других дисциплин, так и из нашей собственной (т.е. лингвистики)» [Lakoff 1990: 40].

Вместе с этим целый ряд лингвистов, в частности, Т. ван Дейк, А. Вежбицка, Р. Джекендофф, Ч. Филлмор, У. Чейф, Р. Шенк и др., на протяжении многих лет занимающиеся проблемами языка и сознания, языковых и понятийных структур, не считают нужным ассоциировать свое имя с когнитивной лингвистикой. Однако в восточнославянской научной литературе концепции этих исследователей причисляют к лингвокогнитивным. В частности, по мнению Е. А. Селивановой, основными направлениями западной когнитивной лингвистики являются: *фреймовая семантика* (Ч. Филлмор), *процедурная семантика* (Дж. Андерсон, Т. Виноград, Ф. Джонсон-Лерд, Дж. Коупланд, У. Кук, Ю. Чарняк, У. Чейф), *прототипная семантика* (Б. Берлин, Д. Болинжер, А. Вежбицка, П. Кей, У. Лабов, Дж. Лакофф, Э. Рош), *концептуальная семантика* (Дж. Атгчисон, Р. Джекендофф, Р. Ленекер), *когнитивная грамматика* (Р. Джекендофф, Дж. Лакофф, Р. Ленекер, У. Чейф).

Некоторые исследователи (А.В. Кравченко, Е.С. Кубрякова и др.) отмечают, что в развитии когнитивной лингвистики можно выделить два периода. Первый период ознаменовался известной научной конференцией в Дуйсбурге (1989 г.), на которой было заявлено о создании Международной ассоциации когнитивной лингвистики, учреждением международного журнала *Cognitive Linguistics*, ознакомлением научного сообщества с работами Дж. Лакоффа, Р. Ленекера, Ж. Фоконье, Л. Талми.

Первый период характеризовался тесным сотрудничеством когнитивной лингвистики с другими когнитивными науками, выработкой общих принципов и методик анализа. Однако, как замечает Е.С. Кубрякова, со временем когнитивная лингвистика начала вырабатывать свои собственные версии когнитивизма, свои собственные методики, все чаще обращаться за ответами к таким наукам, как биология, физиология, нейрология [Кубрякова 2012: 23]. Второй период связан уже с выходом когнитивной лингвистики за пределы американской науки и распространением когнитивного движения по всему миру. Ныне в самых больших университетах США, Канады, Австралии, Новой Зеландии, Германии, Франции, Израиля, России и других стран функционируют Центры когнитивной науки, открываются кафедры когнитивной лингвистики, создаются междисциплинарные проекты, которые объединяют исследователей в областях лингвистики, психологии, нейрофизиологии, социологии, философии.

На постсоветском лингвистическом пространстве достижения американских лингвистов, попав на благодатную почву, были настолько творчески развиты, что это привело к формированию собственной, российской версии

когнитивизма. Эта версия, известная под названием *когнитивно-дискурсивной*, по словам Е.С. Кубряковой, быстро переросшая границы американского когнитивизма и, «вобрав в себя наилучшие традиции отечественного языкознания и опираясь на его достижения и традиции, обнаружила свои яркие отличительные черты и своеобразие» [Кубрякова 2012: 13]. На сегодняшний день две линии развития когнитивизма, западная и российская, настолько существенным образом разошлись, что стали вполне самостоятельными ветвями когнитивной лингвистики. Однако, как свидетельствует обзор соответствующей литературы, *когнитивно-дискурсивная* версия когнитивной лингвистики не представляет собой однородной школы. В ее пределах фактически сосуществуют несколько школ, которые объединяются под эгидой и лозунгами когнитивной лингвистики и используют похожие методы исследования.

Исследования отраженной в языке картины мира способствовали формированию особого направления, связанного с анализом *концептов*. По мнению исследователей, распространение в лингвистическом обороте термина *концепт* началось с ознакомления научного сообщества с работой Р.И. Павилениса, коллективной монографией под ред. Б. Серебренникова, появлением переводов на русском языке работ А. Вежицкой, Ч. Филлмора и др.

Однако известно, что впервые в российской лингвистике этот термин употребил еще С.А. Аскольдов в своей статье «Концепт и слово» (1928), где он определял концепт как «мыслительное образование, которое замещает множество предметов одного и того же рода. Концепт может замещать как реальные предметы, так и некоторые стороны предмета или реальных действий» [Аскольдов 1997: 269]. Т.е. можно говорить не о появлении нового термина в 90-х гг. XX века, а лишь о возобновлении его функционирования.

На стыке лингвистики с сопредельными гуманитарными дисциплинами возникли такие междисциплинарные предметные области, как когнитивная лингвистика, лингво-культурология, лингвоконцептология, лингвоаксиология и т.д. Основным предметом исследования этих дисциплин является концепт – сложный ментальный феномен [Сергиенко 2017: 173].

С вхождением в научный оборот термина *концепт* (сначала в переводах с английского языка) возникла необходимость его размежевания с термином *понятие*. Хотя некоторые лингвисты и указывают на то, что и до сих пор «терминологическое размежевание *концепта* и собственно *понятия*» остается «не до конца понятным» [Манакин 2011: 30], для самих когнитивистов этот вопрос является окончательно решенным.

По мнению Т.П. Вильчинской, понятие, «в отличие от концепта, характеризуется четкими границами и может быть определено как концепт, обработанный наукой. Поэтому понятие является базовой единицей научной

картины мира, а концепт – наивной, которая лежит в основе языковой картины мира» [Вільчинська 2008: 43]. Связь концепта с картиной мира отображена и в определении, представленном в «Кратком словаре когнитивных терминов», согласно которому концепт – это «термин, который служит для объяснения единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отображает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отображенной в человеческой психике» [Краткий словарь... 1996: 90].

В.З. Демьянков отмечает: «Концепт (“зачаточная” истина), в отличие от понятия, которое конструируется, реконструируется. О понятии договариваются, концепты существуют сами по себе: их реконструируют с разной степенью (не)уверенности – отсюда диффузность, гипотетичность, размытость таких реконструкций» [Демьянков 2007: 27-28]. Размежевание этих терминов осуществляют по двум линиям:

1) наличие эмоциональной составляющей в концепте в отличие от понятия;

2) соотношение двух феноменов как часть и целое.

Рассмотрим коротко суть этого размежевания. Считается, что в отличие от понятий, представленных в нашем сознании набором существенных признаков, концепты не только мыслятся, а и переживаются (см. работы Ю.С. Степанова). Они содержат эмоциональную составляющую, поэтому связаны с чувствами, оценками, ассоциациями человека и т.п. Например, А.А. Залевская определяет концепт как базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера, «которое спонтанно функционирует в познавательной и коммуникативной деятельности индивида и подчиняется закономерностям его психической жизни, вследствие чего по ряду параметров отличается от понятий и значений как продуктов научного описания с позиций лингвистической теории» [Залевская 2001: 39].

Вторая линия размежевания этих терминов касается структуры концепта и состоит в признании того, что понятие и концепт «должны соотноситься между собой гипо-гиперонимическим и вместе с тем асимметрическим способом: основой концепта является понятие, но основой понятия не является концепт» [Приходько 2008: 55]. Согласно М.В. Никитину, понятие – это «необходимый компонент в глобальной структуре концепта, абстрактный операциональный конструкт, который «прописывает» объект-денотат в мироздании среди других объектов по общности-отличию присутствующих им признаков» [Никитин 2004: 59].

Вообще мысль о том, что понятие, будучи более узким, чем концепт, входит в состав последнего, разделяют многие исследователи (В.В. Колесов,

С.Г. Воркачев, Л.О. Чернейко и В.А. Долинский, Ю.С. Степанов, В.И. Карасик и др.). Как отмечает Ю.С. Степанов, с одной стороны, в структуре концепта имеется все, что присуще понятию, а с другой – в нее входит все то, что делает его фактом культуры – этимология, история, современные ассоциации, оценки и т.п. [Степанов 1997: 43].

Таким образом, в статье проведен ретроспективный анализ становления когнитивной лингвистики, рассмотрены основные этапы и направления ее развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267-279.
2. Даниленко В.П. Методы лингвистического анализа / В.П. Даниленко. – М.: ФЛИНТА, Наука, 2011. – 280 с.
3. Демьянков В.З. «Концепт» в философии языка и в когнитивной лингвистике / В.З. Демьянков // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования: Сб. научн. тр. / ИЯ РАН и др. – М., Калуга: ИП Кошелев А.Б., Изд-во Эйдос, 2007. – С. 26-33.
4. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта / А.А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С. 36-44.
5. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / А.А. Кибрик, Ин-т языкознания РАН. – М. [б.и.], 2003. – 90 с. – На правах рукоп.
6. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Е.С. Кубрякова / Ин-т языкознания РАН. – М.: Знак, 2012. – 208 с.
7. Никитин М.В. Развернутые тезисы о концептах / М.В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1(001). – С. 53-64.
8. Сергиенко Н.А. Лингвокогнитивное направление изучения языка в контексте исследований категоризации / Н.А. Сергиенко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 10. – Ч. 3. – С. 173-175.
9. Скребцова Т.Г. Американская школа когнитивной лингвистики / Т.Г. Скребцова. – СПб: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2000. – 202 с.
10. Слухай Н.В. Художественный образ в зеркале мифа этноса: М.Лермонтов, Т. Шевченко. Монография / Н.В. Слухай. – Київ: Укрспецмонтажпроект, 1995. – 486 с.
11. Вільчинська Т.П. Концептуалізація сакрального в українській поетичній мові XVII–XVIII ст. / Т. П. Вільчинська. – Тернопіль : Джура, 2008. – 424 с.
12. Манакін В.М. Мова і загальна симетрія універсуму / В.М. Манакін // Мовознавство. – 2011. – № 3. – С. 26-40.
13. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістиці / А.М. Приходько. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
14. Fauconnier G. Domains and Connections / G. Fauconnier // Cognitive Linguistics. – 1990. – Vol. 1. – No.1. – P. 151-174.
15. Geeraerts D. Editorial statement / D.Geeraerts // Cognitive Linguistics. – 1990. – Vol. 1. – No.1. – P. 1-3.

16. Lakoff G. The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-schemas? / G.Lakoff // Cognitive Linguistics. – 1990. – Vol. 1. – No.1. – P. 39-74.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

17. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд. МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 246 с.
18. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект, 1997. – 824 с.

**COGNITIVE LINGUISTICS DEVELOPMENT:
RETROSPECTIVE ANALYSIS**

N.A. Sergienko, D.V. Gramma, M.A. Stavruk, T.S. Tsarskaya

Surgut State University, Surgut

The article deals with retrospective analysis of the cognitive linguistics. Much attention is given to the linguistic research covering main stages of cognitive linguistics development.

Key words: *cognitive linguistics, cognitive science, discourse, concept, notion.*

Об авторах:

СЕРГИЕНКО Наталья Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Сургутского государственного университета, *e-mail: nas_surgut@mail.ru*

ГРАММА Дарья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Сургутского государственного университета, *e-mail: cattaro@yandex.ru*

СТАВРУК Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Сургутского государственного университета, *e-mail: marinastav-17@yandex.ru*

ЦАРСКАЯ Татьяна Сергеевна – преподаватель, кафедры иностранных языков Сургутского государственного университета, *e-mail: zts40@mail.ru*

УДК 316.774

ОТРАЖЕНИЕ АНТИКРИЗИСНЫХ ИНТЕНЦИЙ В ИМИДЖЕВОМ ДИСКУРСЕ БАНКА

О. В. Шефер

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье рассматривается имиджевый дискурс как эффективное средство нейтрализации негативного отношения общественности, отражающее коммуникационную стратегию и интенции коммерческого банка в период кризиса.

Ключевые слова: антикризисная стратегия, интенциональность, антикризисные интенции, имиджевый дискурс.

В связи с нестабильной экономической ситуацией, на которую оказывают влияние внешние макроэкономические условия, и высокой вероятностью банковского кризиса, уровень доверия к банковскому сектору у населения не повышается. Что, в свою очередь, отражается на динамике активов в российском банковском секторе и является предвестником кризиса, который нельзя просчитать.

Управление банком в этот период должно осуществляться по разработанной антикризисной стратегии, позволяющей прогнозировать и предотвращать кризисные ситуации или смягчать отрицательные последствия. Инструментарий антикризисного управления, в связи с различными целями, можно подразделить на кризисный (реактивное антикризисное управление) и предкризисный (превентивное антикризисное управление). Антикризисная работа должна осуществляться не только во время кризиса, но и в рамках профилактики кризисной ситуации, позволяя запускать программу грамотного управления и предотвращения симптомов кризиса. Превентивные меры антикризисного менеджмента основываются на предотвращении угрозы кризиса, а не на выведении из него, что позволяет снизить затраты на ликвидацию последствий, которые они могут вызвать.

Данная ситуация, способствует стремительному развитию превентивных мер, управление которыми осуществляется инструментами коммуникационного менеджмента. Особенность коммуникационного менеджмента заключается в использовании приемов, средств, технологий, обеспечивающих эффективное информационное и эмоциональное взаимодействие между различного уровня общностями и индивидами, представляющими организацию и ее среду.

Для оптимизации коммуникативных средств в антикризисный период разрабатывается стратегия, основной целью которой является обеспечение информационной поддержки стратегии развития банка. Это позволяет нейтрализовать негативное отношение и сформировать лояльность, а также

доверие общественности к банковскому сектору.

Стратегия нужна, чтобы адекватно реагировать на изменения в окружающей среде, на поведение конкурентов, а также, чтобы объяснять, в какую сторону они движутся, своим сотрудникам, клиентам и акционерам.

Для решения столь разнообразных задач стратегия должна отвечать пяти основным требованиям:

- 1) интегрированность – иными словами, она должна охватывать все сферы и направления деятельности компании;
- 2) осознанность – другими словами, лицо, принимающее стратегическое решение, должно действовать сознательно и намеренно;
- 3) ориентированность на действие – то есть стратегия формируется с акцентом на конкретных шагах;
- 4) методичность – она должна быть понятна третьим сторонам;
- 5) ее цель – не только решить поставленные задачи, но и добиться долгосрочного успеха [Котлер 2012: 20].

Единая коммуникационная стратегия выражает содержание коммуникационного процесса, представляет факты и транслирует намерения банка, управляя мнением и поведением аудитории.

Инструментами коммуникационной стратегии выступают коммуникативные технологии рекламы, Public Relations, личных продаж и стимулирования сбыта. Интеграция использования инструментов коммуникационной стратегии помогает наиболее эффективно взаимодействовать с целевыми аудиториями, отражая интенции банка, и формировать положительный имидж.

В основе антикризисной коммуникационной стратегии лежит информационная открытость банка, передающая установки и намерения, обращенные к общественности. Речевые намерения (интенциональный компонент), которые хочет донести банк до своей аудитории, полностью находят отражение в коммуникационной стратегии.

Понятие интенциональности, заключающееся в смысловой информативности, мы рассматриваем вслед за А.В. Бондарко. Исследователь предпочитает говорить об интенциональности и определяет ее как «связь языковых значений с намерениями говорящего, с коммуникативными целями речемыслительной деятельности, то есть способность содержания, выражаемого данной языковой единицей, в частности грамматической формой (во взаимодействии с ее окружением, то есть средой), быть одним из актуальных элементов речевого смысла» [Бондарко <http>].

Понятие интенциональности в предлагаемой интерпретации включает два аспекта:

- 1) аспект актуальной связи с намерениями говорящего в акте речи, с коммуникативной целью, с целенаправленной деятельностью говорящего, то есть с тем, что он хочет выразить в данных условиях коммуникации, аспект

"собственно интенциональный";

2) аспект смысловой информативности – имеется в виду способность данной функции быть одним из элементов выражаемого смысла [Бондарко http].

В зависимости от конкретных целей антикризисные интенции банка, отражающие смысловую информативность в коммуникационной стратегии, могут быть следующими: стабильность на банковском рынке, формирование доверия, высокое качество обслуживания, повышение нематериальных активов, информационная открытость и т.д. Все перечисленные антикризисные интенции ориентированы, в конечном итоге, на формирование и поддержание имиджа банка на конкурентном рынке.

Обеспечение имиджевой информационной поддержки между банком и аудиторией находит отражение в имиджевой коммуникации, «представляющей собой целенаправленное донесение информации с целью формирования необходимых представлений и регуляции общественного мнения» [Горчакова 2011: 21]. Цель имиджевой коммуникации – создать имидж объекта, опираясь на информацию, передать которую можно как напрямую, так и косвенно исходящую от банка к его аудитории. Следует отметить, что информация в процессе передачи к потенциальной или целевой аудитории может передаваться и восприниматься как сознательно, так и бессознательно.

Информация, на основе которой впоследствии формируется имидж, называется имиджформирующей. По мнению А.Ю. Панасюка имиджформирующая информация – это «информация, на основе которой впоследствии формируется образ любого человека или организации, а затем и мнение, то есть имидж» [Панасюк 2007: 35]. Он выделяет прямую и косвенную имиджформирующую информацию. Прямая имиджформирующая информация поступает непосредственно от отправителя имиджа к получателю, косвенная опосредованно – через других людей, у которых уже раньше сформировался данный имидж.

Всю имиджформирующую информацию, инициированную банком в рамках антикризисной коммуникационной стратегии, мы рассматриваем как разножанровые формы имиджевого дискурса.

Под имиджевым дискурсом мы понимаем совокупность текстов, интегрированно передаваемых через личный или опосредованный каналы вербальными, визуальными и / или аудиовизуальными средствами с целью создания положительного имиджа. Имиджевый дискурс – это прямая имиджформирующая информация, поступающая к получателю посредством коммуникативных технологий для позиционирования и продвижения в конкурентной среде [Шефер 2007: 54]. Данный дискурс позволяет доносить информацию, отражая антикризисные интенции банка, регулируя общественное мнение и поведение. Интегрируя использование различных

коммуникативных технологий, жанров, форм, каналов и средств, имиджевый дискурс оказывает позитивное речевое воздействие на потребителей банковских услуг.

В имиджевом дискурсе используются практически все способы речевого воздействия:

- 1) введение новых значений, на основе которых реципиент изменит своё поведение или своё отношение к действительности;
- 2) изменение структуры значения без введения новых значений, с помощью сообщения новой информации об уже известных вещах;
- 3) изменение смыслового поля в целом для изменения отношения к окружающей действительности реципиента [Леонтьев 1977: 274-275].

Наиболее часто применяется именно третий способ, который можно назвать воздействием через убеждение или через информирование, что оказывает влияние на формирование и поддержание положительного имиджа даже в превентивном антикризисном управлении.

Речевое воздействие неразрывно связано с понятием «языковое сознание». Формирование языкового сознания аудитории банка – важный способ повышения конкурентоспособности и стимулирования спроса услуг банка. Имиджевый дискурс является эффективным способом речевого воздействия на языковое сознание целевой аудитории посредством интеграции информирования и воздействия, что позволяет транслировать антикризисную интенциональность банка.



Таким образом, имиджевый дискурс в антикризисной коммуникационной стратегии отражает интенции банка, нейтрализуя негативное отношение общественности и формируя положительный имидж.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. О стратификации семантики (Общее языкознание и теория

- грамматики [Электронный ресурс] / А.В. Бондарко // Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона. – СПб., 1998. – С. 51-63. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Article/Bond_StrSem.php
2. Горчакова В.Г. Имиджология. Теория и практика / В.Г. Горчакова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. – 335 с.
 3. Котлер Ф. Стратегический менеджмент по Котлеру: Лучшие приемы и методы / Ф. Котлер [и др.] . – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 143 с.
 4. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1977. – С.274-275.
 5. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники / А.Ю. Панасюк. – М.: «Омега-Л», 2007. – 266 с.
 6. Шефер О.В. Отражение корпоративной культуры вуза в имиджевом дискурсе: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.В. Шефер; Челябинский гос. ун-т. – Челябинск [б.и.], 2007. – 163 с. – На правах рукоп.

THE ANTI-CRISIS INTENTIONS IN THE BANK IMAGE DISCOURSE

O.V. Shefer

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The paper studies the image discourse as an effective way to neutralize the negative public attitude. It's exactly this way reflects the communicative strategy and the intentions of trading bank in the crisis time.

Key words: anti-crisisstrategy, intentionality, anti-crisis intentions, image discourse.

Об авторе:

ШЕФЕР Оксана Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации Челябинского государственного университета; *e-mail:* oxana_csu@mail.ru

УДК 811.111-26

THE PECULIARITIES OF THE REPRESENTATION AND FUNCTIONING OF THE ENGLISH BORROWINGS IN THE ASSOCIATIVE FIELD OF THE COMPUTER TERMS

E.A. Yukhmina

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The article deals with the peculiarities of the representation of the English borrowings in the associative field of the computer terms. There are considered different mechanisms of borrowing and functioning of the English com-

puter terms in the associative field obtained as a result of the free associative experiment.

Key words: *English borrowings, computer terms, associative field, associative experiment.*

Introduction

Computer and mobile gadgets, various Internet technologies, electronic devices have become an inseparable part of our everyday life. Our social life is becoming more and more virtual due to a huge number of social networks that were created to stay in contact and to share information between people anywhere and anytime (24/7): Instagram, Twitter, Facebook, vkontakte and others. There appeared new formats of communication: blogs, chat rooms, forums, news groups. Nowadays people are suffering from the information overload. Sometimes it's rather difficult to filter the information and choose the required one. The flow of the e-documents is increasing dramatically. Each new production and modification of the technical appliances is accompanied by an update of the whole system of the terminology. The new terminological units are being coined; the older ones are being transformed or dropped out.

Due to the processes of the interlingual and intercultural interaction, lexical units from various languages of the world penetrate into Russian, the largest percentage of which are scientific and technical Anglicisms, and computer terms in particular. Thus, the study has posed the following research question: *How deep in mind of the Russian native speakers do the computer terms of the English origin penetrate? How do they function as a part of their associative field?*

Method

Along with the actual linguistic methods the study relies on the methods of the related sciences, namely, a free associative experiment from psycholinguistics. The method of an associative experiment offers huge possibilities for the linguistic investigation. The associative processes are being studied for a long time, and during this time the method of associative experiment has remained unchanged. But the purpose of study has changed significantly. Analyzing the results of the experiment, we can draw conclusions about the mechanisms that control the process of associations formation.

The beginning of the study of associative structures goes back to Aristotle (who singled out, in particular, associations of similarity, opposition, spatial and temporal complexity). The associative experiment as a projective method, proposed simultaneously by C.G. Jung, M. Wertheimer and D. Klein, was used to study the motivation of the individual in psychoanalysis, psychiatry and psychodiagnostics, where the unit of analysis of the psyche is the association.

The adaptation of an associative experiment to the solution of the philological problems occurs in the direction of studying the associative structure of the word and building its associative field. It was L.V. Scherba who was the first to post the question of the demand for the associative experiment for the needs of

linguistics. He spoke about this issue in the article *On the Threefold Aspect of Linguistic Phenomena and on Experiment in Linguistics* [Щерба 1931]. From the theoretical point of view, the study of living languages is a great advantage in the possibility of applying the experiment. Currently, the associative experiment is used in such linguistic areas as cognitive linguistics, semasiology, psycholinguistics, general linguistics. R.M. Frumkina, exploring associations as a cultural phenomenon, says that psycholinguistics studies a narrow circle of associative processes – it studies only verbal associations [Фрумкина 2003: 190]. The data of a free associative experiment reflect various aspects of the linguistic consciousness and deep connections between words in the associative field.

Discussion

Herbert H. Clark in his work *Word Associations and Linguistic Theory* compares free associative experiment to a word-game. He underlines that unlike conversation or the other language games we play daily, the word-association game is an artificial, derivative phenomenon, important because it is interesting in itself and reveals properties of linguistic mechanisms underlying it. Our ability to produce associations is presumably derived from our ability to understand and produce language. For this reason, language must play a central role in the explanation of these associations [Clark http]. Studying the structure of the associative field of computer terms, we relied on the free associative experiment (FAE). The FAE was conducted standardly. We asked the interviewees to follow the only rule: to write down the first thing that occurred to their mind when the stimulus was presented to them. 600 respondents were interviewed in two stages (in 2008 we interviewed 200 people as a control group and 200 people as an experimental group, and in 2016 we again interviewed 200 people). As a result of the experiment we processed 12,000 associations. All of them were classified according to different criteria.

Results and conclusion

The English words are actively penetrating into the associative field and an active vocabulary of the Russian native speakers. This process follows certain mechanisms of borrowing. There are different possible ways of borrowing foreign words into Russian. The most popular mechanisms can be illustrated by the examples from our free associative experiment. They are:

Loan-translation or **semantic borrowing** is when a word or an expression in one language is formed on the model of the corresponding units of another language, so called word-for-word translation: *mouse* – *мышь*, *on-line* – *в сети*, *mother board* – *материнская плата*, *antivirus* – *антивирус*, *hyperlink* – *гиперссылка*, *gigabyte* – *гигабайт*. In this case either a meaning or a structure of the English word is borrowed

Transplantation is the mechanical transfer of graphemes of a lexical unit from one language to another without changing the spelling. These borrowings are functioning in the associative field of the Russian native speakers in the form of

barbarisms: *http, SIM, TCP/IP, Wi-Fi, access denied, v kontakte.ru, flash, visa, Windows, link, dr.Web, www, Gb, e-mail, mail.ru, student etc.*

Transliteration is the transfer of the image of a borrowed word from one language to another using the equivalent graphical means of the recipient language: *чат (< chat), емейл или имейл (< e-mail), клик (< click), Яндекс (< Yandex), ввв (< www), агент (< agent), чип (< chip), спам (< spam), документ (< document), БИОС (< BIOS), диск (< disk), лофтинг (< lofting).*

Practical transcription is the transmission of the sound sequence of the borrowed word of the source language using graphical means of the recipient language: *Mi[ai]crosoft – Майкрософт, by[ai]te– байт, ga[ei]mer – геймер, re-boo[u]t – ребуит, fi[ai]le – файл.*

The English computer borrowings occur in the associative field of the Russian native speakers as a result of a vast computerization of our society. The causes of borrowing are well-known and have been studied from ancient times. They are the political expansion, the cultural influence and prestige of some words / phrases from another language, mass bilingualism, personal contacts between people of different nations, the superiority of some languages over others (cultural, religious, scientific, economic causes etc.). The language is self-developing mechanism, regulated by certain laws [Крысин http]. Obviously computer is one of the greatest inventions of all times. Today, billions of people use computers in their daily life. While the first computers were extremely large and took up entire rooms, modern computers are extremely small and can not only fit on your desktop, but in your phone and on chips the size of grains of rice. Throughout the years, the computer has developed from an extremely expensive and slow device to today's extremely smart and quick machines with incredible processing power [Clark http]. Over years the computer terminology went out of the professional sphere of use and began penetrating into the consciousness of the Russian native speakers, the results of our FAE prove this statement:

ВИРУС – болезнь 40; грипп (а) 29; компьютерный 13; ОРВИ 6; Эбола 5; эпидемия 5; Троян 5; Касперский 5; антивирус 5; компьютер 3; инфекция 5; лечение 3; папирус 5; бактерия 5, опасный 3, опасность 3; паразит 3; простуда 4; плохой 2; тяжелый 4; таблетка 2, Зикка 2; заразный 2; зараза 4; кишечный 2; апокалипсис, биология, быстрый, врач, ВИЧ, вирус, гепатит, герпеса, гриб, грязь, группа, диск, денка, зомби, злостный, Интернет, квартира, комп, летка, лекарство, музыкальная группа, организм, ОРЗ, песня, папиллома, распространенный, ретро, респираторный, ротавирус, сильный, смерть, сопли, страх, штамм 200:166:34

In the given example 17% of associations are words pertaining to the sphere of computer technology. Nowadays, in order to be a socially active and sought-after specialist in any field, an educated person must be a computer user, which means mastering the basic concepts of the computer terminology. In modern Russian society, knowledge of foreign languages is a socially prestigious criterion.

Thus, there are created favorable conditions for borrowing computer terms of the English origin into the speech and consciousness of Russians.

REFERENCES

1. Крысин Л.П. Слово в современных текстах и словарях: Очерки о русской лексике и лексикографии / Л.П. Крысин. – М.: Знак, 2008. – 320 с.
2. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
3. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба // Изв. АН СССР. – Отд-ние общественных наук. – 1931. – № 1. – С. 113-129.
4. Clark H.H. Word Associations and Linguistic Theory [Электронный ресурс] / Herbert H. Clark. – URL: https://web.stanford.edu/~clark/1970s/Clark,%20H.H.%20Word%20associations%20and%20linguistic%20theory_%201970.pdf
5. History of computers / [Электронный ресурс] / – URL: <https://www.historyofthings.com/history-of-computers>

**ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ
В АССОЦИАТИВНОМ ПОЛЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ**

Е. А. Юхмина

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье рассматриваются особенности репрезентации англоязычных заимствований в ассоциативном поле компьютерных терминов. Исследуются механизмы заимствования и функционирования англоязычных компьютерных терминов в ассоциативном поле, полученном в результате свободного ассоциативного эксперимента.

Ключевые слова: англоязычные заимствования, компьютерные термины, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле.

Об авторе:

Юхмина Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка Челябинского государственного университета, *e-mail:* alen_vitamin@mail.ru.

УДК 811.111(075.8)

КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ В СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ

Л.Г. Ярмолинец, Е.И. Гетман

Кубанский государственный университет физической культуры,
спорта и туризма, Краснодар

В современном обществе спорт и многообразие его проявлений реализуются в спортивном дискурсе. Создание когнитивных моделей специальных знаний дискурса предметной деятельности человека (спорт) даст возможность выявить особенности развития понятийных систем и способы их презентации посредством языка.

Ключевые слова: спортивный дискурс, когнитивная модель, предметная сфера, специальные знания, концепт и когниотип.

Целью данной работы является описание возможности организации представления терминов спорта с позиции когнитивной лингвистики. Бесспорно, спортивное общение чрезвычайно значимо для удовлетворения различных профессиональных, социальных и культурных потребностей человека. В современном обществе спорт и «многообразие его проявлений» [Ярмолинец 2018: 174] отражает широкую сферу предметной деятельности социума, которая реализуется в спортивном дискурсе. Спортивный дискурс определяется как «Социокультурный феномен, представляющий сочетание коммуникативных практик, обусловленных рядом экстралингвистических факторов» [Кудрин 2011: 7]. Можно с уверенностью говорить о существовании «спортивного мегадискурса» [Yarmolinetz 2017: 126], который состоит из множества дискурсов различных сфер спортивной деятельности человека, включающих участников общения с присущими им «статусно-ролевыми отношениями, типичными ситуациями и темами общения, хронотопом и собственно языком (текстовым материалом) «вербализирующимся в соответствующем жанре» [Карасик 2002]. Конкретная предметная деятельность зависит от запросов, накладываемых носителями специфических форм деятельности на область коммуникации» [Ярмолинец 2017: 347].

Рассматривая предметную сферу деятельности, в данном случае спорта, с позиции когнитивного подхода к соотношению «язык и знание», можно рассуждать о существовании концептуальной модели понятийно-терминологической системы той или иной предметной сферы деятельности, где термин проявляет себя как «элемент целостной системы знания» [Кунина 1999: 151-150]. Знания, накопленные человеком в процессе познавательной деятельности, объективируются при помощи языка. Следует еще раз подчеркнуть, что данное положение основывается на когнитивном

подходе к языку, согласно которому языковая компетенция людей носит познавательный характер. «Основными познавательными категориями являются концепты и их связи, которые образуют познавательные структуры, составляющие индивидуальные когнитивные системы» [Баранов 1988]. Представление знаний имеет форму тезауруса, который возникает еще в сознании человека и репрезентируются посредством когнитивных определенных предметных областей.

Именно когнитивная лингвистика призвана ответить на вопрос, как знания человека вербализуются в языке. Ответ на этот вопрос находит свое решение в изучении концептов, когнитивов, а также в их моделировании. Термин «когнитив» был предложен А.Г. Барановым как «ментально-лингвистический фрейм, ментально-лингвистическая модель, комплекс данных, который реализуется в текстовой деятельности. Когнитив представляет собой некую макроструктуру, когнитивное содержание которой имеет определенную предметную область» (спорт) и которое «состоит из некоторого набора микроструктур» (для нас виды спорта), «представляющая более подробное распределение данных о конкретной предметной области. Таким образом, когнитив принадлежит к определенной предметной области, существует в тематической композиции, имеет языковое выражение, строится как ментально-лингвистическая модель декларативных знаний, дополняется процедурными знаниями» [Баранов 1997]. По мнению А.Г. Баранова «когнитив выступает функциональной единицей текстовой деятельности, сотнесенной с группой текстов одной предметной области» [там же].

В результате, построение моделей специальных знаний (объектом рассмотрения остается спорт) дает возможность определить специфику развития понятийных систем в разной языковой среде и способы их объективации посредством языка. Концептуальное моделирование понятийно-терминологической системы специальных знаний предполагает упорядочение терминологии.

Концептуальную модель спортивной деятельности стоит считать универсальной категорией, которая подходит для участников спортивной сферы деятельности, в частности гимнастики.

Такая модель может выглядеть следующим образом:

Табл. 1

Концептуальная модель спортивной деятельности (гимнастика)

Субъект, например, гимнастика	Соответствующие обстоятельства: (оборудован	Объект: (мяч, лента булава)	Процесс: техника, стратегия, тактика	Результат: успешное выступление
-------------------------------	---	-----------------------------	--------------------------------------	---------------------------------

	ие, снаряды, правила)			
--	--------------------------	--	--	--

Особую роль при построении когнитивного типа играет «лексическое окружение термина» [Ступникова 2009: 159], так как в одном контексте могут появляться разные когнитивные модели.

Анализ текстового материала дискурса «Гимнастика», представленного на англоязычных сайтах и в учебных пособиях, как, например, «Олимпийские летние виды спорта» [Осадчая 2017], подтвердил мнение о том, что «ключевые слова и идеи текстов создают тематические структуры» [Минский 1979], концепты которых объективируются при построении когнитивных типов.

Названия некоторых способов систематизации терминов такого рода текстов с помощью предметных когнитивных (фреймовых) моделей предлагает А.К. Крупченко [Крупченко 2004]: слов – партнеров (“lobster”), партикуляризации слов (“spider”, “tree”), семантических карт (semantic maps). Проиллюстрируем указанные выше способы представления знаний.

1. Когнитивный тип “body” охватывает действия, которые могут быть связаны с телом и показаны в виде “lobster”, рис. 1.

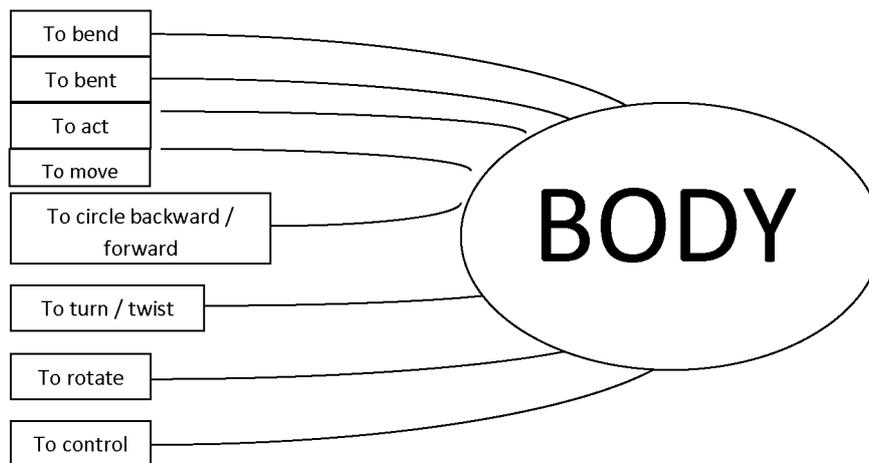


Рис. 1 - Lobster

1. Когнитивный тип в виде “spider” отражает виды спортивных снарядов (apparatus), используемых в соревнованиях по спортивной гимнастике отдельно для мужчин и женщин и их предназначение, рис. 2.

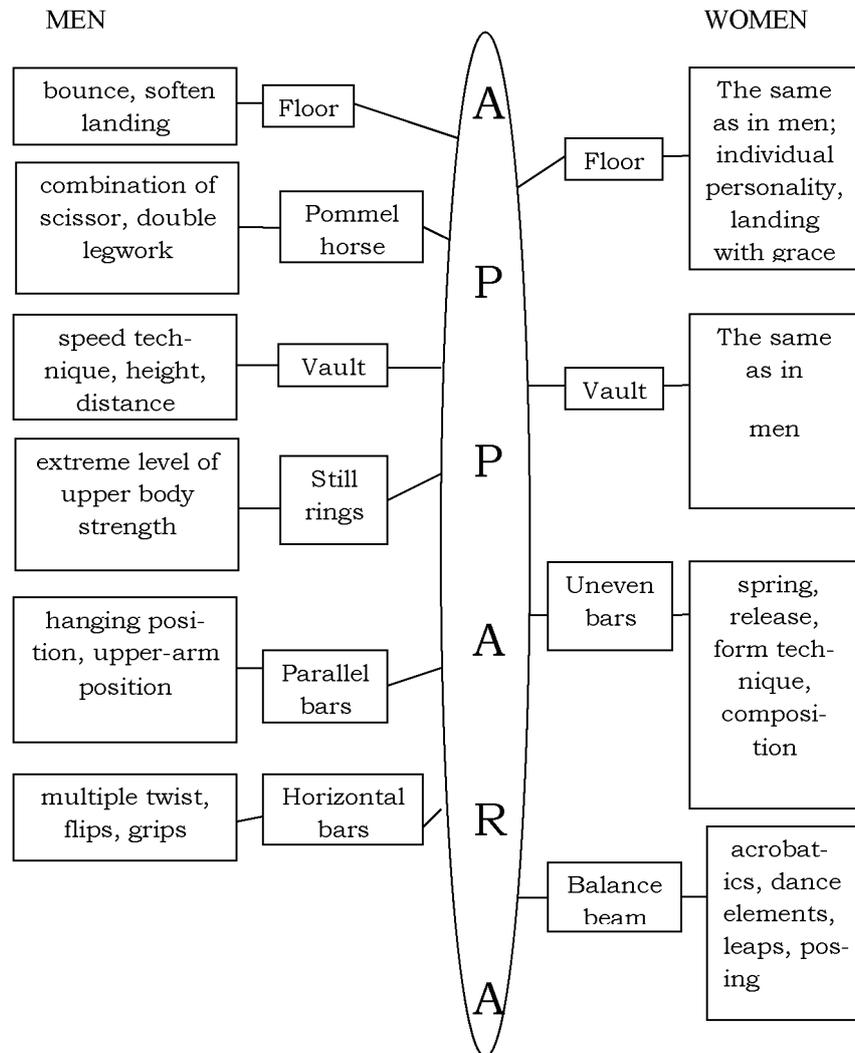
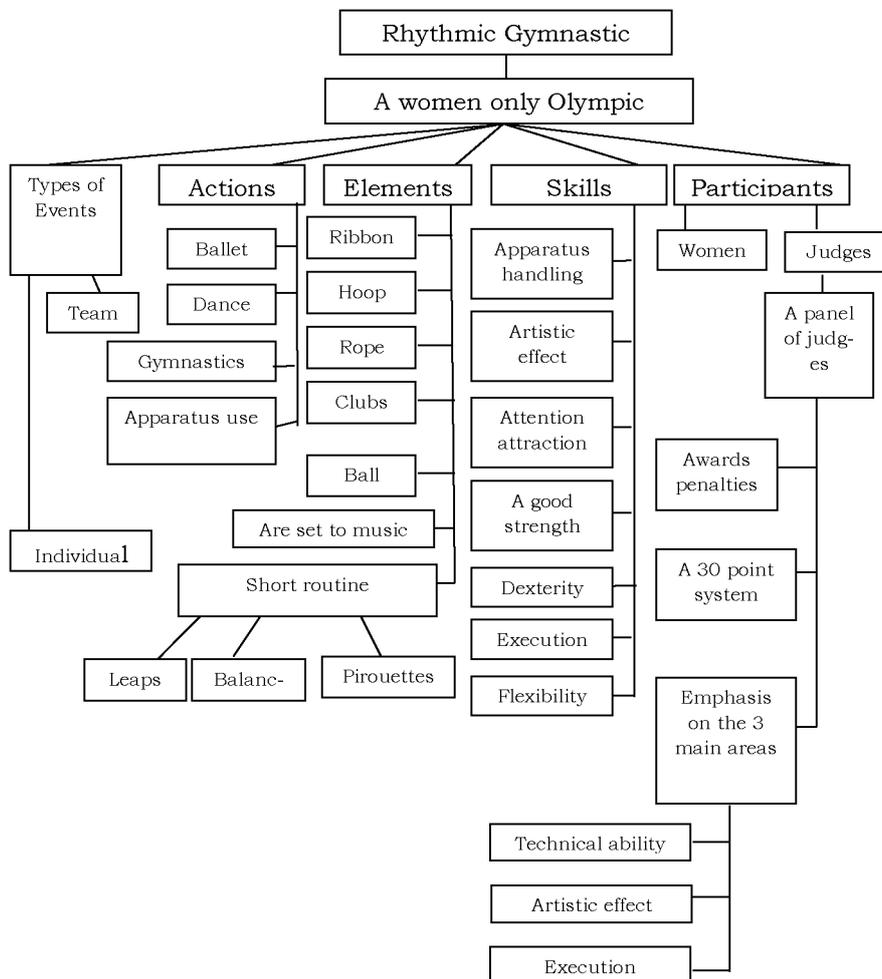


Рис. 2 – Spider



3. Когнитивный тип «Rhythmic- Gymnastics» в форме дерева (“tree”) отражает базовые, ключевые термины этого вида спорта и их внутренние связи и отношения, рис. 3.

4. Когнитивный тип «художественная гимнастика- история развития» (development history) представлен в виде семантической карты (semantic map), которая дает представления об истории развития данного вида спорта в хронологическом порядке, рис. 4.

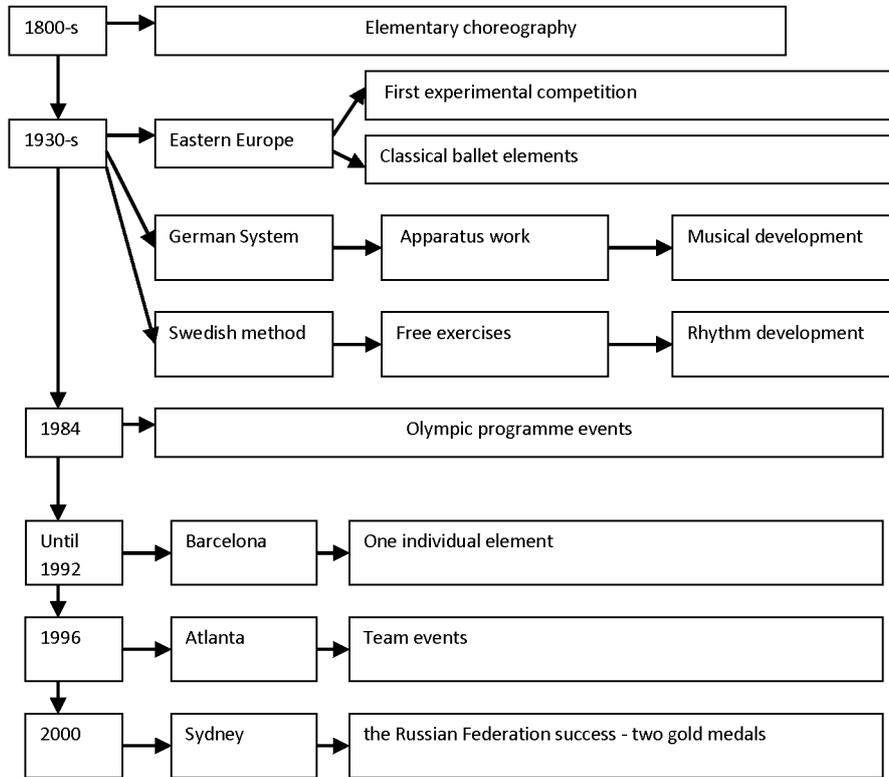


Рис. 4 - Semantic map

Важно отметить, что спортивный дискурс является одним из самых востребованных дискурсов в современном мире, так как он ориентирован на все социальные слои. В рамках профессиональной спортивной деятельности наблюдается динамический характер взаимодействия разных концептов этой деятельности (гимнастика). Терминология данного вида спорта «выделяется из словаря исключительно по функциональному признаку, как группа слов, называющих денотаты определенной сферы деятельности человека – спортивной гимнастики» [Ярмолинец 2018: 175]. Сам язык спорта рассматривается как «вариант общенационального языка» [Ярмолинец 2018: 176] функционирующего в рамках спортивного дискурса. Знания, которые отражают окружающий человека мир, разнообразны и организованы по предметным областям и могут быть представлены в виде когнитивных моделей. Считаем, что «вся область специального знания может быть охвачена стройной системой когниотипов (фреймов)» [Межова 2009].

Ввиду того, что когнитивный тип – более сложная структура представления знаний, предполагается, что она может включать в себя несколько концептов. Применительно к спортивному дискурсу когнитивный тип «Олимпийские летние виды спорта» охватывает такие, например, концепты как гимнастика, плавание, легкая атлетика и другие.

В заключение хочется добавить, что использование описываемых выше способов представления знаний позволяет систематизировать процесс обучения иностранному языку и сделать учебный процесс более действенным, результативным и познавательно-компетентным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Г. Текст в функционально-прагматической парадигме / А.Г. Баранов. – Краснодар: КубГУ, 1988. – 148 с.
2. Баранов А.Г. Когнитивность текстовой деятельности / А.Г. Баранов // Мат-лы XII Межд. конф. по психолингвистике и теории коммуникации. – М.: 1997. – С.20-21.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Крупченко А.С. Современное право в России / А.С. Крупченко. – М.: Менеджер, 2004. – 240 с.
5. Кудрин С.А. Базовые метафоры спортивного дискурса как текстопорождающие модели: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / С.А. Кудрин. – М. [б.и.]: 2011. – 20 с. – На правах рукоп.
6. Кунина М.Н. О соотношении «Термин и язык» / М.Н. Кунина, Л.Г. Ярмолинец // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. – Т. 2. – Краснодар: КГУФК, 1999. – С. 150-154.
7. Межова Т.В. Когнитивный подход к обучению юристов языку специальности / Т.В. Межова // Вестник Московского гос. лингв. ун-та. – Вып. 564. Педагогические науки. Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. – М.: ИПК МГЛУ Рема, 2009. – 297 с.
8. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М.: Прогресс, 1979. – 151 с.
9. Осадчая В.П. Иностранный язык: английский язык в сфере физической культуры. Олимпийские летние виды спорта / В.П. Осадчая, Е.И. Гетман. – Краснодар: КГУФКСТ, 2017. – 246 с.
10. Ступникова Л.В. Терминосистема предметных и когнитивных моделей специального юридического дискурса / Л.В. Ступникова // Вестник Московского гос. лингв. ун-та. – Вып. 564. Педагогические науки. Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. – М.: ИПК МГЛУ Рема, 2009. – С.156-167.
11. Ярмолинец Л.Г. Язык спортивного общения в ракурсе дискурсивной лингвистики / Л.Г. Ярмолинец, М.Н. Кунина // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – Краснодар, 2018. – С. 174-176.
12. Ярмолинец Л.Г. Явление Buzz Words в англоязычном спортивном дискурсе / Л.Г. Ярмолинец, Э.А. Орлова // Интегрированные коммуникации в спорте и

туризме: образование, тенденции, международный опыт. – Краснодар, 2017. – С. 347-350.

13. Yarmolinets L.G. Mega-discourse on the cognitive and ethno-cultural aspects of the problem of the functional and genre stratification of modern sport / L.G. Yarmolinets, S.M. Akhmetov, E.N. Luchinskaya, Zh.A. Terpelets, M.N. Kunina // Petranika Journal of Social Sciences and Humanities. 2017. – Т 25. – № 5. – С. 125-136.

COGNITIVE MODEL OF KNOWLEDGE PRESENTATION IN SPORTS DISCOURSE

L.G. Yarmolinets, E.I. Getman

Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar

Sport and its variety of manifestation are realized in sports discourse. Creation of cognitive models of special knowledge in the discourse of subject areas of human activity will help reveal features of the development of cognitive systems and the ways of their language presentation.

Key words: *sports discourse, cognitive model, subject sphere, special knowledge, concept and cogniotype.*

Об авторах:

ЯРМОЛИНЕЦ Лариса Григорьевна – кандидат филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, *e-mail:* Larisa.yarmolinec@mail.ru

ГЕТМАН Елизавета Иосифовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, *e-mail:* egetman@mail.ru

**КОНЦЕПТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ТЕРМИНОВ РОДСТВА «ОТЕЦ» И «МАТЬ»
ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ФРАНЦИИ И АФРИКИ**

И.Н. Королева

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

Функционирование французского языка на территории Франции и Африки имеет ряд отличительных особенностей, которые проявляются, в том числе, в употреблении терминов родства. В данной статье рассматриваются черты сходства и различия содержательных характеристик таких терминов родства, как «отец» и «мать».

Ключевые слова: термины родства, концептный компонент значения, французская лингвокультура, африканская лингвокультура.

Любой язык представляет собой сложное многоуровневое системно-структурное образование, которое находится в состоянии непрерывного развития и изменения. Вся жизнь общества находит свое отражение в языке, что обуславливает неизменный интерес лингвистов к различным сторонам его функционирования. Французский язык не является исключением. В последнее время наблюдается особенный интерес к проблемам особенностей перевода на русский язык названий фильмов [Фролова 2009], активно изучается инвективная лексика французского языка не только Франции, но и Канады и Африки [Кулаков 2011].

Можно отметить неугасающий интерес к исследованию проблем функционирования различных территориальных вариантов французского языка, в частности, французского языка в Африке. Функциональные и структурные особенности языков и культур на африканском континенте до сих пор привлекают внимание многих исследователей и за рубежом, и в России. Особенно глубоко изучались особенности обозначения животного и растительного миров, специфика имяназвания и употребления имен собственных, содержание общественной терминологии, в том числе и терминов родства. Здесь следует подчеркнуть тот факт, что африканская система коммуникации имеет довольно сложную конфигурацию и представлена как традиционными, так и современными средствами. Исследователи отмечают, что в большинстве стран Африки к настоящему времени сложилась ситуация, в которой африканские языки остаются в основном связанными с традиционной культурой, а европейские языки (в том числе и французский) обслуживают сферу современной культуры [Клоков 2000].

В этой связи термины родства, то есть отношения по крови, имеют свои особенности функционирования, поскольку являются формой речевого об-

ращения. Известно, что в африканской культуре речевое обращение подчиняется строгим правилам. Эти правила обусловлены в основном социально-имущественными и половозрастными характеристиками коммуникантов [Клоков 2000]. Что касается терминов родства, отмечено, что данная лексика, перенесенная в африканский контекст, имеет отличную от европейской, предметную соотнесенность. Например, французский термин *papa* («папа») как форма обращения сына к отцу в Африке употребляется исключительно редко. Обычно африканцы обращаются так к дяде – брату матери или к брату отца. Слова *frère* («брат») и *sœur* («сестра») являются самыми употребляемыми формами обращения во франкоязычной Африке. Ими пользуются родственники и просто знакомые и незнакомые люди. Исследователи отмечают, что данные формы выражают средствами французского языка половозрастную и этническую общность чернокожих африканцев.

Термины родства как концепты изучаются уже некоторое время на материале разных языков. К исследованию категории «концепт» обращались многие лингвисты. При этом исследовались как общие, так и частные вопросы данного явления в работах В.И. Карасика, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, Н.В. Красовской. Представляется интересной точка зрения В.Т. Клокова о наличии у лингвистических единиц концептного компонента значения [Клоков 2003]. Автор определяет концептное значение как «сумму всесторонних характеристик соответствующего объекта с точки зрения квалификации его как элемента концептосферы, то есть элемента культуры, для которой наиболее существенна его ценностная значимость для данного общественного объединения» [там же: 11]. Особое внимание обращается на то, что концептный компонент значения затрагивает лишь ценностную значимость объекта.

В настоящей статье сравниваются лингвистические составляющие концептов родства, которые помогут выявить концептный компонент терминов родства, то есть их ценностную значимость во французской и африканской культурах. С этой целью был проведен сравнительный анализ наиболее значимых концептов родства во французском и африканском вариантах французского языка (отец, мать).

При изучении концепта *père* (отец) было выявлено сходный набор значений данной лексемы в обоих языках. В первую очередь, это отец-родитель. Дублируются также значения человека, проявляющего отцовскую заботу, то есть того, кто защищает и помогает. Схожим является и религиозное обращение, но на африканском континенте *отцом* называют только католического священника, то есть человека из числа европейцев. В африканской и французской культурах *отцом* называют и старшего, почитаемого, словно отца, человека, а также отчима.

Следует отметить, что две сравниваемые культуры имеют, несмотря на общий язык, ряд различий. Так, во французском языке Франции *отец* – это автор, создатель чего-либо, что в дальнейшем приобрело ценность. Это мо-

жет быть, например, литературное произведение, учение: *Hérodote est parfois appelé «le père de l'Histoire»* (Геродота часто называют «отцом Истории») [Le Petit Larousse illustré 2002: 522]. В африканской культуре употребления слова *отец* в таком значении не существует. Для культуры Франции характерно также применение данного обращения к мужчине определенного возраста. Оно несет в себе оттенок уважения и одновременно теплоты, простоты обращения: *«Notre jardinier, le père Louis»* (Наш садовник, папаша Луи) [там же].

Не удалось обнаружить на африканском континенте значения лексемы «отец» как прародителя, Бога-творца всего живого. Это естественно, поскольку данное понятие существует в религиозных представлениях христиан.

Во фразеологическом словаре французского языка было найдено 34 единицы с лексемой *отец*, из чего следует, что данная лексема стала довольно продуктивной во французском языке Франции [ФРФС 2005]. Что касается концепта, то он далеко отходит от своего основного значения и составляет часть абсолютно разных по смыслу выражений:

maison du père – небо, рай;

en père peignard – потихоньку, полегоньку; без лишнего шума;

cet homme est père des difficultés – с ним каши не сваришь;

à cette sauce-là on mangerait son père – с хорошим соусом что угодно съешь;

le père du jour – солнце.

Далее перейдем к специфике употребления лексемы *отец* в качестве обращения в африканской культуре. У жителей Африки семья и родственные отношения занимают особое место в жизни и культуре. Во французском языке Африки существует широко употребляемая форма вежливого обращения к пожилому и умудренному опытом мужчине – *aba* или *abba* (отец). Это указывает на особое почитание предков и старших. В качестве другого примера почитания старших мужчин можно привести еще одно значение концепта – дядю, то есть родного брата отца тоже называют отцом. Приведем пример из литературного произведения африканского автора Amadou Hampâté Bâ, «Amkoullel, l'enfant peul»:

«Dans la tradition africaine, l'oncle parental est considéré comme un père et est directement responsable de l'enfant» (Bâ 2000: 126).

«Согласно африканской традиции, дядя по отцовской линии считается также отцом и несет непосредственную ответственность за ребенка».

Отметим также, что не только дядю, но и близкого друга родного отца называют отцом. То есть родной отец сам может указать сыну, кого он должен почитать и называть отцом. Как правило, в данной роли выступает умный, уважаемый наставник, которому доверяют люди и который способен

научить полезному и мудрому подрастающее поколение. Количество таких «отцов» может быть довольно велико. Очевидно, все эти общественно-значимые для африканской культуры представления участвуют в формировании концепта *отец*.

Набор составляющих концепта *mère* (мать) в африканской и французской культурах довольно разнообразен. Для начала обратимся к схожим значениям: мать – это, прежде всего, женщина, у которой есть один или несколько детей, мать-родительница, самки животного по отношению к детенышам. Во французской культуре концепт *мать* представляется более насыщенным, чем на африканском континенте. В него входит, в частности, обозначение беременной женщины, которая готовится стать матерью: «*Celui qui l'a rendue mère a disparu*» («Тот, от кого она забеременела, исчез») [Le Petit Larousse illustré 2002: 288].

Во французской культуре женщина, проявляющая материнскую заботу, тоже называется матерью: «*Être la mère des pauvres et des orphelins*» («Быть матерью бедных и сирот» [там же]). Важно отметить, что и в африканской культуре есть похожее значение концепта, но трактуется оно иначе. Так, выражение *mère de case* несет двойственный смысл. Во-первых, это приемная мать, что совпадает по смыслу с французским выражением *mère adoptive* (женщина, усыновившая ребенка). Но в Африке это выражение несколько конкретизируется: *mère de case* – это еще та женщина, к которой при живой матери ребенок ходит в гости.

В разговорном регистре концепт выступает в качестве обращения к женщине старшей по возрасту как во французской, так и в африканской лингвокультурах:

«*Elle répéta ça tout à l'heure à la mère Cornu (Sartre)*» (Цит. по [Le Petit Larousse illustré 2002: 288]).

«Она тотчас же повторила это матушке Корню».

В африканском варианте французского языка был обнаружен следующий пример:

«*La mère de mon collègue est aussi ma mère*»

«Мать моего товарища для меня тоже мать» [Клоков 1996: 276].

Подобным же образом обращаются и к матери друзей.

Рассмотрим составляющие концепта *мать* во французском языке Франции. Мать – это женщина, дающая новую жизнь. Возможно, по аналогии с этим определением появляется другое значение концепта:

«*On regarde la terre comme une mère et une nourrice*» [Le Petit Larousse illustré 2002: 288].

«Мы смотрим на землю как на мать и кормилицу»

В данном случае можно говорить о значении «создатель».

Рассматриваемый концепт может иметь значение «первичная модель чего-либо, что в дальнейшем может от нее развиваться»:

«*Ce chef-d'oeuvre a servi de mère pour de nombreuses copies*» [Le Petit Larousse illustré 2002: 288].

«Этот шедевр стал «матерью» для своих многочисленных копий»

Повсеместно употребляется выражение *mère de la famille* – «мать семейства». Обычно так именуют замужнюю женщину, у которой есть дети. В разговорном языке женщину, слишком навязчиво заботящуюся о своих детях, называют *mère-poule* – «мать-наседка».

Обозначим еще несколько выражений с лексемой *мать*:

mère-patrie (родина-мать) – так называют страну-основательницу колонии;

la maison mère – то главное предприятие, от которого зависят филиалы;

mère d'émeraude – так называют многочисленные камни зеленого цвета, похожие на изумруд, но им не являющиеся.

В целом было выявлено двадцать слов и выражений, входящих в концептосферу *мать* во французской лингвокультуре. Из них только четыре совпадают по значению с составляющими данного концепта во французском языке Африки.

Обратимся к различиям значений концепта в африканской лингвокультуре.

Итак, лексема *mère* (мать) является здесь формой обращения к сестре матери. При этом для обращения к младшей сестре матери употребляется выражение *mère cadette* («младшая тетка»). Это явление распространено в Буркина-Фасо, Нигере и Центральноафриканской республике. Для обозначения кровного родства между матерью и ребенком существует выражение *mère propre*.

На африканском континенте данный концепт тесно связан с отношениями между людьми и родственными связями. *Mère* – это форма обращения к женщине вообще. Во Франции помимо этого концепт вбирает в себя собирательное обозначение чего-то, что порождает или является прототипом. В данном случае остаются неважными такие категории как одушевленность-неодушевленность. Это может быть и предмет, и явление, тогда как в африканской лингвокультуре речь может идти только о живом человеке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клоков В.Т. Концептный компонент значения языковых и речевых единиц / В.Т. Клоков // Романо-германская филология: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – Вып. 3. – С. 3-13.
2. Клоков В.Т. Французский язык в Африке / В.Т. Клоков. – Саратов: Изд-во Саратовск. ун-та, 2000. – 284 с.
3. Кулаков А.Е. Лингвокультурный и коммуникативный аспекты инвективного лексического инвентаря (на материале территориальных вариантов французского языка Франции, Канады и Африки): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / А.Е. Кулаков; Саратовск. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов [б.и.], 2011. – 22 с. – На правах рукоп.
4. Фролова Ю.Б. Реализация переводческих трансформаций при переводе на русский язык названий французских кинофильмов / Ю.Б. Фролова // Известия Сара-

товск. ун-та. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2009. – Т. 9. – № 2. – С. 34-38.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Гак В.Г. Новый большой французско-русский фразеологический словарь / В.Г. Гак, Л.А. Мурадова. 2-е изд. стер. – М.: Русский язык, 2006. – 1624 с.
6. Клоков В.Т. Словарь французского языка в Африке / В.Т. Клоков. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2000. – 494 с.
7. Le Petit Larousse illustré. – Larousse, 2002.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Bâ A.H. Amkoullel, l'enfant peul / A.H. Bâ. – P.: J'ai lu. 2000.

**PECULARITIES OF CONCEPT COMPONENT
IN THE KINSHIP TERMS «FATHER» AND «MOTHER»
IN THE FRENCH LANGUAGE OF FRANCE AND AFRICA**

I.N. Koroleva

Saratov State University, Saratov

Functioning of French on the territory of France and Africa has a number of features, demonstrated in the use of kinship terms. The paper examines similarities and differences in the meaning of such terms of kinship as «father» and «mother».

Key words: terms of kinship, concept component of meaning, French linguoculture, African linguoculture.

Об авторе:

КОРОЛЕВА Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, *e-mail:* i_reine@mail.ru

УДК 413

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ
В БРИТАНСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СМИ**

О.Б. Лобачева

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

В статье анализируются стереотипные представления о России, выявленные в результате изучения современного дискурса американских и британских СМИ. Особое внимание уделено этническим национально-

культурным гетеростереотипам, которые являются наиболее консервативными и устойчивыми элементами этнической культуры и формируются целее-направленно.

Ключевые слова: *дискурс, стереотип, интерпретация, автостереотип, гетеростереотип, этнокультурный.*

В современном мире представители различных народов и культур все чаще контактируют друг с другом. В процессе межкультурной коммуникации очень часто возникает недопонимание, причины которого кроются в бытовании стереотипических представлений о какой-либо национальной общности, как правило, целенаправленно и далеко не всегда непредвзято формируемых в различных типах дискурса. Также это является следствием того, что информация, получаемая человеком через наблюдение, часто является недостаточной для равнозначного взаимодействия в социуме и нуждается в интерпретации поведения партнера по коммуникации при помощи выдвижения гипотез о его намерениях, эмоциях, личностных качествах, мотивах и причинах поведения. В результате такой интерпретации появляется базис для создания различных стереотипов. Согласно мнению исследователей-культурологов, «стереотипизация – неотъемлемая характеристика межгрупповых и межличностных контактов» [Нечаева 2004: 3].

Понятие «стереотип» многогранно и рассматривается в работах таких исследователей, как Е. Бартминьский, Ж. Коллен, У. Липпман, Ю.Д. Апресян, А.К.Байбурин, В.В. Красных, Ю.Е. Прохоров, Ю.А. Сорокин, С.М. Толстая. В русле разных подходов выделяют социальные стереотипы, ментальные стереотипы, стереотипы общения, этнокультурные стереотипы и т. д.

Польский этнолингвист Е. Бартминьский считает, что стереотип – это «представление, сформировавшееся в рамках определенного коллективного опыта и определяющее то, что этот предмет собой представляет, как выглядит, действует, как воспринимается человеком, это представление воплощается человеком в языке, доступно через язык и принадлежит коллективному знанию о мире» [Бартминьский 2005: 160]. Все стереотипы имеют ценностный компонент, определяющий его внутреннее содержание и устойчивую языковую форму, которая, однако, может меняться вместе с дискурсом. Согласно концепции Ю.Е. Прохорова, «стереотип является нормативной социокультурной единицей речевого общения представителей определенного этноса. Стереотип может проявляться «в форме речевого клише или вербализованного/ невербализованного штампа сознания» [Прохоров 2008: 98].

Этнокультурные стереотипы – это неотъемлемый элемент любой культуры и, вне зависимости от их истинности или ложности, они оказывают воздействие на психологию и поведение людей. Они служат основой бессознательной идентификации человека по отношению к своей или иной культуре. Соответственно выделяется два вида стереотипов: автостереотипы и гетеростереотипы. Автостереотип – это устойчивый и эмоционально окрашенный образ, создаваемый представителями данной этнической общности

о себе. Мнения, суждения и оценки, как правило, показывают свой этнос с лучшей стороны: внимание акцентируется на положительных качествах и событиях. Гетеростереотип – это представление или образ другого народа и страны его проживания. Он почти всегда является субъективным и приводит к искажению смысла действий представителей других наций и культур. В настоящее время актуальность изучения этнокультурных стереотипов вызвана необходимостью прогнозирования и разрешения различных социальных, культурных и политических конфликтов, возникающих в ситуации постоянно расширяющихся межэтнических контактов.

С точки зрения политологии, кроме достаточно ограниченного индивидуального или группового прошлого опыта и ограниченной личной информации, важным источником формирования стереотипов является целенаправленная деятельность СМИ. В формате медийного дискурса стереотип – это «постоянно декларирующиеся и навязывающиеся людям стандартные единообразные способы осмысления и подходы к социально-политическим явлениям, объектам и проблемам, как общественно-политические каноны и «истины <...>, постоянно повторяемые и используемые политической элитой, поддерживаемые и распространяемые массовыми информационно-пропагандистскими средствами» [Ольшанский 2001: 74].

В качестве материала в представляемом исследовании выступает англоязычный медийный дискурс. Рассмотрение кратких информационных сообщений и аналитических статей в таких газетах и журналах, как *The Washington Post*, *The New York Times*, *The American Interest*, *The National interests*, *The New Yorker*, *The Conversation*, *Foreign Policy*, *The Time*, *Independent*, *The Guardian*, *The Economist*, *The Telegraph* показывает, что в современных американских и британских СМИ присутствуют общие стереотипы о России. Приведенные ниже контексты демонстрируют устойчивые, воспроизводимые, следовательно, недвусмысленно и автоматически воспринимаемые и понимаемые западной аудиторией вербальные приемы структурирования стереотипов, средства которых располагаются как на содержательно-семантическом уровне, так и на грамматическом.

«Россия – противник США»

*In Helsinki, Putin will **deploy the KGB toolkit** he so readily absorbed back in his youthful years to run rings around Trump* (The Guardian, July 04, 2018).

Здесь журналист указывает на связь президента с силовыми структурами и его бывшую работу в качестве агента КГБ – *to deploy the KGB toolkit*.

*Russia has chosen to become the **principal foe of America and the American-created world order*** (The Washington Post, July 19, 2018).

В данном примере автор текста, позиционируя Россию как противника США, использует лексику с признаком противоположности – *the principal*

foe of America, кроме того, используется фразеологизированный журналистский штамп *American-created world order*.

«Россия – авторитарная страна»

Putin runs a tight power structure in Moscow, a militarist autocracy (The Guardian, July 04, 2018).

В данном примере чтобы подчеркнуть одновременно и воинственность, и неограниченную власть одного лица в России, используется эпитет *a militarist autocracy*.

*...the country is more repressive now than at any point since the Cold War. Domestic opposition is **harassed and crushed**; elections are a simulacrum of democracy* (The New York Times, June 14, 2018).

С целью внедрения данного стереотипа в массовое сознание используется прием градации с усиливающимися экспрессивными семами – *harassed and crushed*.

«Россия–агрессор»

*The biggest fear is that the pipeline allows Russia **a boot on the throat of Europe*** (The Guardian July 11, 2018).

В этом примере функционирует идиома, обозначающая агрессивные или недоброжелательные действия России по отношению к остальным народам и государствам (*a boot on the throat of Europe*).

*In the eyes of the West, Russia **does a lot of things wrong. It meddles in elections. It poisons people on foreign soil. It rides roughshod over free speech and democratic values...*** (Bloomberg, July 09, 2018).

С точки зрения Запада, Россия противопоставляет себя всему остальному цивилизованному миру – *to do a lot of things wrong*. Стереотипы в данном случае выражаются предикатами – глаголами: *meddles, poisons, rides*. Основная оценка, содержащаяся в стереотипе, – негативная. Чаще всего она содержится в коннотациях, приобретаемых в контексте.

«Россия – преемник Советского Союза»

The US's withdrawal from Europe was a long-held Soviet goal that Putin now believes may be in reach (The Guardian, July 04, 2018).

Kremlin functions very much as a successor state of the Soviet Union... Russian supremacy was the hallmark of USSR foreign policy and it continues to be under Putin (The Washington Post, Sept. 10, 2018).

В данных предложениях актуализируются стереотипные знания об СССР, а также используются словосочетания: *along-held Soviet goal, a successor state, hallmark of USSR*, с целью показать связь времен, а именно преемственность политики между современной Россией и СССР.

«Россия – слабая страна»

*Vladimir Putin's Russia is a **creaking ship**. Don't fall for the propaganda* (The Guardian, July 25, 2018).

*Yet Russia remains a byword for **backwardness and corruption**. Its gross domestic product is less than 10% that of the U.S. or the European Union* (The Wall Street Journal, July 23, 2018).

Слабость России является одним из распространенных стереотипов. Для репрезентации данного стереотипа используются метафоры и лексемы, приписывающие России признаки разрушения и отсталости: *creaking ship, backwardness and corruption*.

«В России ничего не меняется»

*Where he is more vulnerable is over corruption. The Kremlin repeatedly promises action against this **age-old scourge**, now probably **as rampant as ever*** (The Times, August 09, 2018).

*Russians think this way because that's how their country actually works, whether **under tsars, Red commissars, or "former" Chekists*** (Observer, July 11, 2018).

Среди стереотипов, встречающихся в англоязычных газетах и журналах, частотны такие, в которых Россия признается страной, в которой ничего не меняется с течением времени (*age-old scourge, as rampant as ever*). Несмотря на смену политических режимов, внутренняя политика остается прежней. Стереотипность образа России-агрессора «поддерживается» упоминанием исторических реалий: *tsars, Red commissars, or "former" Chekists*.

«Русские любят сильного правителя»

A majority of Russians continue to support him, opinion polls show. They know that Putin-era Russia is the best time for average people in Russian history (Financial Times UK, July 10, 2018).

В данном случае используются лексемы имен существительных, в которых присутствует сема неопределенно большого количества: *era, history, time, majority*.

Большинство предложений, репрезентирующих тот или иной стереотип, являются повествовательными по цели высказывания, то есть сообщают о наличии какого-либо явления в российской социальной жизни как о данности. Еще одним универсальным приемом формирования и внедрения стереотипов является неприменение журналистами вводных слов, сочетаний и словосочетаний, выражающих хотя бы самую низкую степень субъективной семантики сомнения или предположительности по отношению к содержанию высказывания. Высокая степень экспрессивности содержится в лексемах, принадлежащих разным семантико-грамматическим классам, и словосочетаниях, имеющих семантику квантитативности, темпоральности, локальности: *is more... than, long held, a lot of, repeatedly, ever, the short term, supremacy, a majority, Putin-era, age-old scourge*. В контекстах предложений большинство приведенных выше общеупотребительных нейтральных еди-

ниц приобретают негативную оценочность.

Изучение современного медиадискурса позволяет сделать вывод, что американские и британские СМИ целенаправленно формируют определенные стереотипные представления о России. Этому служат различные средства выразительности дискурса. Они обычно связаны с метафоризацией (*the eyes of the West*), использованием переносного значения (*creaking ship*) или с использованием слов, принадлежащих определенным лексико-семантическим или тематическим группам.

К синтаксическим средствам относятся интертекстуализация отдельных перифраз в политическом дискурсе и в журналистских штампах (*Cold War*), риторические вопросы для мнимой диалогизации общения. В ряде примеров функционируют идиомы, обозначающие агрессивные или недоброжелательные действия России по отношению к остальным народам и государствам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бартмицкий Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике / Е. Бартмицкий. – М: Индрик, 2005. – 527 с.
2. Нечаева С.В. Роль культурных стереотипов в ситуации межличностного конфликта: Автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01 / С.В. Нечаева; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград [б.и.], 2004. – 24 с. – На правах рукоп.
3. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии / Д.В. Ольшанский. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 496 с.
4. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.

ETHNOCULTURAL STEREOTYPES IN BRITISH AND AMERICAN MASS MEDIA

O.V. Lobacheva

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

In the paper different stereotypes of Russia are observed. These stereotypes describe the peculiarities of the modern American and British media journalistic discourse. Ethnic cultural heterostereotypes which are considered to be the most conservative and stable are viewed more closely. Stereotypes discover the society's values, attitudes and are formed purposively.

Key words: *discourse, stereotype, communication, media discourse, autostereotype, heterostereotype, ethnocultural.*

Об авторе:

ЛОБАЧЕВА Ольга Борисовна – магистрант кафедры английской филологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. *e-mail:* lobachevaob@cspu.ru

**ПРОБЛЕМЫ ПОЛИСЕМИИ
В АСПЕКТЕ ОБЩЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
В МЕЖДУНАРОДНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

М.Л. Малаховская

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург

Анализируются ошибки, обусловленные недооценкой последствий полисемии русской и английской лексики при обучении академическому общению на английском языке. Выявляются механизмы возникновения таких ошибок и предлагаются методы работы, направленные на их минимизацию.

Ключевые слова академическое письмо, лексические ошибки, полисемия, семантическая структура.

В лингвистической и методической литературе не раз указывалось, что одной из наиболее серьезных трудностей, с которыми сталкиваются изучающие английский язык, является полисемия [Арбекова 1985: 6-9]. Весьма существенно, что ошибки, обусловленные недооценкой последствий полисемии, имеют место не только на начальных этапах обучения, но и тогда, когда специалисты, работающие в сфере университетского образования и достигшие высокого уровня в освоении английского языка (upper-intermediate и выше), пытаются строить общение в международной профессиональной среде, создавая собственные тексты и выступления. В частности, в этом убеждает многолетний опыт преподавания на курсах английского языка для академических целей в РГПУ им. А.И. Герцена, которые осуществляют помощь преподавателям-предметникам в разработке собственных лекционных курсов на английском языке. Проблема минимизации ошибок, являющихся следствием полисемии, отчасти уже освещалась в исследованиях по методике преподавания академического письма [Добрынина 2015:42-50]. Однако, поскольку ошибки такого рода часто встречаются не только в письменных текстах обучающихся, но и в их устных выступлениях, а также в связи с тем, что они весьма серьезно препятствуют качественному общению в международном академическом пространстве, представляется важным вновь обратиться к этой проблеме и более детально рассмотреть механизмы возникновения такого рода ошибок. В данной статье эти механизмы будут выявляться на примерах наиболее типичных лексических ошибок, допущенных преподавателями университета в черновых вариантах конспектов их лекционных курсов.

1. *The main questions of the course are **the next***: why do we need innovations? What are they for? How can the state help?*

Английское прилагательное *next* и русское *следующий*, которое вполне

закономерно могло бы быть употреблено в аналогичном контексте лекции на русском языке. не являются эквивалентами. В этом можно убедиться, обратившись к рассмотрению семантических структур этих полисемантов.

следующий:

а) располагающийся или наступающий, появляющийся непосредственно вслед за кем-либо, чем-либо. *следующий дом; на следующий день.*

б) такой, который описан, показан далее. *записка следующего содержания.*

next:

а) следующий (по порядку, по времени). *the next train for London.*

б) ближайший, соседний. *in the next room.*

Как видим, второй лексико-семантический вариант прилагательного *следующий*, который необходим в данном контексте, отсутствует в лексико-семантической структуре английского прилагательного *next*. Если бы это обстоятельство не прошло незамеченным при написании текста лекции, автору удалось бы найти необходимый в данном случае эквивалент – *as follows* или *the following*.

Приведенный выше пример весьма показателен, поскольку в большинстве случаев лексические ошибки возникают именно тогда, когда составители текстов лекций действуют в соответствии с данной моделью поиска необходимых соответствий. Иными словами, при поиске способов выражения тех или иных мыслей или представлений они ориентируются на русские лексические единицы, называющие нужные им концепты. При этом факт многозначности этих единиц остается вне сферы их внимания.

Ниже представим еще несколько примеров этой распространенной ошибки.

2. *Innovations can be classified according to their applications. Here we can mark* the technical, social and economic spheres.*

По-видимому, автору хотелось передать средствами английского языка мысль, которая была первоначально сформулирована для себя по-русски примерно следующим образом: *Здесь мы можем отметить (= упомянуть) техническую, социальную и экономическую сферы.* Чтобы оценить возможность использования в данном контексте глагола *mark* в качестве эквивалента русского *отметить*, необходимо было обратиться к рассмотрению семантических структур значений этих слов.

отметить:

а) сделать метку на чём-л., пометить; обозначить с помощью чего-либо. *отметить непонятное место в книге.*

б) наделить какими-либо признаками, отличительными чертами. *стихи отмечены яркой индивидуальностью.*

в) обратить внимание, указать на кого-либо, что-либо; заметить. *отметить неприступность начальника.*

г) упомянуть, указать на что-либо (в речи, статье и т.п.). *отметить*

достоинства рецензируемой работы.

д) удостоить похвалы, поощрения, награды, подчеркнуть значение чего-либо сделанного кем-либо. *отметить работу умельца почётной грамотой.*

е) устроить празднество, торжество в честь чего-либо. *отметить окончание учебного заведения.*

mark

а) отмечать. *to mark a date in one's diary.*

б) указывать; обозначать. *this stone marks the end of his property.*

в) ставить оценку. *to mark exam papers.*

г) отмечать или праздновать какое-либо особое событие. *to mark its fiftieth birthday the charity held a fashion show.*

Сравнение семантических структур рассматриваемых глаголов убеждает в том, что выбор автора текста ошибочен, поскольку у английского глагола отсутствует требуемый в данном контексте ЛСВ *упомануть, указать на что-либо.*

3. *The presentation is short and doesn't suppose* a coffee-break.*

Вероятно, использование глагола *suppose*, по мнению автора этого текста, позволяет воссоздать ситуацию, которая средствами русского языка описывалась бы при помощи глагола *предполагать* (презентация короткая и не предполагает перерыва). Так же, как и в предыдущих примерах, и русский, и английский глагол являются полисемантами, и структуры их лексических значений совпадают лишь отчасти. У английского глагола *suppose* отсутствует необходимое в данном контексте значение *иметь своим условием, своей предпосылкой предварительное наличие чего-нибудь.*

4. *Last time we considered traditional sources of financing for innovation (own, borrowed, state). At the same time*, innovative activities have their own characteristics, in particular, increased risks.*

Устойчивое словосочетание *at the same time*, по мысли автора, по видимому, имеет в английском тексте то же значение, что русское выражение *в то же время*, которое, помимо ЛСВ *одновременно* может еще означать *вместе с тем, также*. Поскольку данный контекст не предполагает актуализации ЛСВ *одновременно*, следует считать, что это выражение использовано здесь автором просто для присоединения еще одной мысли, т.е. имеет значение *вместе с тем, также*. Однако, согласно лексикографическим данным, английское словосочетание *at the same time* такого ЛСВ не имеет. Чаше всего его можно встретить в контекстах, описывающих одновременные действия. Также оно может использоваться в противительном значении подобно союзным словам *however, still, nevertheless*, что также не соответствует контексту высказывания.

5. *One of the factors that affect the cost of innovation is the scale of tasks* to be solved.*

В данном случае мы имеем дело с нарушением семантической сочетаемости – глагол *solve* не может управляться существительным *tasks*. Эту ошиб-

ку можно понять только как результат калькирования русского словосочетания *решать задачи*. Причем это калькирование было произведено без учета многозначности русского существительного *задача*. Русский полисемант *задача* может образовывать словосочетания двух типов: 1) *выполнять задачу* (выполнять задание) и 2) *решать задачу* (находить ответ при решении логической или математической задачи или находить способ решения какой-либо проблемы). Однако в английском языке с существительным *task* возможно образование только одного вида – *to carry out/fulfil/complete a task* (выполнять задание).

Приведенные выше примеры убеждают в том, что при создании собственных текстов на английском языке, слушатели курсов:

1. ориентировались на способы выражения требуемой мысли средствами русского языка.

2. подобрав русское слово, необходимое им в той или иной ситуации, не принимали в расчет, или вовсе не осознавали, его многозначности.

3. упустили из виду, что при идентификации значений русского слова и того слова в английском языке, которое представляется его словарным эквивалентом, чаще всего возникает ситуация, при которой тождественной является лишь часть значений полисемантического слова в каждом из этих языков [Арбекова 1985: 9].

Возникающие вследствие такого подхода ошибки при общении в международной академической среде могут привести к тому, что посыл выступающего будет либо вовсе не понят, либо будет воспринят неверно (как в примерах 4 и 5). В любом случае, эти ошибки будут свидетельствовать о недостатке профессионализма наших преподавателей.

Какие выводы можно сделать из этих наблюдений, и что можно предложить для минимизации такого рода ошибок?

Прежде всего, преподаватели, работающие по программам, нацеленным на создание в наших университетах лекционных курсов на английском языке, должны стремиться вывести феномен многозначности «из тени». Это значит, что необходимо максимально обращать внимание слушателей на явление полисемии – особенно полисемии в русском языке, поскольку она чаще всего не осознается носителями русского языка, в отличие от полисемии в английском языке, которой в той или иной степени уделяется внимание в любом учебном курсе. Для этого было бы целесообразно помимо упражнений, представленных в британских и американских учебных пособиях, традиционно используемых на курсах академического письма, работать еще и с упражнениями, нацеленными на перевод с русского языка на английский. Интересные методы работы с академической лексикой, в том числе с полисемантами, представлены в уже упоминавшейся статье [Добрынина 2015: 47]. Кроме того, полезно было бы использовать некоторые материалы пособий, посвященных переводу научно-технических текстов с русского языка на английский. Сведения о пособиях такого рода и рекоменда-

ции по их использованию можно найти в статье Л.А. Шимановской [Шимановская 2014: 490-494].

Помимо этого, для того, чтобы повысить «уровень чувствительности» слушателей к феномену полисемии, имеет смысл использовать допущенные ими ошибки для совместного обсуждения их причин. Для этого необходимо приучать их работать не только с переводными словарями, но также и с толковыми словарями, как русскими, так и английскими. Можно, например, предложить слушателям самостоятельно описать семантическую структуру нужного им русского слова, отобрав в словарях все релевантные ЛСВ этого слова, а затем сравнить ее с семантической структурой предполагаемого английского эквивалента.

Однако в идеале следует нацеливать слушателей курсов на то, чтобы они составляли свои тексты сразу на английском языке, а не занимались переводом с русского. Поэтому любой работе по написанию собственных англоязычных текстов должно предшествовать прочтение, освоение и анализ большого объема аутентичных текстов по специальности, созданных носителями английского языка.

Кроме того, полезно было бы ознакомить слушателей с теми интернет-ресурсами (лингвистическими корпусами, конкордансами и пр.), которые могут значительно улучшить качество создаваемых письменных и устных текстов [Ненашева 2013].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбекова Т.И. Английский без ошибок / Т.И. Арбекова. – М.: Высшая школа, 1985. – 207 с.
2. Добрынина О.Л. Пропедевтика ошибок при написании англоязычной авторской аннотации к научной статье / О.Л. Добрынина // Высшее образование в России. – 2015. – № 7. – С. 42-50.
3. Ненашева Т.А. Развитие умений академического письма: интернет-ресурсы в самостоятельной работе студентов / Т.А. Ненашева, Е.А. Полякова // Вестник МГИРО. – 2013. – Т. 14. – № 4. – С. 14-22.
4. Шимановская Л.А. Русско-английский перевод научно-технической статьи: информационная поддержка и рекомендации по её применению / Л.А. Шимановская // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т.17. – Вып.15. – С. 490-494.

POLYSEMY AS A CHALLENGE TO COMMUNICATION IN THE GLOBAL ACADEMIC ENVIRONMENT

M.L. Malakhovskaya

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Saint-Petersburg

Polysamy is generally underestimated as a cause of common errors Russian academics make when communicating in English. This paper analyzes the mechanisms leading to such errors and suggests ways to minimize them.

Key words *academic writing, lexical errors, polysamy, semantic structure.*

Об авторе:

МАЛАХОВСКАЯ Мария Львовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры интенсивного обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; *e-mail*: lmalakh2001@mail.ru.

УДК 81.373.612.2:398.23(=581)

**МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ИНОСТРАНЦА В
КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ**
(на материале анекдотов «ДУАНЬЦЗЫ»)

С.А. Маркова

Сибирский федеральный университет, Красноярск

В статье приводится анализ художественного приема метафоры на материале китайских анекдотов 段子 *дуаньцзы* различных китайских авторов. В статье анализируются скрытые метафоры (明喻 *минюй*), которые являются средством создания комического эффекта для описания собирательного образа иностранца «лаовая».

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, китайский анекдот, стереотип, образ, метафора, комический эффект.*

С развитием русско-китайских отношений особую важность представляет изучение вопросов восприятия иностранцев в китайском обществе. Китайцы называют иностранцев по-разному: 外国人 *вайгожень* (иностранец), 外国友 *вайгою* (иностранный друг), также используют определенные лексемы к определенной нации, например, обращаясь к русским, китайцы могут сказать 毛子 (волосатый, волосатик), обращение к японцам – 日本佬 *жибэнляо* (япошка). Китайцы также могут обратиться к иностранцу, назвав его 老外 *лаовай*. Рассмотрим данный термин.

По определению А.А Маслова: «Лаовай – дружелюбное неформальное выражение, традиционно используемое для обозначения иностранцев, оно также подчеркивает, что такой человек «чужеродный элемент в китайской культуре» [Маслов 2010: 19].

По мнению Янфэн Мао, для иностранцев этот термин представляется в виде некоего упрека или насмешки, таким образом, передавая враждебность китайского народа, даже ксенофобию по отношению к ним [Yangfeng Mao, 2015: 21]. Причиной тому может являться то, что иероглиф 老 (лао) является

полисемным и может иметь не только позитивный оттенок, как в словах 老师 (лаоши) – учитель; 老练 (лаолянь) – опытный, набивший руку человек; 老表 (лаобяо) кузен, товарищ, но также может содержать негативную коннотацию, например, как в слове 老东西 (лаодунси) – «старый хрыч», 老古董 (лаогудун) – отсталый и консервативный человек. Вследствие этого из-за жалоб многие коммерческие отделы в Пекине избегают использования лексемы «лаовай» для обращения к иностранцам.

Лексема 老外 «лаовай» состоит из двух иероглифов: префикса 老 (лао) – это уважительное слово, традиционно добавляемое перед фамилией человека для большей степени душевности обращения, и 外 (вай) – иностранный, заграничный, является сокращением от 外国人 (вайгожэнь) – иностранец, дословно человек из другой страны. Из определения можно сделать вывод, что данное слово вне какой-либо ситуации или контекста не имеет негативной коннотации, так как первый иероглиф несет чаще положительный оттенок, второй – нейтральный.

Для того чтобы определить семантическое поле термина «лаовай» обратимся к китайским анекдотам. Язык анекдотов живой, разговорный, скрывает множество языковых средств, которые репрезентируют образ лаовай.

Обратимся к определению китайского анекдота в работе русского исследователя Л.В. Косиновой: «Китайский анекдот – это короткий смешной рассказ, по своим базовым характеристикам похожий на анекдоты других стран, однако, благодаря тесной привязке к китайской лингвокультуре, обладающий рядом национально – специфических особенностей [Косинова 2014: 9].

В общей сложности нами было найдено 118 анекдотов, 5 из которых было отобрано для данной статьи. Было выявлено: четыре случая использования метафоры 明喻 миньюй, и один случай использования метафоры 隐喻 иньюй. Выявлен также один случай использования термина «лаовай» с негативной коннотацией, два случая с нейтральной и два случая с положительной окраской.

Метафора 比喻 биюй – это иносказание, основанное на сравнении. Китайский исследователь Ли Лань выделяет шесть типов метафор: 明喻 миньюй, или явное сравнение, 隐喻 иньюй, или скрытая метафора, 强喻 цяньюй, или сильное сравнение, 借喻 цзеюй, или опосредованное сравнение, 讽喻 фэньюй, или иносказательное сравнение. Рассмотрим далее на примерах

1)

昨天才刚刚迎来煽情的感恩节, 今天画风一变就成了丧心病狂的老外版双十一。没错, 今天就是传说中的黑色星期五, 歪果仁的买买买血拼节! 但和中国的有一点不同, 老外挤爆的不是各大网站, 而是各大百货超市。

歪果仁购物的疯狂程度丝毫不逊于国人，那蜂拥冲进商铺的架势简直像是要挤上的救生船...

Вчера с чувством встречали День благодарения, а сегодня все резко поменялось и лаоваи сошли с ума в День холостяка (11 ноября). Верно, сегодня легендарная черная пятница – кровавый день шопинга для иностранцев! Однако в Китае все немного по-другому. Иностранцы заполняют каждый большой супермаркет, а не интернет магазины. Степень безумия в процессе шопинга не уступает уровню китайского народа, но лаоваи толпой вваливаются в магазины, будто жаждут забраться на спасательный плот...

В данном дуаньцзы мы можем наблюдать явное сравнение 明喻 *ми-ньюй*, которое строится при помощи сравнительного союза 像是 (будто, как будто): «那蜂拥冲进商铺的架势简直像是要挤上的救生船» (лаоваи толпой вваливаются в магазины, будто жаждут забраться на спасательный плот). Данная метафора также вызывает комический эффект благодаря приему мнимого объединения абсолютно разнородных явлений. С помощью метафоры создается эффект, который по своей сущности кардинально отклоняется от изначально данной ситуации. Также можно сделать вывод, что в данном анекдоте термин «лаовай» используется с нейтральной коннотацией.

2)

位美籍友人和他的中国妻子琴瑟和谐，并经常调侃为乐。有一天，丈夫对对客人抱怨说，家中的蚊子只咬他一个人，可见中国连蚊子也欺负老外。他的妻子在一旁接腔道：“因为中国的蚊子喜欢吃西餐”。

Один мой американский приятель живет со своей супругой китайкой душа в душу, но иногда они любят пошутить. Однажды муж пожаловался гостю, что комар в доме укусил только его одного. По-видимому, даже китайские комары обижают лаоваев. А жена ему отвечает: «Потому что китайские комары предпочитают западную кухню».

В этом дуаньцзы мы можем наблюдать скрытую метафору 隐喻 *иньюй*. Здесь 老外 лаовай уподобляется西餐 западной кухне. Данная метафора также создает комический эффект, поскольку в ней присутствует элемент неожиданности, за счет которого и создается комический эффект. Элемент неожиданности – один из основных приемов создания комического эффекта. Также можно сделать вывод, что в данном анекдоте термин «лаовай» используется с нейтральной коннотацией.

3) 老外会修东西

绝大多数老外手都特别巧，修马桶，修窗户，修门，修车，没有他们不会修的；车库里装备的跟加工厂似的，不但会修小厨房，还会盖小厨房呢。别说女人喜欢这样的男人，连男人也别喜欢这样的男人。中国老公一般就会动嘴，除了会用锤子钉钉子，基本不会再用于干其它别的事情！

Лаоваи умеют чинить вещи. Почти каждый лаовай является

ся искусным мастером, может починить унитаз, окно, двери, машину и нет того, чего он не может починить; его гараж оснащен, будто фабрика или завод. Может починить не только маленькие поломки на кухне, но и сам может построить эту кухню. Не говоря уже о том, что женщинам нравятся такие мужчины, да даже мужчинам нравятся такие мужчины. Китайские мужчины только и могут языком шевелить, а кроме как забить гвоздь, что-то другое сделать не в состоянии!

В приведенном дуаньцзы мы можем наблюдать метафору 明喻 *минюй* или явное сравнение с присутствием сравнительного союза 似 (совсем как, словно, подобно): «车库里装备的跟加工厂似的» (его гараж оснащен, будто фабрика или завод). Использование такой метафоры характеризует иностранца, как образцового мужчину, мастера на все руки. Более того, в данном анекдоте иностранец сравнивается с китайским мужчиной, и китаец, определенно, уступает иностранцу: «中国老公一般就会动嘴, 除了会用锤子钉钉子, 基本不会再用子干其它的事情!» (Китайские мужчины только и могут языком шевелить, кроме как забить гвоздь, что-то другое сделать не в состоянии!) В этом случае лексема «лаовай» используется с положительной окраской.

4) 有一次和几个朋友一起去厦门玩, 那边很多老外嘛!
在等车的时候看到一个黑人,
其中两个人就对着那老外一直笑, 边说边笑。
后来那黑人走过来用中文对我那朋友说 (男的):
«你干嘛一直笑我像个黑蚂蚁!»

Однажды я с друзьями отправился в Сямэнь, там было очень много лаоваев! Пока мы ждали машину, увидели одного темнокожего парня. И два моих друга начали над ним смеяться, говорили и смеялись. Потом этот темнокожий парень подошел к ним и говорит (по-китайски): «Что же вы смеетесь надо мной, будто я какой-то черный похититель женщин (дос. муравей)!»

В данном анекдоте мы можем наблюдать метафору 明喻 *минюй* или явное сравнение, которое образуется посредством сравнительного союза 像 (уподобляться; как будто). В анекдоте сам иностранец иронично сравнивает себя – 黑人 (темнокожий парень) с 黑蚂蚁 (черный похититель женщин; черный торговец людьми). В Китае существует легенда, что 白蚂蚁 «белые муравьи! зародившиеся в провинции Гуандун, питаются серебряными монетами. Тогда белыми муравьями называли мужчин, которые продавали женщин в рабство, получая тем самым известность. В данном случае использование такой метафоры, определенно, показывает резко негативное отношение к иностранцу со стороны китайцев, поэтому термин «лаовай» здесь имеет негативную коннотацию.

5) 一个周末去北京想拉上同学作伴, 她犯懒不肯跟我去, 只好一个人上路。在城铁上, 旁边坐一颇有“姿色”外国GG, 于是打同学电话气她

说：“你就不跟我来吧，叫你抱憾终身！告诉你，坐我旁边的外国GG侧面似布拉德皮特，养眼啊……”
电话放下发现那GG冲我乐，心里咯噔一下，脸上发烧。这位老外还真的冲我来了一句：小姐，你的侧面也很漂亮！……
对面坐着的一对情侣当场笑倒，我恨不得跳车！

Как-то раз на выходных я отправилась в Пекин, хотела взять с собой одноклассницу, но она слишком ленивая и не согласилась, пришлось поехать одной. В метро рядом со мной сидел очаровательный иностранец, и я позвонила подруге, чтобы позлить ее, говорю: «Ты со мной не поехала, теперь будешь сожалеть об этом всю свою жизнь! Говорю тебе, рядом со мной сидит иностранец, сбоку вылитый Бред Питт, аж глаза радуются!»

Отложив телефон, я заметила, что этот иностранец смеется надо мной. Мое сердце застучало, я сгорала со стыда. А этот лаовай мне говорит: «Девушка, вы тоже очень красивая!»...сидевшая напротив парочка, чуть не упали со смеху. Я не могла дожидаться, когда смогу, наконец, убежать оттуда!

В данном анекдоте присутствует метафора 明喻 *минной*, которая создается посредством сравнительного союза 似 (совсем как, словно, подобно): «外国GG侧面似布拉德皮特养眼啊» (иностранец, сбоку вылитый Бред Питт, аж глаза радуются!). Девушка сравнивает иностранца с всемирно известной личностью, поэтому термин «лаовай» в этом дуаньцзы используется с положительной коннотацией.

Проанализировав примеры, можно подвести итог, что лексема лаовай может использоваться как с положительной, нейтральной, так и с отрицательной коннотацией в зависимости от того, какой конкретно смысл в данную лексему заложил говорящий. Опираясь на проделанный анализ, мы можем утверждать, что в большинстве случаев лаовай имеет положительный образ, иностранец «лаовай» изображен, как умелец, мастер на все руки, красавец, звезда. Однако негативная окраска все же присутствует, поэтому данную лексему избегают в официальной, публичной речи, средствах массовой информации, так как для иностранцев такое общение кажется обидным, грубым, неуместным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Косинова Л.В. Китайский комический дискурс (на примере жанров «сяншэн», «куайбань», «анекдот»): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Л.В. Косинова; Волгоград. гос. социально пед. ун-т. – Волгоград [б.и.], 2014. – 12 с. – На правах рукоп.
2. Маслов А.А. Наблюдая за китайцами. Скрытые правила поведения / А.А. Маслов. – М.: РИПОЛ классик, 2010. – 288 с.
3. Yanfeng Mao. Who is a Laowai? Chinese Interpretations of Laowai as a Referring Expression for Non-Chinese // International Journal of Communication. – Jiangsu University, Zhenjiang, China, 2015.

**METAPHOR AS A MEANS OF CREATING THE IMAGE
OF A FOREIGNER IN CHINESE LINGUOCULTURE**
(on the material of the «duanzi» anecdotes)

S.A. Markova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

The article provides an analysis of the metaphor as an artistic device on the material of the Chinese anecdotes 段子 duanzi. Hidden metaphors (明喻 *minyü*), which are the means of creating a comic effect in describing the collective image of a «laowai», are analyzed.

Key words: *cognitive linguistics, Chinese anecdote, stereotype, image, metaphor, comic effect.*

Об авторе:

МАРКОВА Софья Андреевна – студентка кафедры восточных языков Сибирского федерального университета. *e-mail:* j-soffa@mail.ru.

УДК 009:008:81+372.881.1

**СОСТОЯНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Р.В. Надолинский

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

В статье описывается современное состояние межкультурная коммуникация. Рассмотрено ее историческое развитие. Описаны ее основные проблемы. Раскрыта сущность понятия межкультурная коммуникация.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, взаимодействие культур, глобализация, мировая культура, предрассудки, стереотипы, толерантность.*

Как в настоящее время обозначить роль средств массовой информации для расширения многообразия культур? Какое оказывает влияние информационная глобализация на этнические и национальные особенности малых стран или народностей? Можно ли сохранить культурную или языковую самобытность средств массовой информации в нашем мире? Каковы задачи медиаобразования для упрочнения толерантности между культурами? Ответить на данные вопросы очень не просто.

Также, как один человек не сможет нормально функционировать изолированно от остальных, так и отдельная культура не сможет полноценно существовать, будучи в изоляции от остальных народностей и их культурных достижений. В процессе своей жизни им необходимо обращаться либо к опыту иных культур, либо к своему собственному, накопленному в прошлом. Практически не бывает в современном мире абсолютно обособленных от внешнего мира общностей культуры, за исключением скрытых в самых труднодоступных местах планеты маленьких диких племен. Теперь нередко ситуация, при которой один народ открыт для принятия опыта иных культур и в тоже время готов поделиться своим с другими народностями. Такое взаимодействие между народностями и этносами получило название взаимодействия культур, или межкультурной коммуникации. Данные термины в основном, рассматриваются как синонимы, но при этом они обладают некоторыми специфическими свойствами [Тер-Минасова 2000: 28].

Когда идет речь о взаимодействиях культур, говорят о связях больших сообществ (культуры и субкультуры). В настоящее время расширение взаимодействия между культурами производится в разнообразных сферах жизнедеятельности – туризме, спорте, личном общении и т.п.. Кроме того, накопившиеся в последние несколько лет изменения в политике, экономике и социуме приводят к ширококомасштабной миграции этносов и народностей, а. впоследствии, и к их смешению или столкновению. Результатом этих процессов является вынужденное преодоление культурных барьеров, которыми они были в прошлом разделены. Мигрантам приходится сливаться с чужими культурами, знакомиться с ними. Иными словами, взаимодействие культур может осуществляться при контактах отдельных людей друг с другом. По сути, именно они и представляют собой межкультурную коммуникацию.

Термин «межкультурная интеракция» (кроскультурная, либо межэтническая), также известный как «межкультурная коммуникация», был введен Г. Трейгером и Э. Холлом в работе «Культура и коммуникация. Модель анализа», опубликованной в 1954 г., в которой она определялась как цель, к которой стремится человек в своей попытке наилучшим образом адаптироваться к окружающему миру.

В дальнейшем были определены специфические черты межкультурной коммуникации. Исследователями отмечается, что взаимодействие культур может быть осуществлено только тогда, когда и отправитель, и получатель информации являются носителями различных культур, а культурологические особенности осознаются ими обоими. В сущности, межкультурная интеракция всегда является межличностным взаимодействием в специфическом контексте, при котором осознаются культурные отличия друг друга. Данный тип взаимодействия сопровождается большим количеством проблем, которые связаны с несоответствиями в ожиданиях и стереотипах, свойственных каждому человеку. В контексте коммуникации специфику межкультурных отличий можно интерпретировать с точки зрения несоответ-

ствия вербальных или невербальных кодов. Все члены межкультурного взаимодействия при этом обладают личным сводом правил, которые функционируют для того, чтобы отправленная и полученная информация могла быть закодирована или декодирована. На интерпретацию в том числе оказывают влияние возраст, социальный статус, пол и профессия членов взаимодействия. Кроме того, важны толерантность, опыт и предприимчивость. Межкультурная коммуникация является особым типом взаимодействия людей, не ограничивающимся пониманием иностранного языка. Она также требует знания материальной и духовной культур другого народа или этноса, их ценностей, установок, мировоззренческих представлений, религии и т.д. Они в совокупности формируют поведенческие модели участников взаимодействия.

Во время быстрого развития глобализации, информации, наук и технологий в изоляции не остается практически ни один народ. Основная масса людей принимает участие в мировом круговороте. Поэтому одной из главных задач изучения иностранного языка в настоящее время является формирование и развитие умений участия в межкультурном взаимодействии. Различные сферы жизни, такие, как бизнес, обучение за рубежом и научная деятельность, обусловили необходимость установления контактов с членами разных культур. Для успешного общения необходимо принимать участника общения как представителя иной культуры, у которого свое представление о духовном мире и свое мировоззрение.

Сейчас ярко выражена необходимость формирования толерантности к иным культурам, интереса к ним и уважения. Даже при владении одним языком, зачастую люди не могут понять друг друга, вследствие различия в культурах [Тер-Минасова 2000: 86]

Формирование навыков межкультурной коммуникации необходимо, в основном, для таких новых процессов, которыми характеризуются главные векторы социально-экономического расширения. Из-за интернационализации человечества быстро развиваются различные миграционные процессы: передвижение рабочих с места на место, представителей разных народов и этносов, формирующих в других странах комфортное и знакомое для себя окружение, которое было в их предыдущей стране. Быстрое изменение в экономической ситуации создает потребность в высококвалифицированных управляющих, которые способны реагировать на различные проблемы во множестве стран, обладающих своей спецификой.

В настоящее время обучение навыкам межкультурной коммуникации становится все более актуальным среди различных групп людей, что связано с социальными и экономическими изменениями, происходящими в мире. Глобализация и расширение международного бизнеса требует от предпринимателей России выхода в новые рынки сбыта, установления новых экономических связей с различными странами мира. Быстро развивается интернациональный туризм, который вовлекает в свою работу огромное количество

людей. Создание единого образовательного пространства раскрывает огромные возможности для молодых людей, расширяет границы профессии и личных целей. Кроме того, при помощи современного оборудования и технологий, весь мир становится частью безграничного интернационального информационного пространства, доступом к которому обладает большое число людей, и в котором происходит свободный обмен информацией и формируются качества глобального мышления так называемых граждан мира. В таких условиях сложности во взаимодействии культур привлекают пристальное внимание исследователей. Одним из решений этих проблем является развитие межкультурного образования и обучение универсальному языку межкультурного общения.

В начале 60-х гг. прошлого века Э. Холл изучал границы интернационального пространства, употребляя в результате термины «территориальная зона» и «комфортная близость», для обозначения реалий, которые заметно различаются в разнообразных культурах. У всех культур присутствует определенная дистанция общения, которая уместна в том или ином случае и помогает создать определенную атмосферу общения.

В качестве примера Холл предоставляет случай непонимания между южноамериканскими девушками и солдатами из Америки. Девушки слегка прикасались руками к солдатам, а они, со своей стороны, считали это приглашением к началу отношений и принимались флиртовать, что вызывало отрицательную реакцию со стороны девушек. В конце концов, все заканчивалось скандалом, переходящим в крик. Данный случай объясняется различиями в дистанции общения, когда одна и та же дистанция расценивалась как достаточная для установления близких отношений одними, и как начало дружеских – другими.

Традиционно процесс общения может быть быстрым либо медленным, соотносясь с определенной культурой. К примеру, американцы (у которых темп общения быстрый) зачастую недовольны тем, что немцам (у которых темп общения медленный) нужно много времени для принятия какого-либо решения, в то время как сами немцы считают, что американцы говорят с ними грубо и пытаются навязать им свое мнение. Французы (быстрый темп) имеют подобные ощущения при общении с представителями культур востока или Африки (медленный темп).

Обучение и подготовка к межкультурному взаимодействию на начальных этапах касается таких важных аспектов повседневной жизни как предрассудки и стереотипы. На их примере можно рассмотреть процесс построения обучения и, в этом случае, процесс преодоления влияния этих отрицательных явлений [Гальскова 2004: 73].

Изучение предрассудков и стереотипов основывается на трех принципах:

- их нужно поместить в контекст взаимодействия между различными группами;

- второй способ стремится раскрыть основу познания данного вида репрезентирования;

- третий метод предлагает ряд теоретических разработок, которые объяснят происхождение предрассудков.

В настоящее время накоплен большой объем опыта, который можно выразить классическими принципами М. Шерифа о взаимных предрассудках и стереотипах в связях между группами. Основные исследования были осуществлены в лагере отдыха среди различных групп молодежи. Согласно им, для создания негативного стереотипа будет достаточно развить соревновательный дух. М. Шериф утверждает, что дискриминация по отношению к другим группам порождается различиями между группами, которые зачастую связаны с физиологией или культурой. Такие отличия помогают развитию предрассудков и враждебности. Данный этап конфликта доказал, что для его возникновения не требуются экономические или культурные различия, для возникновения стереотипов и отрицательного отношения. Основной причиной их появления является ситуация конфронтации. В сокращении социального расстояния и уменьшении вероятности появления межгрупповых конфликтов может помочь кооперация между отдельными группами людей [Агеева 1980: 53].

Более того, опыт показывает, внутренняя демократическая или гуманистическая идеология отдельной группы не всегда переносится на отношения с другими сообществами и не способна преодолевать негативные стереотипы. Только если все индивидуумы группы толерантны и терпимы по отношению к иностранцам они смогут по-разному отреагировать на другую группу. Иными словами, вражда или дружба между группами не могут быть уменьшены с помощью изменения отношения отдельного индивидуума. Выводы Шерифа были подтверждены, а затем уточнены и расширены другими исследователями, согласившимися с тем, что конфликт не всегда является необходимым условием для возникновения предрассудков и стереотипов.

В заключение, можно сделать следующие выводы:

- масштабные изменения в экономике, социуме и политике ряда стран в последние годы неизбежно приводят к миграционному этносу и народностей, их смешению и столкновению;

- связи культур в настоящее время развиваются одновременно в нескольких направлениях, например, в туризме, спорте, личном взаимодействии и других;

- межкультурная коммуникация является особой формой взаимодействия между представителями различных культур, во время которой люди обмениваются культурными ценностями или информацией;

- в современном мире одной из основных целей изучения иностранного языка оказывается формирование и расширение способностей к участию в межкультурном взаимодействии;

- в настоящее время ярко выражена значимость воспитания уважения

и терпимости к иным культурам, равно как и интереса к ним;
- стереотипы и предрассудки возникают из-за культурных или физиологических различий, а также по причине существования какого-либо конфликта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Исследование межгрупповых отношений в зарубежной социальной психологии / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 151.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержание обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3-8.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебн. пос. / С.Г. Тер-Минасова – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE MODERN WORLD

R. V. Nadolinskii

Anton Chekhov Taganrog State Institute, Taganrog

In the article the current state of the cross-cultural communication is described. Some problems of cross-cultural communication are discussed as well.

Key words: cross-cultural communication, cultural collaboration, globalization, world culture, superstitions, stereotypes, tolerance.

Об авторе:

НАДОЛИНСКИЙ Роман Викторович – бакалавр, кафедра английского языка Таганрогского института им. А.П. Чехова, филиала Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), *e-mail*: zigibamba@mail.ru.

УДК 81'42

**ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ
АНГЛОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНО-АКАДЕМИЧЕСКОГО
БИЗНЕС-ДИСКУРСА**

А.В.Пашина

Тюменский индустриальный университет, Тюмень

В статье на основании анализа оригинальных учебных комплексов по деловому английскому языку обозначен ряд базовых этноспецифических концептов учебно-академического англоязычного бизнес-дискурса, проведено сравнение элементов русской и англоязычной картины мира.

Ключевые слова: дискурс, учебно-академический бизнес-дискурс,

этноспецифический концепт, концептосфера, лакуна, языковая картина мира.

Изучение базовых концептов дискурса является одним из актуальных методов осмысления сложного процесса смыслопорождения и смысло-восприятия, неотделимого от контекста языковой личности коммуникантов. Целью статьи является обозначение этноспецифических концептов, выступающих основой формирования образцов делового общения на английском языке, составляющих учебно-академический бизнес-дискурс данного языка.

Традиционно в лингвистике существует несколько подходов к определению дискурса. При всех различиях в толковании этого термина можно выделить его общие признаки: *реализация в речи; детерминированность темой/целью/ситуацией общения/языковым и культурным опытом коммуникантов.*

Несмотря на то, что некоторые исследователи противопоставляют дискурс (процесс порождения речи) и текст (результат речи), в самом широком значении дискурс в современном языкознании мыслится как совокупность текстов и речевых актов, объединенных общей темой (политический дискурс, образовательный дискурс и т.д.). Так, Ю.В. Данюшина определяет бизнес-дискурс как «открытую совокупность текстов, интегрированных бизнес-тематикой (в более узком, рабочем смысле), и как вербализацию делового общения (в широком смысле)» и выделяет несколько его видов, в том числе и «учебно-академический бизнес-дискурс (в учебных пособиях, справочниках, исследованиях различных аспектов бизнеса, экономики, менеджмента, а также в тренингах, учебных кейсовых ситуациях, в бизнес-консалтинге и коучинге)» [Данюшина <http>].

Принимая данное определение, добавим, что учебно-академический дискурс содержит эталонные образцы речевых (как устных, так и письменных) актов, сценарий которых основан на мировоззрении, реализованном в базовых концептах англоязычного бизнес-дискурса.

В связи с неоднозначностью толкования терминов «дискурс» и «концепт», соотношение этих языковых феноменов является одной из дискуссионных тем современной лингвистики. Представитель культурологического подхода в определении концепта Ю.С. Степанов определяет дискурс как «первоначально особое использование языка, в данном случае русского, для выражения особой ментальности» [Степанов 1995: 38]. В свою очередь, концепт понимается нами как ментальное образование, отражающее особенности восприятия действительности отдельного индивида (коллектива в целом), имеющее языковое выражение и обладающее этнокультурной спецификой.

Задача учебников по деловому английскому языку (бизнес-английскому) – не только ознакомить обучающихся со специфической лексикой и

стилистикой, но и научить мыслить в соответствии с основополагающими концептами западного делового мира. В рамках данной статьи на основе анализа контента англоязычных учебных комплексов, предназначенных для широкой аудитории, мы выделили следующие базовые концепты академического бизнес-дискурса, смысловое наполнение которых не совпадает с русским эквивалентом (совпадает частично) или же не имеет аналога в русской языковой картине мира: *management*, *leadership*, *efficiency*, *networking*.

Management (управление) является ведущей деятельностью бизнесмена. Глагол *to manage* имеет следующие значения: *to succeed in doing something*, esp. something difficult; *to control or organize someone or something*, esp. business: *to be able to use something, for example time or money, in an effective way* [Кембриджский словарь [http](http://)]. Таким образом, понятийное ядро концепта составляет представление о менеджменте как об успешном, эффективном действии.

При этом в англоязычной картине мира управлять можно и нужно не только подчиненными или процессами, но и временем. *Time-management* (управление временем) – навык, которым должен обладать каждый менеджер, стремящийся к лидерству (*leadership*), успеху (*success*) и эффективности (*efficiency*). Примечательно, что в современном русском языке заимствован именно англоязычный вариант (тайм-менеджмент, тайм менеджмент). На наш взгляд, это связано не только с тем, что англоязычные термины более популярны в среде профессионалов, ориентированных на заимствование западных технологий, но и с представлением о невозможности управления временем в русской культуре. В традиционной модели мира время воспринимается как сакральное, вечное понятие, подчиненное Богу, а не человеку [Красильникова [http](http://)]. Представление о времени как о ценном ресурсе (*Time is money*) понижает весь англоязычный бизнес-дискурс. Принцип экономии времени – своего и чужого – лежит в основе четкого структурирования бизнес-коммуникации в ее устной и письменной форме.

Лингвокультурной лакуной в русском языке представляется и понятие *efficiency*, переводимое как «умение, расторопность, точность (в работе), деловитость, сноровистость; продуктивность, производительность, эффективность, прибыльность; пропускная способность» [НБАРС [http](http://)].

Networking – налаживание полезных связей, знакомств с целью использования их в карьере – также не имеет русского эквивалента. В современном английском данное понятие часто связывается с интернет-общением, хотя и не утрачивает своего первоначального смысла: 'the process of meeting and talking to a lot of people esp. in order to get information that can help you; the activity of trying to meet people who might be useful to know, especially in your job' [Cambridge Dictionary [http](http://)].

Leadership (лидерство) – одно из центральных понятий англоязычного

делового дискурса. В условиях свободного рынка и конкуренции представление об успехе связано в первую очередь с представлением о лидерстве («Market leader» – название одного из самых популярных учебных комплексов). Слово «лидер» также было заимствовано русским языком: в бизнес-дискурсе русское «вождь» редко является адекватным переводом английского leader. Лидер – это победитель в соревновании конкурентов; руководитель, топ-менеджер компании (*a top* – верхушка, вершина), *decision-maker*. Интересно, что для последнего термина (*decision-maker*) в русском языке существует аббревиатура ЛПР (лицо, принимающее решение), практически не употребляемая в живом разговорном языке.

Приведенный выше список концептов не является законченным. Каждый из данных концептов нуждается в дальнейшем анализе. Однако даже поверхностное изучение образовательного контента показало, что в основе англоязычного бизнес-дискурса лежат понятия, не свойственные русской языковой картине мира, на что указывает наличие языковых лагун в нашем языке и активное заимствование соответствующей терминологии. Интересно отметить, что приведенные выше понятия резко контрастируют с некоторыми ключевыми идеями, выделяемыми исследователями традиционной русской картины мира: идеи о «непредсказуемости мира», а также идеи о том, что «плохо, когда человек действует из соображений практической выгоды» [Гурина [http](http://)].

Таким образом, исследование базовых концептов англоязычного учебно-академического бизнес-дискурса выявило лакуарность бизнес-дискурса в современном русском языке, связанную с историей предпринимательской деятельности в России. В связи с изменением политического строя и провозглашением свободного рынка русским языком был заимствован терминологический аппарат англоязычного бизнес-дискурса. Однако для успешного делового общения на иностранном языке требуется более глубокое понимание ключевых идей, составляющих основу мировосприятия англоязычного бизнес-партнера: приоритет прагматического мировоззрения, представление о мире, подконтрольном человеку, стремление к эффективности и лидерству в высококонкурентной среде свободного рынка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурина Л.А. Этноспецифические концепты как отражение национального характера [Электронный ресурс] / Л.А. Гурина // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnospetsificheskie-kontsepty-kak-otrazhenie-natsionalnogo-haraktera>
2. Данюшина Ю.В. Бизнес-дискурс: термин, типология, анализ [Электронный ресурс] / Ю.В. Данюшина // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та, 2010. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/biznes-diskurs-termin-tipologiya-analiz>
3. Красильникова М.Б. Концепция времени в исторической динамике русской культуры [Электронный ресурс] / М.Б. Красильникова. // Вестник Кемеровского гос. ун-та культуры и искусств, 2014. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

- kontsepsiya-vremeni-v-istoricheskoy-dinamike-russkoy-kultury
4. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности / Ю.С. Степанов Ю.С. // Язык и наука конца XX века. Сб. статей. – М.: РГГУ, 1995. – С. 35-73.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Новый большой англо-русский словарь [Электронный ресурс] / Под общ. руководством Э.М. Медниковой. и Ю.Д. Апресяна. – URL: [https:// translate academic.ru/efficiency/en/ru/](https://translate.academic.ru/efficiency/en/ru/) (НБАРС)
6. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <https://dictionary.cambridge.org>

**ETHNIC-SPECIFIC CONCEPTS
OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING BUSINESS DISCOURSE**

A. V. Pashina

Tyumen Industrial University, Tyumen

In the article a number of basic ethnospecific concepts of educational and academic English-language business discourse is designated on the basis of the analysis of original educational complexes in business English. The comparison of elements of the Russian and English-language picture of the world is carried out.

Key words: discourse, educational and academic business discourse, ethnospecific concept, conceptual sphere, lacuna, language picture of the world.

Об авторе:

ПАШИНА Алёна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Тюменского индустриального университета, *e-mail*: pashina14@mail.ru

УДК 821.112.2

**АНТИДОМ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА
ГЕНРИХА БЁЛЛЯ**

А.Ю. Пономарева

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва

Статья раскрывает содержание понятия «антидом» в художественной картине мира Генриха Бёлля. Основное внимание в работе автор уделяет противопоставлению пространств дома и антидома, где пространство дома представляется знакомым и безопасным местом, а антидом – чужим и переварным пространством.

Ключевые слова: художественная картина мира, дом, антидом, ко-

гнитивный признак.

В произведениях Генриха Бёлля пространство дома часто противопоставляется пространству «антидома». Понятие «антидом» ввел Ю. Лотманом при исследовании творчества М. Булгакова. В своей работе «Дом в «Мастере и Маргарите» Ю. Лотман проводит глубокий научный сравнительный анализ понятий «Дом» и «Антидом» на материале прозы М. Булгакова: «Среди универсальных тем мирового фольклора большое место занимает противопоставление Дома (своего, безопасного, культурного, охраняемого покровительственными богами пространства) Антидому, «лесному дому» (чужому, дьявольскому пространству, месту временной смерти, попадание в которое равносильно путешествию в загробный мир)» [Лотман 2001: 748]. Данное понятие справедливо и для творчества многих других писателей, особенно тех, чьи судьбы, как и жизнь и творчество Булгакова, были окрашены эпохой существенных социальных перемен и периодом войны.

Проблеме антидома также уделяет внимание исследователь творчества Марины Цветаевой О.А. Фещенко: «АНТИДОМ тесно перекликается с ДОМОМ как неким духовным миром» [Фещенко 2005: 190]. Кроме того, мы полагаем, что утверждение Ю. Лотмана, считавшего, что антидом – адское место для живого человека, дом скорби, место inferнальных явлений и темного доноса [Лотман 2001: 749] справедливо в большей степени и для произведений Генриха Бёлля.

Пространство отеля представляется в творческой картине мира как адское, порочное пространство, где все зловеще и изменчиво. Ряд лексем из церковно-религиозной лексики (*Unheil* – зло, *Laster* – порок) подчеркивает аллюзию на священнодействие: «*Unheil oder Laster; sie lagen in der Luft*» [Böll 1965: 302] – «Зло или порок чувствовались в воздухе» (перевод здесь и далее наш – А.П.).

Однако данное священнодействие имеет обратное значение, лексема «*Verwandlungen*» («превращения») реализует когнитивный признак «перевернутое пространство». Все привычные предметы становятся здесь чем-то иным:

«...selbst die weichgekochten Eier sahen in dieser Beleuchtung lasterhaft aus, biedere Hausfrauengesichter wirkten in diesem Lichtverworfen; der Zucker in den vergoldeten Dosen schien nicht Zucker zu sein; Verwandlungen fanden hier statt, Wein war nicht Wein, Brot nicht Brot, alles wurde zum Ingrediens geheimnisvoller Laster aus geleuchtet; hier wurde zelebriert; und der Name der Gottheit durfte nicht genannt, nur gedacht werden» (Böll 1965: 132)

«...даже яйца всмятку выглядели при этом освещении порочным, порядочные лица домохозяек казались развращёнными; сахар в позолоченных сахарницах казался не сахаром; здесь происходили превращения, вино не было вином, хлеб не был хлебом; в этом свете все становилось составной частью таинственных пороков; здесь служили мессу, но имя божества нельзя было

называть, только думать».

В художественной картине мира Генриха Бёлля повседневные ритуалы имеют священное значение, однако, совершаемые в отеле, они теряют свою священность и имеют обратное значение. Лексема «*teuflich*» («дьявольский») реализует когнитивный признак «ад»:

«Es gibt rituelle Augenblicke, die die Wiederholung in sich schließen: wie Frau Wieneken das Brot schneidet - aber ich hatte auch diesen Augenblick mit Marie wiederholen wollen, indem ich sie einmal bat, doch das Brot so zu schneiden, wie Frau Wieneken es getan hatte. Die Küche einer Arbeiterwohnung ist kein Hotelzimmer, Marie war nicht Frau Wieneken - das Messer rutschte ihr aus, sie schnitt sich in den linken Oberarm, und dieses Erlebnis machte uns für drei Wochen krank. So teuflisch kann Sentimentalität ausgehen. Man soll Augenblicke lassen, nie wiederholen» (Böll 1992: 199)

«Существуют обрядовые мгновения, построенные на повторях, как нарезание хлеба в семье Винекенов, и я попытался повторить этот обряд с Марией и попросил ее нарезать хлеб так, как его резала госпожа Винекен. Но кухня в квартире рабочего не номер гостиницы, а Мария не госпожа Винекен. Нож выскользнул у нее, и она порезала себе левую руку выше локтя; после этого мы три недели не могли прийти в себя, так нам было неприятно. Вот такой дьявольский исход может иметь сентиментальность. Не надо тревожить ушедших мгновений, не надо их повторять».

Так как отель – это антидом, перевернутое пространство, где все наоборот (порок здесь не является пороком), то и печальные вести здесь оказывают обратное действие на жильцов:

«Als Jochen die Meldung von dem Anschlag über brachte, war des Direktors Erstaunen über seine Kündigung vergessen; der Direktor hatte Jochens Meldung nicht mit Entsetzen, sondern mit Entzücken entgegengenommen, nicht traurig den Kopf geschüttelt - sich die Hände gerieben. «Ihr habt ja alle keine Ahnung. So ein Skandal kann ein Hotel mit einem Malhoch reißen» (Böll 1965: 311).

«Когда Йохен принес сообщение о покушении, директор перестал удивляться его увольнению. Директор встретил сообщение Йохена не с ужасом, а с восторгом; вместо того чтобы печально качать головой, он потирал руки. «Вы ничего не понимаете. Такого рода скандал в один миг подымет престиж нашего отеля».

Портье в отеле представляют собой хорошо замаскированных служителей дьявола:

«Kellner, befrachtet, mit einverstandenen Augen, sahen aus wie Beelzebubs, Asmodis unmittelbare Abgesandte; und waren doch nur harmlose Gewerkschaftsmitglieder, die nach Feierabend beflissen die Leitartikel ihres Verbandsblättchens lasen; sie schienen hier ihre Pferdefüße unter geschickten orthopädischen Konstruktionen zu verbergen; wuchsen nicht elegante kleine Hörner aus ihren weißen,

roten und gelben Stirnen?» (Böll 1965: 11)

«Кельнеры во фраках, в чьих глазах читалась готовность к всему, напоминали Вельзевулов, личных посланцев Асмодея, а ведь они были безбидными членами профсоюза, усердно читающим после работы статьи в своей профсоюзной газете; казалось, они скрывали лошадиные копыта в искусно сконструированной ортопедической конструкции; разве на их белых, красных и желтых лбах не росли маленькие элегантные рожки?».

Упоминание имен демонов Вельзевул (*Beelzebubs*) и Асмодея (*Asmodis*) очевидно отсылает читателя к христианской мифологии, таким образом, в художественной картине мира Генриха Бёлля реализуется мифологический слой. Здесь можно найти и реализацию фольклорного слоя:

Kind, Kind, <...> du gehörst nicht hier her, <...> was suchst du in dieser Räuberhöhle; streu Brotbrockenaus, damit du den Rückweg findest; Kind, du hast dich verirrt: wer beruflich hier zu tun hat, sieh tan der saus als du, und wer privat hier zu tun hat, erstrecht» (Böll 1965: 314).

«Дитя, дитя, <...> ты не из этого места, <...> что ты ищешь в этом разбойничьем притоне, разбрасывай крошки, чтобы найти дорогу домой, дитя, ты заблудилась: у тех, кто приходит сюда по служебным делам, совсем другой вид, а у тех, у кого здесь личные дела, тем более».

В приведенном примере очевидна отсылка к немецкой народной сказке «Гензел и Гретель», записанной известными фольклористами Братьями Гримм.

Пребывание в пространстве антидома опасно для обычного человека:

«Mut, Leonore! Mut, die Zähne zusammen gebissen, überwinde deine Angst und geh ins Hotel» (Böll 1965: 314).

«Мужества, Леонора, наберись мужества, стисни зубы, преодолей свой страх и иди в отель».

Итак, в художественной картине мира Г. Бёлля понятие «антидом» имеет важное значение: он противопоставляется дому и представляется в этом смысле пространством потустороннего мира, в котором нет места человеку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лотман Ю.М. Семиясфера. / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 2001 – С. 313-320.
2. Фещенко О.А. Концепт ДОМ в художественной картине мира М.И. Цветаевой (на материале прозаических произведений): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / О.А. Фещенко; Новосибирск. гос. пед. ун-т. – Новосибирск [б.и.], 2005. – 216 с. – На правах рукоп.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Böll H. Billard um halb zehn / H. Böll. – Sachsen: Insel-Verlag, 1965. – 335 S.
Böll H. Ansichten eines Clowns / H. Böll. – Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1992. – 303 S.

**ANTI-HOUSE IN THE ARTISTIC PICTURE OF THE WORLD
OF HEINRICH BÖLL**

A.Yu. Ponomareva

The Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration under the President of the Russian Federation,
Moscow

The article reveals the content of the concept of «ANTI-HOUSE» in the artistic picture of the world of Heinrich Böll. The author underlines the opposition of the spaces of the house and the anti-house, where the space of the house seems to be a familiar and safe place, and the anti-house is a foreign and dangerous space.

Key words: *artistic picture of the world, house, anti-house, cognitive sign.*

Об авторе:

ПОНОМАРЕВА Анна Юрьевна – аспирант, преподаватель кафедры национальной экономики Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, *e-mail:* ponomareva201@yandex.ru

УДК 81

**КОНЦЕПТ «УЧИТЕЛЬ»
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ УЧАЩИХСЯ**
(на материале свободного ассоциативного эксперимента)

Е.И. Ращупкина

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, Челябинск

В статье даны результаты анализа концепта УЧИТЕЛЬ в языковом сознании учеников младшей, средней и старшей школы. Исследование было составлено на материале свободного ассоциативного эксперимента. В статье всесторонне представлено ассоциативное поле исследуемого концепта, содержание концепта, его полевая организация. Представлена интерпретация полученных результатов.

Ключевые слова: *концепт, учитель, ученик, языковое сознание, ассоциативный эксперимент.*

Потребность общества в осмыслении и концептуализации концепта учитель в современном обществе становится необходимым в связи с изменением роли учителя в системе образования. Такие изменения являются зафиксированными в дискурсе ученика общеобразовательной школы. Базис-

ные концепты педагогического дискурса привлекают внимание многих исследователей, в том числе в связи с реформами в образовательной системе.

Концепт «УЧИТЕЛЬ» являлся объектом внимания многих исследователей [Карасик 2004:1]. Целью данной работы является моделирование субъектного потенциала концепта «УЧИТЕЛЬ» в языковом сознании учащихся. Исследование концептов педагогического дискурса в языковом сознании учащихся актуально, так как может помочь понять, что есть учитель для современного ученика и какова его роль в системе ценностей ученика.

О.А. Арнаутова занималась изучением данных концептов, используя в качестве языкового материала этимологические и толковые словари. О.А. Арнаутова исследует следующие когнитивные классификаторы концепта «УЧИТЕЛЬ»: умеющий работать с детьми разного возраста; добрый; заботливый; обладающий специальными знаниями, имеющий диплом, подтверждающий профессию; имеющий лидерские качества; тот, кто формирует навыки поведения и др. [Арнаутова, 2011: 2].

В статье Е.Г. Кабаченко «Концепт «учитель» и «ученик» в сознании современных педагогов» [Кабаченко 2009: 3] приводятся результаты исследования с использованием метода ассоциативного эксперимента.

Ранее экспериментальное исследование концепта «УЧИТЕЛЬ», имевшее целью представление реального содержания концепта через моделирование его структуры было проведено Е.Н. Заречнева [Заречнева 2008: 4].

В проведённых нами психолингвистических экспериментах, направленных на выявление особенностей репрезентации концепта «УЧИТЕЛЬ» в сознании индивида, приняли участие 200 человек трёх возрастных групп: ученики младшей школы (2 класс), учащиеся средней школы (7 класс) и старшей школы (10 класс) из них 98 девочек и 102 мальчика. При этом в рамках каждой возрастной группы принимались во внимания гендерные особенности репрезентации концепта. Таким образом, в общем числе полученных анкет выделяется шесть гендерно-возрастных групп.

Все опрошенные учащиеся учатся в Казахстане в средней школе № 32 Северо-Казахстанской области города Петропавловска.

Мы полагаем, что психолингвистическое исследование необходимо начинать именно со свободного ассоциативного эксперимента, дающего исследователю возможность заранее гипотетически представить структуру изучаемого концепта, перед тем как применить комплексную методику для полного исследования каждого из элементов структуры концепта. В рамках свободного ассоциативного эксперимента опрошенным был задан вопрос: «Что ты сразу представляешь, когда слышишь слово «учитель»?»

Анализ полученных в результате исследования ассоциаций даёт возможность определить структуру концепта «УЧИТЕЛЬ» в языковом сознании учащихся. Мнение учащихся разделилось. Ядро концепта выделено тремя группами испытуемых из шести как позитивное оценочное отношение к концепту «УЧИТЕЛЬ». Три другие группы продемонстрировали от-

рицательное отношение к данному концепту. Это свидетельствует о том, что учащиеся воспринимают учителя преимущественно эмоционально.

В результате эксперимента от опрошенных учеников было получено 200 ассоциатов. Сформированное ассоциативное поле имеет следующую структуру (цифра в скобках соответствует количеству полученных реакций, без цифры – единичные реакции).

Учитель: знания (35), ум, харизма, умный человек (15), хороший человек, идеал (12), понимающий (2), спокойный человек, эмоциональный, добрый, информация (24), лидер, мой классный руководитель (22), деятельный, вторая мама (5), речь (14), красивая женщина (10), строгий человек (5), страх (4), парта (3), доска (3), очки (2), контрольная работа (2), обязанности (2), дежурство (2), серьёзность (2), командир, оратор, ответственный, любящий детей, независимый, порядочный человек, не даёт списать, орёт, требует, вызывает к доске, скука, тоска, объёмное домашнее задание, вечно придирается, считает себя лучше всех, зазнайка, не даёт спокойно поспать, читает нравоучения, поход к завучу, новые проблемы, вечно делает из мухи слона, статус, угроза, знает свой предмет и требует этого от всех, не даёт покоя ученикам, постоянно спрашивает, стучит родителям, занимается оценки, смотрит свысока, дисциплина, экзамен, плохая оценка.

Рассмотрим тенденции в формировании ядра концепта «УЧИТЕЛЬ», выявленных в разных возрастных и гендерных группах.

Для учащихся младшего звена (всего 71 учащийся второго класса) характерно положительное отношение к концепту учитель: даёт знания (35), ум, харизма (15), хороший человек (10), вторая мама (5), добрый человек (4), понимающий человек (2). В этом возрасте учитель является эталоном для учащихся поэтому его авторитет в глазах учеников крайне высок.

Для учащихся среднего звена (48 учащихся седьмых классов) по результатам нашего исследования характерно нейтральная либо негативная оценка. 50 % учащихся ответили, что испытывают страх перед учителем. Необходимо заметить, что такой ответ представили 60% юношей и 35 % девушек. 35% юношей и 30% девушек воспринимают учителя как спокойного и уравновешенного человека, который знает свой предмет. Лишь 3% респондентов данной группы ответили, что представляют классного руководителя когда слышат слово учитель. 1% респондентов представляют дежурство по школе, доску, очки и парту.

В \той возрастной группе отношению к учителю меняется довольно быстро из-за влияния внешних факторов (друзья, родители, интернет, новые интересы). В данной системе ценностей подростка учителю становится сложно удержать свой авторитет.

Для респондентов старшего звена характерно ещё большее возрастание критичности к учителю, что непосредственно связано с психологическими и возрастными особенностями учащихся данной группы. Учащиеся старшего звена проявляют нетерпимость, свой эмоциональный протест по

отношению к учителю. У юношей это проявляется в большей степени (50 %), что на 15 % выше аналогичного показателя для девушек.

В результате описания и моделирования концепта по данным проведенного свободного ассоциативного эксперимента о концепте можно сделать следующие выводы.

Ядро концепта: человек, дающий ученикам знания.

Ближняя периферия: строгий и требовательный, спокойный человек.

Дальняя периферия: дисциплина, экзамен, обязанности.

Крайняя периферия: новые проблемы, вечно делает из мухи слона, стучит родителям, занижает оценки.

Таким образом можно утверждать, что в сознании учащихся концепт «УЧИТЕЛЬ» представлен как многомерный и неоднородный концепт со сложной структурой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутова О.А. Реализация ядра концептуального пространства «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИЕ – УЧЕНИК» в русской лингвокультуре / О.А. Арнаутова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – Ростов н/Д., 2011. – Вып № 10. – Т. 123. – С. 8-15.
2. Заречнева Е.Н. Экспериментальное исследование концепта «УЧИТЕЛЬ»: лингвокультурный аспект / Е.Н. Заречнева // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайск. ГУ, 2008. – Вып. № 3. – С. 52-55.
3. Кабаченко Е.Г. Концепт «УЧИТЕЛЬ» и «Ученик» в сознании современных педагогов (образный компонент) / Е.Г. Кабаченко // Лингвокультурология. – Вып. № 3. – Екатеринбург, 2009. – С. 83-91.
4. Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как элемент языкового сознания / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методология современной психолингвистики: Сб. статей. – М.; Барнаул: Изд-во Алт. университета, 2003.

CONCEPT OF *TEACHER* IN STUDENT LANGUAGE CONSCIOUSNESS (based on the material of free associative experiment)

Y.I. Rachshupkina

South-Ural Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk

This paper provides the results of the analysis of the concept *Teacher* in the language consciousness of primary, secondary, senior school students. The research is based on the material of free associative experiment. The author introduces the association field of the concept *Teacher*, the content of the concept, the field organization. In conclusion, the results of the research are given.

Key words: *concept, teacher, student, language consciousness, free associative experiment.*

Об авторе:

РАЩУПКИНА Елизавета Игоревна – магистрант кафедры иностранной

УДК 378.147

ОВЛАДЕНИЕ СТРАТЕГИЯМИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО СРАВНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

Е. А. Смирнова

Псковский государственный университет, Псков

В статье рассматриваются отдельные стратегии межкультурного сравнения, которые позволяют осознавать сходства и различия между культурами. Также затрагивается проблема стереотипизации представлений в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: межкультурное сравнение, культурно-специфическое восприятие, познание чужой культуры, функциональные эквиваленты, стереотип.

Межкультурная ориентация процесса обучения иностранному языку характеризуется культурно-контрастивным подходом, который дает возможность понимать и осознавать признаки сходств и различий между культурами, а также преодолевать ложные представления о чужой реальности, обусловленные действием национальных стереотипов.

В зарубежной межкультурной дидактике особо отмечается, что именно сравнение, осознанный контраст элементов, единиц, структур собственной культуры с чужой культурой являются основополагающими методами межкультурного обучения (P. Kaikonen, H.-J. Krumm, M. Löschmann, B.-D. Müller, G. Neuner). При этом подчеркивается, что межкультурное сравнение может стать инструментом познания, получения новых знаний как о чужой культуре, так и о своей собственной. Поскольку каждая система культурно-специфична, то в процессе восприятия и интерпретации чужой культуры постоянно, и это неизбежно, происходит имплицитное сравнение. Именно эта мыслительная операция правит нашим повседневным мышлением.

Так, например, испанцы, наблюдая как приветствуют друг друга немцы, делают вывод о том, что они «холодны» в общении. Немцы же, наоборот, считают южан «поверхностными», т.к. они избегают обсуждать с друзьями серьезные, узкопрофессиональные темы. И даже то, чего мы не наблюдаем в чужой культуре, что отсутствует (т.н. «нулевое восприятие») тоже является предпосылкой для сравнения. Так, отсутствие обильного угощения при приглашении в гости невольно подвигает нас к сравнению.

Препятствуя бесконтрольному сопоставлению, которое стихийно осуществляется в сознании обучаемых, вызывая у них неточные и ложные аналогии, интерференцию культур, создание или укрепление уже сложившихся стереотипов, необходимо учить правильно сравнивать, осознавая при этом свои размышления, а не ограничиваясь ответом «А у нас по-другому / У нас тоже так».

Предпосылками «удачного» сравнения могли бы стать, на наш взгляд, следующие позиции:

- 1) осознание собственной точки зрения, собственного социокультурного фона;
- 2) установление объекта сравнения;
- 3) развитие способности к (языковой) дифференциации.

Далее рассмотрим более подробно данные позиции, исходя из контекста их методической целесообразности.

Первую позицию мы понимаем как приобретение стратегий сравнения через рефлексию собственного социокультурного образа.

Известно, что лучший способ познать самого себя – это сравнить себя с другим. «Чужое» всегда воспринимается и интерпретируется на основе собственных взглядов, образа мышления и поведения. Практически каждое высказывание о чужом мире дает представление о том, как некто воспринимает и оценивает вещи в сравнении со своей собственной культурой, но не всегда о том, каковы они в действительности. При этом часто можно узнать о говорящем и его культуре больше чем о том, что он, собственно говоря, хочет описать в иноязычной культуре. Например: *Die Deutschen schließen die Türen, wenn sie in ein Zimmer reingehen, also um sich einen Privatraum zu schaffen.*

Рассуждая о чужой культуре, обучаемые не всегда осознают роль собственной перспективы в своих суждениях. В этом случае необходимо попытаться дистанцироваться от собственной перспективы. Создание такой дистанции позволяет под другим углом взглянуть на собственные культурно-специфические образы восприятия, что в целом будет способствовать более четкому осознанию собственной специфики, а также «независимому» осмыслению чужой действительности.

Мы осознаем всю сложность организации такого дистанцирования, однако если обучаемым удастся избежать при сравнении оценок со знаком +/- и не переходить к категориям «лучше/хуже», то это можно рассматривать как показатель определенной степени принятия чужой культуры. Речь идет о формировании у обучаемых такого качества как «ролевая дистанция» [Смирнова 2001: 103], проявляющегося в способности индивида абстрагироваться от собственной позиции, умении взглянуть на нее со стороны. А это, в свою очередь, означает осознание того, что многие явления в другой культуре не сравнимы, они – другие; чужое при этом познается как чужое и остается чужим, но одновременно и привлекательным.

По мнению Е.Ф. Тарасова, существует два основных пути познания чужой культуры. В первом случае в собственной культуре подыскивается «эквивалентный образ», который переносится на предмет чужой культуры. «Чужая социокультурная реальность подгоняется под знание о собственном «образе», поскольку обучаемый не осознает различий между социокультурными системами. Но такое познание не ведет к выработке нового знания ни о своей, ни о чужой культуре» [Тарасов 1996: 10].

Другой способ познания чужой культуры состоит «в поиске различий в сопоставляемых образцах чужой и своей культур и в рефлексии этих различий: предмет чужой культуры при знакомстве с ним не должен терять чуждости, образ своей культуры не должен заслонять образ чужой культуры. Познающий формирует новое знание при постижении иной культуры только тогда, когда он побуждается к этому необходимостью искать различия между образами своей и чужой культурами и выяснить суть этих различий» [Тарасов 1996: 11].

Вторая позиция заключается в определении того, что, собственно говоря, сравнивается, в какой плоскости происходит сравнение – его направленность.

Мы полагаем, что сравнение будет неудачным, если а) сравниваются единичные явления, вырванные из контекста и б) если сам процесс сравнения имеет разную направленность на внешнюю форму или на функциональное значение.

Известно, что в той или иной культуре те или иные идентичные объекты, сходные внешне, характеризуются различными эмоциональными и культурно-историческими ассоциациями. Поэтому сравнение не должно ограничиваться рассмотрением внешних различий /сходств, т.к. идентичные объекты имеют разное функциональное назначение. Наиболее сложны в этом смысле универсальные категории: как конкретные объекты, где налицо внешняя идентичность (например: das Fahrrad), так и более глобальные, абстрактные понятия (например, концепт времени).

Так, ассоциативный ряд к немецкому представлению о конкретном объекте „Fahrrad“ может содержать следующие логические связи: Umwelt, Gesundheit, Sport, Mode/Statussymbol, Verkehrswesen, Freizeit.

Таким образом, при сравнении внешняя форма должна отойти на задний план и тогда становится возможным выявление функциональных эквивалентов между своей и чужой культурами.

Под функциональными эквивалентами понимают «такие феномены, которые в двух различных контекстах или культурах имеют одинаковую или похожую функцию или символическое значение» [Смирнова 2001: 105].

Сравнивая идентичные понятия, обучаемым предлагается:

- выявить значение понятий в изучаемой культуре;
- выявить значение понятий в родной культуре;
- найти функциональные эквиваленты в родной культуре.

Так, если немецкое понятие „Cafe“ имеет такую функцию как „Ruhe“ „Rückzugsmöglichkeit in der Öffentlichkeit“, „lesen“, „Kaffee und Kuchen“, то его вряд ли можно рассматривать как функциональный эквивалент к российскому понятию «кафе».

Если для России празднование Нового года связано с подарками и семейным торжеством, то для немцев скорее с Рождеством, а Новый год, напротив, празднуется весело, шумно, с друзьями. Поэтому такое предложение как „Thomas hat 50 Euro und er möchte allen Verwandten etwas zum Neujahr schenken“ будет правильным грамматически, но не в коммуникативном плане, поскольку фактически оно неверно - подарки принято дарить на Рождество, а не Новый Год.

Наиболее удобно контрастивные упражнения проводить через растр, который отчетливо высвечивает объекты сравнения. Так, например, сравнивая ситуацию визита в немецкой и русской культурах, можно выделить следующие объекты:

Объект	+/-	
	Немецкая культура	Русская культура
Поддержание межличностных контактов		
Цветы как атрибут визита		
Наличие подарка		
Письменное приглашение		
Предварительно сообщение о визите		
Опоздание		
Чрезмерно теплое приветствие		
Возможность привести с собой друзей, детей		
Обильное угощение		
Осведомленность: о делах, о самочувствии, о продолжительности визита		
Продолжительность визита: до ужина, до 24 часов		

Работа студентов заключается не только в оценке +/- . Наиболее сложная задача заключается в выявлении объектов сравнения – социокультурных параметров ситуации визита.

Следует отметить, что процесс сравнения начинается уже в самом начале работы, когда студенты обсуждают в мини-группах различные варианты объектов. Для этого им необходимо актуализировать свои знания, опыт данных ситуаций и определить – из чего вообще складывается ситуация визита,

что подлежит сравнению, а что – нет. При этом попутно возникает множество вопросов – «Если дарить цветы, то какие, сколько?», «Цветы должны быть как дополнение к подарку или как самостоятельный подарок?», «А если подарят конфеты – нужно их сразу подавать к столу?», «Подарок следует раскрыть сразу или после ухода гостей?» и т.д.

Сравнение обычно начинается с осмысления понятия или ситуации в родной культуре и только затем анализируется специфика изучаемого языка. Однако часто и сам преподаватель не имеет соответствующего опыта для обсуждения. Поэтому на передний план выступает не столько результат, сколько сам процесс работы, который способствует активизации личностного потенциала обучающегося – жизненного опыта, знаний, потребностей, системы ожиданий, интересов, субъективной оценки. Важно заметить, что в процессе познания чужой культуры нет «неправильных» ответов. Всякий, кто имеет какой-либо опыт знакомства с чужой культурой – прав.

Сравнивая, нам постоянно приходится балансировать между обобщением и дифференциацией. Поэтому третьей предпосылкой «успешного» сравнения должно стать развитие способности к дифференциации. Речь идет об опасности «скатиться» к обобщениям. Так, обсуждая произведение П. Хандке, студенты обратили внимание на место в тексте, из которого поняли, что родители – «настоящие эгоисты» и «жестoko обращаются со своими детьми». В качестве доказательства был приведен следующий текст, в котором родители (Бруно и Марианна) вечером идут ужинать в ресторан отеля.

„Bruno sagte: „Wir bleiben heute Nacht hier im Hotel. Stefan (der Sohn, 8 Jahre alt) weiß, wo wir sind. Ich habe ihm die Telefonnummer neben das Bett gelegt“.

В результате обобщения получаются абсурдные выводы: «Бруно и Марианна жестокие, эгоистичные родители, потому что оставили своего сына одного. Они – немцы. Следовательно, немцы жестоко воспитывают своих детей».

Таким образом, рассматривая данный случай в ракурсе собственной перспективы, студенты пришли к ошибочным выводам именно через обобщение. Поэтому обобщение нельзя соотносить с реальной действительностью, оно может рассматриваться лишь как способ ориентации.

Типичной для обобщения является та легкость, с какой большинство из нас прибегают к стереотипам, едва речь заходит об особенностях той или иной национальной группы.

Здесь линия нашего исследования тесно смыкается с проблемой стереотипизации. Данное явление довольно сложное, поскольку можно легко отклониться от «безобидного», повседневного стереотипа и вступить на позицию «опасной» интерпретации. Вместе с тем, в сознании каждого присутствует комплекс стереотипных представлений, убеждений и предубеждений по отношению к чужой культуре, достаточно лишь поставить вопрос «Что типично для Германии?» и они сразу «всплывут» на поверхность.

Не случайно речь идет о стереотипе именно в связи с обобщением, как одним из видов «неудачного» сравнения, поскольку в большинстве исследованных стереотип рассматривается как «генерализация признаков и черт в характере личности или группы людей, позволяющих отличать их от других» [Quasthoff 1989: 59]. Также отмечается, что «стереотип обладает логической формой суждения в заостренно упрощенной и обобщенной форме» [там же: 57]. Известный американский обозреватель У. Липпман назвал в свое время стереотип «сокращенным образом мира в наших головах».

В основе процесса создания и функционирования стереотипа находится стремление при достаточно поверхностном знакомстве со сходными процессами сделать их доступными и понятными, используя доступный набор качеств. Таким образом, стереотип удовлетворяет психическую потребность в экономии познавательных усилий и способствует быстрой ориентации, облегчая и упрощая восприятие многообразных явлений иноязычной действительности.

Очень часто текстовый материал, зрительная наглядность, представленные в учебных пособиях, содержат информацию, которая имплицитно воспринимается обучаемым и может привести к нежелательным обобщениям, к созданию или укреплению стереотипов. Имеется в виду та содержательная, страноведческая информация, которая неосознанно воспринимается и обобщается, если же она специально не обсуждается на занятии.

Поясним данную позицию следующим примером:

Ein Gespräch am Schalter eines Vergnügungsparks:

Ausländer: Guten Morgen.

Fräulein: Morgen, Sie wünschen?

Ausländer: Viemal.

Fräulein: Erwachsene oder Kinder?

Ausländer: Zwei Kinder.

Fräulein: Die Kinder älter oder jünger als 4 Jahre, größer oder kleiner als 1 Meter? Denn unter einem Meter ist der Eintritt frei, und darüber bezahlen Sie für jeden Zentimeter einen Groschen.

Ausländer: Wie bitte?

В данном диалоге обучаемым имплицитно передается следующая информация:

- а) продавец билетов в кассе обозначается «*Fräulein*»;
- б) тон общения таких «*Fräulein*» часто недружелюбный и краткий, что может создать или укрепить клишированное представление о «типично немецком недружелюбии» – особенно по отношению к иностранцам;
- в) речь идет о существующей практике размера оплаты билета в соответствии с ростом человека.

В этом смысле, именно учебники по иностранному языку оказывают более сильное влияние на «картину мира», которая создается у обучаемых, чем учебники по истории и географии. Становится очевидным, что стереотипы, клишированные представления, предубеждения должны быть предме-

том специального обсуждения на занятии по иностранному языку.

Поскольку вряд ли возможно отказаться от стереотипов вообще и вряд ли нужно от них отказываться, мы полагаем, что важнее будет побуждать обучаемых к так называемой «сенсбилизации» своих предубеждений и стереотипных представлений. Такая работа предполагает наличие следующих шагов:

- выявление стереотипов и предубеждений;
- осмысление причин и источников их возникновения;
- коллективное обсуждение последствий стереотипизации для межкультурного общения;
- релятивация собственных предубеждений и стереотипных представлений.

Таким образом, сравнение как способ приобретения новых знаний при постижении другой иноязычной действительности может быть эффективным тогда, когда обучаемый побуждается к этому необходимостью:

- искать различия между образами своей и чужой культур;
- рефлексировать различия, т.е. выяснять их суть;
- осознавать собственную индивидуальную и коллективную идентичность, т.е. реконструировать знание собственной культуры;
- понимать собственную национально-культурную специфику с точки зрения постороннего наблюдателя – носителя изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова Е.А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Смирнова; Московский пед. гос. ун-т. – М. [б.и.], 2001. – 181 с. – На правах рукоп.
2. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: Ин-т языкознания РАН. – 1996. – С.7-22.
3. Quasthoff Uta M. Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktionen von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation / Uta M. Quasthoff // Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen (Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München von 24.-26. November 1988). – München, 1989. – S. 3-62.

MASTERING THE STRATEGIES OF INTERCULTURAL COMPARISON IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN CULTURE

E. A. Smirnova

Pskov State University, Pskov

The article discusses some strategies of intercultural comparison, which allow to realize the similarities and differences between cultures. The problem of stereotyping of ideas in the process of learning a foreign language is

also touched upon.

Key words: *intercultural comparison, cultural-specific perception, cognition of a foreign culture, functional equivalents, stereotype.*

Об авторе:

СМИРНОВА Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Псковского государственного университета, *e-mail*: gamma-sh@rambler.ru

УДК 482-3

КОНЦЕПТ УЧИТЕЛЬ: ТЕКСТОВЫЙ VS СУБЪЕКТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

А. А. Темченко

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Статья посвящена выявлению и описанию фреймо-слотовой структуры концепта «УЧИТЕЛЬ» (на материале российской прессы), а также анализу результатов экспликативного эксперимента (на материале реакций, носителей русского языка молодого возраста).

Ключевые слова: *концепт «УЧИТЕЛЬ», фрейм, слот.*

Приоритетным направлением в когнитивной лингвистике последнего десятилетия является изучение социально значимых концептов. К числу таких концептов относится концепт «УЧИТЕЛЬ». Его изучением занимались отечественные специалисты: О.А. Арнаутова, Е.Г. Кабаченко, Е.Н. Заречнева и др. Известно, что концепт, как ментальное образование, постоянно эволюционирует, приобретает и утрачивает свои когнитивные признаки. Концепт «УЧИТЕЛЬ» не является исключением, поэтому исследование его специфики остается актуальным и на сегодняшний день.

Современная когнитивная лингвистика обладает широким набором методов исследования концептов. В нашем исследовании применяется комплексная методика, включающая три этапа. На первом этапе проводится анализ словарных дефиниций лексемы *учитель*, для выявления системных признаков. На втором этапе, на основе фактически отобранного материала, происходит выявление и описание фреймо-слотовой структуры концепта «УЧИТЕЛЬ». И на третьем этапе применяется экспериментальная методика экспликативного эксперимента.

Согласно лексикографическим источникам *учитель* это: 1. Лицо, занимающееся преподаванием какого-нибудь предмета в низшей и средней школе [Ушаков 2013]. 2. Лицо, которое обучает чему-нибудь, преподаватель [Ожегов 1997]. 3. Педагогическая профессия и должность в системе общего

и профессионально-технического образования [Бим-Бад 2002]. Актуализируются признаки: 1. «лицо, которое обучает», 2. «профессия».

Цель второго этапа исследования заключалась в выявлении и анализе фреймо-слововой структуры концепта «УЧИТЕЛЬ» для установления его дискурсивной специфики в условиях регулярной актуализации в текстах печатных изданий. На данном этапе материалом для исследования послужили двести контекстов, отобранных методом сплошной выборки из онлайн-версий популярных газет «Аргументы и факты», «Известия», «Комсомольская правда» и «Эхо столицы» в период с 2011 по 2018г.

Основными теоретико-методологическими положениями проводимого исследования является трактовка фрейма, как модели «культурно-обусловленного, канонизированного знания, которое является общим, по крайней мере, для части говорящего сообщества» [Болдырев 2001: 33]. Принимается идея о том, что фреймы состоят из слотов – «элементов ситуации, которые составляют какую-то часть фрейма, и являются аспектами его конкретизации» [Чудинов 2003: 65].

В результате исследования было установлено, что в текстах СМИ концепт «УЧИТЕЛЬ» представлен семью фреймами, каждый из которых включает набор слотов: УЧИТЕЛЬ – ПРОФЕССИЯ (8), УЧИТЕЛЬ – ЧЕЛОВЕК(4), УЧИТЕЛЬ – ВОСПИТАТЕЛЬ (1), УЧИТЕЛЬ – ПСИХОЛОГ (3), УЧИТЕЛЬ – ПРЕСТУПНИК(2), УЧИТЕЛЬ – ЖЕРТВА(2), УЧИТЕЛЬ – ЧЕЛОВЕК, НА КОТОРОГО ВОЗЛОЖЕНА ВЕЛИКАЯ МИССИЯ (7).

Фрейм УЧИТЕЛЬ – ПРОФЕССИЯ

1. Слот «Предметная область»

Данный слот актуализируется непосредственно при помощи названий дисциплин, которые преподает учитель: «математика», «биология», «иностранный язык» и т.д. Ср.:

«Кроме того, в Волочанку решили вернуться бывшая выпускница, учитель русского языка и литературы из Питера и бывшая учительница из Украины»(АиФ на Енисее, 23/05/2017).

2. Слот «Должностные обязанности»

Слот «должностные обязанности» включает признак «учитель должен» («мотивировать детей», «учить», «разрабатывать и реализовывать новые образовательные проекты», «разбираться в методологии и системе оценки», «уметь выстраивать урок», «организовывать и дистанционное и смешанное обучение», «вести электронные дневники и журналы», «готовить учеников к успешной сдаче ЕГЭ» и т.д.). Ср.:

Учитель должен уметь выстраивать урок так, чтобы ученики использовали современные технологии при выполнении заданий, подготовке проектов и проведении исследований...» (<http://iz.ru/news/670534>).

3. Слот «Оплата труда»

В контекстах представлен когнитивный признак «заработная плата»

(«повышение заработной платы», «низкая заработная плата», «не справедливая заработная плата», «поднимает заработную плату»). Ср.:

«Справедливости в оплате труда педагогов пока нет – много отдано на откуп директору» (АиФ № 35 31/08/2016).

4. Слот «Профессиональные качества»

Данный слот описывает следующие когнитивные признаки:

1. **«профессионализм»** («профессионал», «непрофессионал», «специалист»). Ср.:

«Когда школа терпит педагога-непрофессионала, то, по сути дела, оскорбляет весь коллектив» (АиФ № 17 26/04/2017),.

2. **«профессиональные навыки»** («владение навыками обучения детей инвалидов», «владение компьютерными и интернет технологиями», «владение педагогическими технологиями и методиками работы с одаренными детьми», «хорошее знание своего предмета»). Ср.:

«И это важно для авторитета учителя. Учитель должен уметь «гуглить» знания лучше, чем его ученики (смеётся)» (АиФ № 17 26/04/2017).

5. Слот «Оценка профессиональных качеств»

В слот « Оценка профессиональных качеств» включены признаки: «аттестация», «экзамен», «опрос», «проверка». Ср.:

«Опрос, проведенный экспертами Института образования НИУ ВШЭ среди 2014 учителей в разных регионах России, выделил три основные проблемные области...» (<http://iz.ru/news/670534>).

6. Слот «Повышение квалификации»

Когнитивные признаки: «курсы повышения квалификации», «мастер-класс», «тренинги». Ср.:

«Во время форума пройдут и традиционный съезд учителей, и мастер-классы лучших педагогов столицы» (АиФ № 21 24/05/2017).

7. Слот «Права»

Слот включает признак **«нарушение прав учителя»** («увольнение», «переработка», «выполнение чужих обязанностей», «выполнение не оплачиваемой работы»). Ср.:

«Свежая идея пресловутой оптимизации - расширить не-речень неоплачиваемой работы преподавателей» (АиФ № 12 23/03/2016).

8. Слот «Престиж профессии»

Актуализируются признаки: **«непрестижная работа», «не позволяющая жить в материальном достатке», «не достойно оплачиваемый труд», «снизилась престижность»**. Ср.:

«Опрос Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) ...показал, что из-за экономического кризиса престижность преподавательской деятельности снизи-

лась в глазах россия...» (<http://iz.ru/news/628913#ixzz4IOZEFaFJ>).

Фрейм УЧИТЕЛЬ – ЧЕЛОВЕК

1. Слот «Качества учителя»

Все когнитивные признаки, которые актуализируют данный слот, представлены со знаком плюс и минус. К числу положительных можно следующие: «доброта», «терпение», «отзывчивость», «талант», «одарён артистизмом», «имеет «звёздную» составляющую», «развивается», «растет над собой» и т.д. К числу отрицательных: «вечно перегруженный», «задёрганный проверками». Ср.:

«Хороший учитель всегда одарён артистизмом и имеет «звёздную» составляющую...» (АиФ № 21 25/05/2016).

2. Слот «Физическое состояние»

В слоте актуализируется когнитивный признак «усталость» («упахиваться», «изматывать», «плохо себя чувствовать», «каторга», «физические силы», «увеличение нагрузки», «тяжело»). Ср.:

«...Всем знакомо это состояние в конце учебного года - усталость до отупения, напряжённость до раздражения» (АиФ № 21 25/05/2016).

3. Слот «Эмоции»

Основной когнитивный признак – «проявление эмоций» («заплакала», «рассердилась», «кричала»). Ср.

«После своих слов учитель заплакала»
(<https://iz.ru/655169/2017-10-06>).

4. Слот «Внешность»

Включает когнитивные признаки: «молодая», «красивая», «очень красивый», «высокий», «худощавый», «длинноволосый», «с нежным мечтательным лицом», «мужчина - букет», «смуглый». Ср.:

«Если не знать о том, что этот смуглый, высокий, худощавый парень учитель, можно запросто принять его за старшеклассника» (АиФ № 41 12/10/2016).

Фрейм УЧИТЕЛЬ – ВОСПИТАТЕЛЬ

1. Слот «Качества, которые воспитывает учитель»

Актуализируются следующие когнитивные признаки: «толерантность», «культура», «ответственность», «патриотизм», «интерес к знаниям» «умение выбирать задачи и ресурсы». Ср.:

«Учитель должен воспитывать интерес к знаниям, умение выбирать задачи и ресурсы»(<http://iz.ru/620705/>).

Фрейм УЧИТЕЛЬ – ПСИХОЛОГ

1. Слот «Владение психологией»

Актуализация данного слота происходит при помощи когнитивных признаков «обучение основам клинической психологии», «психолого-

педагогическая подготовка», «проект учебной программы по психологии» и т.д. Ср.:

«Ранее в Минобрнауки «Известиям» подтвердили, что ведомство уделяет большое внимание развитию психолого-педагогической подготовки ...» (<http://iz.ru/news/660355>).

2. Слот «Работа с детьми, склонными к суициду»

Актуализация данного слота происходит при помощи признака «выявление детей склонных к суициду», а также когнитивного признака «причины детского суицида» («травля внутри детского коллектива (буллинг)», «патологические нарушения в поведении», «пропаганда суицида»). Ср.:

«Педагоги с осторожностью говорят о лекциях по суицидологии в школах. Их опасения понятны: им не хотелось бы, чтобы повсеместное упоминание о самоубийствах превратилось в пропаганду» (АиФ № 15 12/04/2017).

3. Слот «Работа с трудными подростками»

Слот состоит из признаков: «умеет находить подход к трудным подросткам», «знает, как правильно реагировать», «знает границы норм», «правильно действует в критических ситуациях», «понимает причины и следствия ненормативных поведенческих феноменов» и т.д. Ср.:

«Это нужно для того, чтобы педагоги школ знали границы нормы, а также умели правильно действовать в конкретных критических ситуациях» (<http://iz.ru/news/660355>).

Фрейм УЧИТЕЛЬ – ПРЕСТУПНИК

1. Слот «Преступные действия»

В рамках слота актуализируются признаки:

1. «действия сексуального характера» («совращать», «склонять к интимной связи», «развращать», «растлевать», «просмотр порнографии с участием детей»). Ср.:

«Скандал вокруг школы №57 возник после появления в интернете сведений о том, что учитель истории Меерсон в течение 16 лет развращал учениц» (АиФ 13/02/2017),

2. «воровство» («попасться на краже», «украсть»). Ср.:

«В Калининграде учитель физкультуры украл у детей «старинный» сундук» (АиФ Калининград 11/08/2016),

3. «действия, унижающие человеческое достоинство учеников» («жестко обращаться с детьми», «унижать», «грубо относиться», «оскорблять», «оказывать психологическое и физическое воздействие», «заклеивать рот скотчем», «заставлять учеников бить друг друга»). Ср.:

«...Также она грубо обращалась с первоклассниками, оскорбляла их и применяла физическое и психологическое воздействие» (АиФ 10/05/16).

2. Слот «Действия правоохранительных органов в отношении учителя-преступника»

Данный слот актуализируется при помощи соответствующих когнитив-

ных признаков: «возбудить уголовное дело в отношении учителя», «получить несколько лет тюрьмы», «арестовать», «давать срок», «отсидеть в тюрьме».

Ср.: «Прошло уже лет восемь, скоро учитель выйдет, а тогда казалось, огромный срок ему дали» (АиФ Здоровье № 18-19 10/05/2017).

Фрейм УЧИТЕЛЬ – ЖЕРТВА

1. Слот «Грубые действия в адрес учителя»

Установлен ряд когнитивных признаков: «высмеивать», «не отвечать на вопросы», «не реагировать на замечания», «обзывать», «оскорблять», «показывать не приличные жесты», «сказать пару ласковых». Ср.:

«За непослушание мальчика отсадили на последнюю парту, а он в знак протеста показал учительнице неприличный жест и сказал «пару ласковых» (АиФ № 44 02/11/2016).

2. Слот «Уголовно наказуемые действия в отношении учителя»

Данный слот актуализируется с помощью признаков: «застрелить», «ранить», «ударить ножом», «избить» и т.д. Ср.:

«Школьник девять раз ударил ножом учительницу» (www.komi.kp.ru/daily/23900/67043/).

ФРЕЙМ УЧИТЕЛЬ – ЧЕЛОВЕК, НА КОТОРОГО ВОЗЛОЖЕНА ВЕЛИКАЯ МИССИЯ

1. Слот «Миссия»

Данный слот актуализируется с помощью когнитивных признаков: «миссия», «высокая миссия», «трудная миссия», «педагогическая миссия», «важнейшая миссия», «ответственная миссия», «серьезная миссия», «нелегкая миссия» и т.д. Ср.:

«Миссия учителя - научить человечности» (АиФ № 40 05/10/2011).

2. Слот «Призвание»

Актуализируется признак «призвание». Ср.:

«Меня часто спрашивают по поводу учителей и преподавателей. Это призвание, а если хочется деньги зарабатывать, есть масса прекрасных мест, где можно сделать это быстрее и лучше. Тот же самый бизнес», — заявил господин Медведев» (АиФ :04/08/2016).

3. Слот «Долг»

Актуализируется когнитивный признак «долг». Ср.:

«Михаил Гундарин о зарплатах учителей: Долг долгом, а пить и есть тоже надо!» (Комсомольская правда: 20.02.16).

4. Слот «Служение»

Данный слот актуализируется при помощи когнитивных признаков

«служение» и «слуга». Ср.:

*«Человек, который становится учителем, делает непростой выбор. Он, по сути, **отдает** себя, свою **жизнь служению** детям» (Комсомольская правда:05/10/2017).*

5. Слот «Творчество»

Данный слот актуализируется при помощи когнитивных признаков:

«творец», «создатель», «педагогическое творчество» и т.д. Ср.:

*«Я увидел, что на уроке есть место исследованию и **педагогическому творчеству**. И вот уже пятый год я работаю учителем...» (АиФ № 17 26/04/2017).*

6. Слот «Волшебство»

Данный слот включает такие когнитивные признаки как: «волшебство», «волшебник», «магия», «повелевать», «превращать» и т.д. Ср.:

*«Творец мазка и линий повелитель! Вам служат кисти и карандаши, **Волшебник**, рисования учитель» (Комсомольская правда: 4/10/ 2013).*

7. Слот «Божественная составляющая»

Божественная составляющая профессии учителя находит отражение в когнитивных признаках: «заботиться о душах детей, делая их чище», «спасать души», «воспитывать души» «учитель – ангел у доски», «полубог», «не касается приземленной жизни», «фигура учителя священна». Ср.:

*«Для детей учитель – как **ангел**, который живет исключительно в учительском мире и никоим образом **не касается приземленной жизни**» (Эхо столицы:03/10/2014).*

Таким образом, в структуре концепта «УЧИТЕЛЬ» выделяются фреймы, которые позволяют говорить о наборе когнитивных признаков, специфицирующих данный концепт.

На третьем этапе нашего исследования была применена методика экспликативного эксперимента.

Эксперимент проводился в ноябре 2017 и мае 2018 года. Участниками стали 50 учеников одной из школ г. Челябинска в возрасте от 12 до 17 лет. Ученикам было предложено прокомментировать две ситуации:

«1. Представьте, что маленький ребенок спрашивает Вас: «Кто такой учитель?»

2. Представьте, что иностранец спрашивает Вас: «Что в вашей стране подразумевается под словом учитель?».

В результате опроса, было получено 100 реакций, которые и послужили материалом для исследования.

По количеству случаев актуализации тех или иных признаков и их яркости нам удалось определить полевою структуру концепта «УЧИТЕЛЬ». Полевая структура включает в себя ядро, приядерную зону, ближайшую и дальнюю периферию. Большинство детей в своих ответах актуализируют сразу несколько когнитивных признаков данного концепта.

В нашем исследовании ядро концепта «УЧИТЕЛЬ» составляет когнитивный признак **«человек, который осуществляет обучение»** («человек, который дает знания», «человек, который вкладывает знания», «человек, который передает информацию», «человек, который учит», «человек, который объясняет сложные темы» и т.д.). Именно этот признак актуализируют 84% информантов.

Приядерная зона концепта «УЧИТЕЛЬ» включает в себя признаки:

1. **«человек, который воспитывает»** («тот, кто воспитывает», «воспитатель», «человек, который воспитывает новое поколение») – 26%,

2. **«человек, который оказывает помощь»** («человек, который помогает», «помощник в школе», «помощь», «человек, который поддерживает», «человек, который может помочь в жизни», «человек, который поможет выжить в дальнейшем», «человек, который дает советы», «помогает идти по пути знаний и не сбиваться с него», «помогает преодолевать преграды» и т.д.) – 20 %.

3. **«профессия»** («работник школы», «профессия», «человек, который работает в школе», «специалист», «человек, который работает в учебных заведениях») – 20%.

К ближайшей периферии можно отнести когнитивные признаки:

1) **«то, чему учит учитель»** («писать», «читать», «рисовать» «решать задачи», «как правильно произносить то или иное слово», «знаниям, которые не пригодятся в жизни», «как жить в обществе», «новому», «вежливому общению» «быть патриотами» и т.д.) – 17%,

2) **«что должен делать учитель»** («прививать желание учиться», «быть в ответе за учеников», «вкладывать знания», «помогать», «хорошо готовить к экзаменам», «сделать из ребенка личность») – 16%,

3) **«каким должен быть учитель»** («добрый», «понимающий», «заботливый», «добросовестный», «таким, чтобы было желание идти к нему на урок») – 16%,

4) **«характеристика учителя»** («идеальный», «важный человек», «уважаемый человек», «любимый», «человек к которому чувствуешь привязанность», «строгий», «человек который знает свой предмет», «человек, который служит примером») – 14%,

5) **«маленькая зарплата»** («получает маленькую зарплату за тяжелый труд», «несправедливо маленькая зарплата», «слишком маленькая зарплата», «работает за не очень большую зарплату») – 10%,

6. **«предметная область»** («русский язык», «английский язык», «математика», «литература») – 9%,

7) **«наставник»** – 9%,

8) **«человек, который делится опытом»** («человек, который дает жизненный опыт», «делится своим опытом») – 9%,

9) **«что не должен делать учитель»** («срываться на учеников», «кричать», «обижать», «оскорблять») – 8%,

10) **«человек, обладающий специальным образованием»** («высокообразованный человек», «хорошо образованный человек», «человек, имеющий педагогическое образование», «человек, который закончил педагогический ВУЗ, человек, с учительским образованием») – 7%,

11) **«член семьи»** («третий родитель», «человек, который будет, как за отца и мать», «как старший брат/сестра», «учителя – вторая семья») – 5%.

К дальнейшей периферии можно отнести яркие метафоры актуализирующие концепт «УЧИТЕЛЬ»: «человек со стальными нервами», «человек с железными нервами», «русская рулетка», «передатчик», «первая ступень к познанию мира» «человек, который вводит в грусть и тоску», «человек, который обучает детей с помощью насилия, манипуляций и шантажа», «человек, работающий 24 на 7, с большим спокойствием», «человек лет 38-67», «человек, который задавит ученика», «человек, который выучит на уровень тройки и «выпнет» из школы», «жизнь – лучший учитель».

Также к дальнейшей периферии можно отнести признаки: «особы, которые толком не обучают», «говорят нам, что мы бездарные и никчемные», «человек, который расширяет кругозор», «человек, который приобщает к культуре», «человек, который требует знания» и т.д.

Таким образом, проведенное исследование доказывает, что набор признаков актуализирующих концепт «УЧИТЕЛЬ» в СМИ и в сознании информантов значительно шире, чем представлено в лексикографических источниках. Анализ контекстов реализации концепта «УЧИТЕЛЬ» в СМИ показал, что наиболее разветвленными фреймами, включающими наибольшее число когнитивных признаков, являются фреймы УЧИТЕЛЬ – ПРОФЕССИЯ и УЧИТЕЛЬ – ЧЕЛОВЕК, НА КОТОРОГО ВОЗЛОЖЕНА ВЕЛИКАЯ МИССИЯ.

Ассоциативный эксперимент выявил, существенные различия между тем, как концепт «УЧИТЕЛЬ» актуализируется в СМИ и тем как он представлен в группе информантов «учащиеся». 100 % информантов актуализируют когнитивный признак **«человек, который»**, а признак **«профессия»** («профессия», «работник школы», «работает в школе», «специалист») упомянули лишь 20% респондентов. Следовательно, можно сделать вывод о том, что большая часть учеников (особенно младших возрастов) не осознает учителя, как представителя определенной профессии. Для детей, учитель – это, прежде всего, человек, с которым они общаются значительную часть своего времени, тот, кто способен оказать на них влияние.

В отличие от широкой актуализации в СМИ, признаки **«призвание», «миссия», «долг», «служение», «жертва», «преступник», «права учителя»** вообще не были представлены в группе информантов «учащиеся».

В прессе особое внимание уделяется обязанностям учителя, профессиональным качествам и заработной плате. Дети чаще актуализируют признаки «помощник» и «воспитатель». О роли учителя в воспитании говорят 26% информантов – учеников и это значительный процент, а в СМИ фрейм

УЧИТЕЛЬ – ВОСПИТАТЕЛЬ является самым малочисленным и представлен единственным слотом «Качества которые должен воспитывать учитель».

В целом, следует отметить, что большая часть детей относиться к учителям положительно, считают их уважаемыми людьми, испытывают к ним привязанность и даже называют «второй семьей».

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова / Н.Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 25-35.
2. Чудинов А.П. Политическая лингвистика (общие проблемы, метафора) / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2003. – 194 с.

**CONCEPT *TEACHER*
TEXTUAL VS SUBJECTIVE POTENTIAL**

A.A. Temchenko

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

The article is devoted to the detection and description of the frame-slot structure of the concept *TEACHER* (on the material of the Russian press) and to the analysis of the results of explicative experiment (on the material of reactions of young people).

Key words: *concept TEACHER, frame, slot.*

Об авторе:

ТЕМЧЕНКО Ангелина Александровна – магистрант кафедры английской филологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail: angelinatemchenko@mail.ru*

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания иностранного языка

<i>Барышникова Ю.В., А.М. Барышникова.</i> Некоторые аспекты обучения иностранному языку студентов технического направления.....	4
<i>Белова Л.А., А.В. Слабышева.</i> Использование коммуникативных технологий на уроке иностранного языка.....	8
<i>Беляева А.И., А.А. Давыдова.</i> Иностранный язык как приоритетный фактор развития интеллектуальных способностей.....	15
<i>Вадбольская Н.В., А.В. Лучникова.</i> Контроль самостоятельной работы студентов.....	19
<i>Василевская И.Г., Н.А. Позднякова.</i> Методика <i>Blended Learning</i> при работе со студентами различной когнитивной типологии.....	24
<i>Градалева Е.А.</i> Оценка эффективности реализации международных дистанционных проектов при обучении иностранному языку в техническом вузе.....	30
<i>Зеркина Н.Н., Ю.А. Савинова.</i> Проект «EXTEND»: профессиональная иноязычная коммуникация.....	35
<i>Калинина Е.Э.</i> Структурные компоненты коммуникативной компетенции.....	40
<i>Никифорова Е.А.</i> О некоторых аспектах повышения мотивации обучения иностранному языку средствами креативной образовательной среды.....	44
<i>Писегова А.С.</i> Изучение способов репрезентации невербальной коммуникации в художественной литературе на уроке иностранного языка.....	40
<i>Преснякова Н.А.</i> Интернет проект «Конкурс видеороликов» на английском языке как инновационная форма работы со студентами неязыковых факультетов.....	53
<i>Селиверстова К.А.</i> Модульное обучение как средство эффективного изучения иностранного языка в неязыковом вузе.....	58
<i>Спирина Е.М.</i> Роль преподавателя в повышении познавательного интереса студентов к иностранному языку.....	62
<i>Суркова М.В.</i> Особенности реализации проектно-исследовательской деятельности обучающихся средней школы в рамках учебного предмета «Иностранный язык».....	66
<i>Хайруллина М.В.</i> Увлекательный английский или как мотивировать студентов неязыковых специальностей при обучении иностранному языку.....	73
<i>Царская Т.С., Н.П. Потоцкая.</i> Организация самостоятельной работы студентов медицинского института при обучении иностранному языку.....	79
<i>Чернышова А.В.</i> Необходимость изучения сленга современной немец-	

кой молодежи в рамках элективного школьного курса..... 82

Лингвистические аспекты иностранных языков

Бузюма М.В. Репрезентация качеств характера человека через соматические фразеологические единицы (на материале немецкого языка)..... 88

Гордеева Т.Г. Контрастивное описание фразеологических единиц в русском и немецком языках..... 92

Зеркина Н.Н. Лингвистическое и историческое в репрезентации концепта «БЕЛЫЙ» в английском языке..... 97

Каримова Р.Х. Вербализация запрета в немецком языке..... 103

Костина И.А. Анализ степени мотивированности фразеологических единиц с глаголами физического восприятия в русском и английском языках..... 109

Петрова Е.Е., А.И. Семёнова. Корпусный анализ как метод лингвистических исследований (на материале английского и русского языков)..... 113

Теория языка

Зубкова А.А. Технология KEY OPINION LEADER в прагмалингвистическом аспекте (на материале публикаций китайского блогера Папи Цзян)..... 119

Мухометзянова Ю.В. Прагматический потенциал модальных высказываний (речевой акт упрека)..... 125

Новгородов И.Н. Устойчивый словарный фонд южного наречия эвенкийского языка..... 130

Новгородов И.Н., Н.Е. Красильникова. Устойчивый словарный фонд корейского языка..... 134

Семенова Н.С. Интертекстуальность медиатекста как условие проявления диалогичности массмедийного дискурса..... 140

Сергиенко Н.А., Д.В. Грамма, М.А. Ставрук, Т.С. Царская. Становление когнитивной лингвистики: ретроспективный анализ 147

Шефер О.В. Отражение антикризисных интенций в имиджевом дискурсе банка..... 15

	5
<i>Yukhmina E.A. The Peculiarities of the Representation and Functioning of the English Borrowings in the Associative Field of the Computer Terms....</i>	15
	9
<i>Ярмолинец Л.Г., Е.И. Гетман. Когнитивная модель представления знаний в спортивном дискурсе.....</i>	16
	4
<i>Лингвокультурология и межкультурная коммуникация</i>	
<i>Королева И.Н. Концептная составляющая терминов родства «ОТЕЦ» и «МАТЬ» во французском языке Франции и Африки.....</i>	17
	3
<i>Лобачева О.Б. Этнокультурные стереотипы в британских и американских СМИ.....</i>	17
	8
<i>Малаховская М.Л. Проблемы полисемии в аспекте общения на английском языке в международном академическом пространстве</i>	18
	4
<i>Маркова С.А. Метафора как средство создания образа иностранца в китайской лингвокультуре (на материале анекдотов «ДУАНЬЦЗЫ»).</i>	18
	9
<i>Надолинский Р.В. Состояние межкультурной коммуникации в современном мире.....</i>	19
	4
<i>Пашина А.В. Этноспецифические концепты англоязычного учебно-академического бизнес-дискурса.....</i>	19
	9
<i>Пономарева А.Ю. Антидом в художественной картине мира Генриха Бёлля.....</i>	20
	3
<i>Рацупкина Е.И. Концепт «УЧИТЕЛЬ» в языковом сознании учащихся (на материале свободного ассоциативного эксперимента).....</i>	20
	7
<i>Смирнова Е.А. Овладение стратегиями межкультурного сравнения в процессе познания иноязычной культуры.....</i>	21
	1
<i>Темченко А.А. Концепт «УЧИТЕЛЬ»: текстовый vs субъектный потенциал.....</i>	21
	8