

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

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

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 44

Тверь 2019

УДК 802/809(082)
ББК Ш12
И68

Отв. редактор О.С. Шумилина

И68 Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сборник научных трудов. Вып. 44. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. – 279 с.

ISSN 2306-2282

Издание является сорок четвертым выпуском межвузовского сборника статей преподавателей, аспирантов и студентов бакалавриата и магистратуры вузов по актуальным проблемам лингводидактики, лингвистики, теории языка и лингвокультурологии.

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

УДК 802/809(082)
ББК Ш12

ISSN 2306-2282

© Коллектив авторов

© Тверской государственный университет, 2019

**Иностранные языки:
методические аспекты**

А.М. Барышникова

Ю.В. Барышникова

И.А. Бибик

Л.С. Воронова

Т.А. Глоба

А.Д. Железнякова

А.Э. Зайцева

З.Н. Изимариева

М.П. Козьма

Е.Г. Коротких

В.О. Курыжко

О.Д. Медведева

Н.В. Носенко

Ю.С. Островая

Г.И. Панарина

И.В. Панченко

В.И. Петрова

И.Ю. Попова

А.В. Пыриков

Т.А. Райкина

А.В. Терехина

А.В. Терехина

Н.Л. Ушакова

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ И ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Ю.В. Барышникова, А.М. Барышникова

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

Статья посвящена проблемам обучения и овладения иностранным языком. Если овладение иностранным языком происходит, когда речевой механизм родного языка уже сформирован, то языковые явления иностранного языка сопоставляются с языковыми явлениями иностранного языка, что вызывает интерференцию.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, интерференция навыков, перенос.

В раннем детстве овладение родным языком происходит в процессе усвоения ребёнком социального опыта. Социальный опыт в основном передаётся ребёнку и удерживается в сознании средствами родного языка. В раннем детстве присвоение социального опыта и овладение первым языком находятся в тесной взаимосвязи. Эта взаимосвязь проявляется в предметной деятельности, в процессе которой усваивается язык, являясь орудием этой деятельности.

Овладение вторым языком в процессе учебной деятельности происходит целенаправленно и осознанно, что и вызывает основную трудность в обучении второму языку: в условиях естественного овладения языком он является орудием предметной деятельности, а в условиях целенаправленного организованного обучения язык выделяется в отдельный предмет обучения. Такое выделение целесообразно для организации обучения второму языку как учебному предмету, но едва ли способствует овладению языком как ещё одним средством общения [Барышникова 2017]. Таким образом, возникает проблема включения языка в предметную деятельность, чтобы создать условия, близкие естественным, которые будут способствовать успешному обучению языку [Вторушина 2018: 304].

В решении вопроса о взаимосвязи языка и деятельности следует остановиться на таком факторе как билингвизм. Если в раннем детстве ребёнок усваивает социальный опыт посредством двух языков, то есть родители создают для него разные языковые среды, овладение этими языками происходит естественным путём, как несоотнесённое. Если же овладение вторым языком происходит когда речевая функция уже обеспечила приспособление организма к среде и ребёнок от овладения языком в среде переходит к целенаправленному организованному обучению, то здесь работает закон вторичности, и в результате обучения складывается соотнесённое двуязычие. На данном этапе языковые явления второго языка оказываются соотнесёнными с языковыми явлениями первого языка. По вопросу фор-

мирования иноязычного речевого механизма, как известно, нет единого мнения даже относительно самого принципа его формирования. Существует мнение, что иноязычная речь осуществляется с помощью одного психолингвистического аппарата, созданного в процессе становления родного языка и мышления с его помощью. Другие авторы убеждены, что механизм иноязычной речи формируется автономно или, во всяком случае, может быть сформирован автономно. А.А. Леонтьев полагает, что необходимости в формировании новых уровней порождающего механизма речи нет. Надо только «произвести определённую коррекцию, изменить характер корреляций в каждом отдельном случае, а не сам факт таких корреляций» [Леонтьев 1969: 252].

В методике путь обучения с опорой на систему родного языка называют сопоставительным. В противовес этому пути, путь который предполагает изгнание родного языка из обучения, называют имманентным. Практика показывает несостоятельность имманентного пути, так как он не опирается на закон вторичности. В методике доказано, что ум ребёнка занят переводом и что нельзя убрать родной язык из процесса обучения иностранному языку [Вайнрайх 1999]. Причём далеко не всегда родной язык используют в качестве средства раскрытия значения новой лексики и контроля [Цыбизова 2017]. Сопоставление двух языковых систем (родного и иностранного) позволяет учителю-практику, с одной стороны, опираться на перенос, что способствует эффективности обучения, и, с другой стороны, позволяет учесть интерферирующее влияние родного языка при отборе языкового материала.

В методике под переносом подразумевают положительное влияние усвоенных языковых навыков, умений и знаний на вновь формируемые умения и навыки и усваиваемые знания. Добавим, что усвоение любого первого языка означает усвоение системы универсалий, что не может не помогать при обучении любому второму языку, причём, чем ближе родной и изучаемый языки, тем больше в них соответствующих общих черт и, следовательно, тем легче усваивается это общее. Практика показывает, что перенос при обучении второму языку может иметь место при условии существования психологических предпосылок, среди которых можно назвать следующие: степень осознания учащимися языковых явлений родного языка, прогнозирование и целенаправленное управление учителем процесса переноса. Как отмечалось выше, если между языковыми системами родного и изучаемого языков имеется большое сходство, то перенос на изучаемый язык может реализовываться неосознанно. В этом мы видим одно из направлений повышения эффективности урока иностранного языка. Если между языковыми системами родного и изучаемого языков имеется неполное сходство, перенос имеет место при управляемом сознательном контроле со стороны учителя. Успех обучения иностранному языку в большой степени зависит от учёта интерферирующего влияния родного

языка. Под интерференцией понимают тормозящее влияние родного языка при изучении иностранного языка [Барышникова 2018].

При разработке упражнений, направленных на предупреждение интерференции важным моментом является выявление расхождений в форме и функционировании сходных языковых явлений в родном и изучаемом языках и демонстрация этих расхождений, способствующая осознанию различий в системах двух языков. Отметим, что интерференция понятий не представляет значительных трудностей, так как формирование понятий происходит на уровне знаний. Для профилактики интерференции понятий достаточно продемонстрировать учащимся контрастирующие признаки, что поможет осознанию различий в языковых явлениях.

Таким образом, у учащихся, чьим первым языком является русский, часто смешению подлежат понятие категории вида и понятие категории перфектности. Если понятие перфектности раскрывается при отталкивании от понятия вида в родном языке (учащимся демонстрируют, что перфектной форме в английском языке может соответствовать глагольные формы совершенного и несовершенного вида в русском языке), интерференция предупреждается. Как известно, больше сложностей возникает с профилактикой интерференции навыков. Отметим, что для предупреждения интерференции навыков выявление и осознание различий в языковых системах двух языков является отправным пунктом. Навыки родного языка являются более прочными и они интерферируют с вновь образующимися навыками иностранного языка. Главным способом профилактики интерференции навыков является целенаправленное выполнение ряда одноязычных упражнений, нацеленных на формирование прочных иноязычных речевых навыков. Осознание расхождений и целенаправленное формирование прочных речевых навыков способствуют снятию интерференции.

Таким образом, естественное овладение языком в процессе предметной деятельности изменяется при переходе от научения к учению, значит, второй язык уже не может быть усвоен естественным образом. Кроме того, механизм родного языка своей силой тормозит процесс формирования иноязычных речевых навыков. Главным путём предупреждения интерференции навыков является целенаправленное выполнение серии одноязычных упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова Ю.В. Обучение продуктивному межкультурному общению на уроке иностранного языка / Ю.В. Барышникова, Ю.Л. Вторушина // *European Social Science Journal*. – 2017. – № 12-1. – С. 255-261.
2. Барышникова Ю.В. Система работы по предотвращению интерференции родного языка при обучении английскому языку студентов-бакалавров педагогического направления / Ю.В. Барышникова, Т.В. Емец, Ю.Л. Вторушина // *Перспективы науки и образования*. – 2018. – № 6 (36). – С. 173-181.
3. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // *Зарубежная лингвистика / пер. с англ., нем., фр.; под общ. ред. В.Ю. Розенцвейга, В.А. Звегинцева, Б.Ю. Гордеецкого*. – М., 1999. – С. 7-42.

4. Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции студентов на основе краеведческих материалов / Ю.Л. Вторушина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 76-й междунаrodn. научно-техн. конф. – 2018. – С. 304-305.
5. Леонтьев А.А. Психолингвистические механизмы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М., 1969.
6. Цыбизова А.К., Павлова Л.В. Коммуникативная методика формирования иноязычных лексических навыков у младших школьников // Гуманитарно-педагогические исследования / А.К. Цыбизова, Л.В. Павлова. – 2017. – Т. 1. – № 2. – С. 39-45.

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 and mastering a foreign language. The speech skills of a person's own language interfere with the foreign language. To prevent interference it is necessary to point out similarities and differences between the two language systems.

Key words: teaching a foreign language, interference of speech skills, transference.

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:* an-yabar1999@mail.ru.

УДК 371.12

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

И.А. Бибик

Амурская государственная медицинская академия, Благовещенск

В статье отражаются идеи качества в системе высшего профессионального образования в современных условиях.

Ключевые слова: качество, образовательные услуги, конкурентоспособный преподаватель вуза, ИКТ.

В современных условиях государство и общество ставят новые задачи перед системой высшего образования. Одним из аспектов проблемы, обу-

словленной вхождением России в единое образовательное европейское пространство, является качество предоставляемых образовательных услуг на данном этапе становления вузов.

В целом под качеством понимают «видовое отличие от сущности» [Аристотель 1975]. Среди категориальных осей координат философии И.Канта есть категория «качество», в содержание которой философ выделяет реальность, отрицание, ограничение. Ф. Энгельс, говоря о качестве, утверждал, что «всякое качество имеет бесконечно много количественных градаций». Кроме того, философ подчеркивал, что «существуют не качества, а только вещи, *обладающие* качествами, и притом бесконечно многими качествами» [Энгельс 1961: 547].

Согласно индийской философии качество «существует не само по себе, а в субстанции» [Чаттерджи [http](#)]. При этом древние индийские философы выделяют следующие виды качеств: цвет, вкус, запах, осязание, звук, число, величина, определенность, соединение, разъединение, отдаленность и близость, познание, или познавательная способность, удовольствие и страдание, симпатия и антипатия, усилие, тяжесть, жидкое состояние, вязкость, стремление, добродетель, порок. Данные виды качеств не конечны. Они могут подразделяться на подвиды, образуя целую иерархию в системе «качество».

В разное время существовали различные подходы к пониманию содержания категории «качество» в целом. В 20-30-е гг. прошлого века ориентировались на технические и правовые аспекты, в 50-70-е – на экономические и правовые, в 70-80-е – на экономические. В дальнейшем можно говорить об ориентации на экономические и социальные аспекты. В современной литературе встречается большое количество определений «качества».

А.С. Фрайман подчеркивает важность многоаспектного подхода при обращении к категории «качество», трактуя категорию в широком смысле слова [Фрайман 2012]. В.М. Мишин рассматривает эту категорию через призму философского, социального, технического, экономического и правового аспектов, представляя категорию как сложную систему [Мишин 2000]. Ж. Куртье говорит о многозначности «качества». Г.Г. Азгальдов, А.В. Гличев, В.П. Панов, в работе «Что такое качество?» выделили несколько классов качества. Первый класс – «символизирующее качество». Второй класс – «расширенное качество». Третий класс – «интегральное качество» [Азгальдов 1968].

Многогранность категории «качество» прослеживается и в других работах. По Е.Н. Кучеровой, все многообразие существующих современных трактовок категории «качество» можно объединить в шесть групп.

1. Качество как абсолютная оценка. (У. Шухарт и др.)
2. Качество как свойство продукции.
3. Качество как соответствие назначению.

4. Качество как соответствие стоимости.

5. Качество как соответствие стандартам.

В этой связи интересны идеи Гегеля. Философ, представляя бытие через линейку «качество – количество – мера», подчеркивает первичность категории «качество».

Современные философы, развивая идеи Гегеля, обращают внимание на то, что «мера» представляет собой единство качества и интенсивного количества [Субетто 2009] и, являясь межевым знаком процесса развития, определяет ценность объекта, т.е. степень удовлетворения потребностей потребителя при использовании данного объекта [Фрайман 2012: 51].

Следует отметить, что предпочтение отдается объекту, обладающему наиболее удобоваримой «мерой», т.е. потребитель обращает внимание не на качество как таковое, а на количественное и качественное соотношение, выбирая вариант оптимальный лично для себя.

Другими словами, «качество можно определить, только пользуясь системой оценок того человека, который пользуется товаром, кто судит о качестве» [Деминг 2011].

В системе образования, с одной стороны, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) представляют собой четко сформулированный эталон качества. С другой стороны, потребители образовательных услуг могут влиять на результат деятельности преподавателя вуза, выбирая качество услуг необходимое им «здесь и сейчас».

Таким образом, качество профессиональной деятельности конкурентоспособного преподавателя вуза зависит от учета требования потребителя образовательных услуг-студентов.

Следует отметить, что услугами называется деятельность, результаты которой не имеют материального выражения, реализуются и потребляются в процессе осуществления этой деятельности [Налоговый кодекс РФ [http](http://www.nalog.ru)].

Под образовательной услугой понимают деятельность системы образования в условиях рыночной экономики, комплекс целенаправленно создаваемых и предлагаемых возможностей для приобретения знаний и умений с целью удовлетворения образовательных потребностей.

Образовательные услуги представляют собой результат профессиональной деятельности преподавателя вуза в целом. Единство компонентов профессиональной деятельности преподавателя вуза – гностического, конструктивного, коммуникативного, организационного [Есарева 1974] – дает представление о направлениях предоставления возможных образовательных услуг.

Содержание образовательных услуг, которые способен предоставить конкурентоспособный преподаватель вуза, решающий широкий спектр поставленных задач, отражается через основные компоненты модели конкурентоспособного преподавателя вуза.

Модель становления конкурентоспособного преподавателя вуза дает

представление об идее профессионального выбора конкурентоспособного преподавателя вуза, об идее зависимости качества предоставляемых услуг от запросов потребителей образовательных услуг.

Модель становления конкурентоспособного преподавателя вуза

1	Цель	Конкурентоспособный преподаватель вуза
2	Задачи	Уточнить профессиональные ценности ПВ Получить представление о становлении КПВ Апробировать инструментарий, необходимый ПВ в современных условиях Активизировать развитие критического мышления
3	Факторы	Создание единого общеевропейского образовательного пространства Переход на многоуровневую систему образования Расширение вариантов получения высшего образования Необходимость принятия «инновационной парадигмы образования»
4	Этапы	Уточнение профессиональных ценностей Деятельностно-аналитический Осмысление оценки результатов собственной деятельности Дальнейшее самосовершенствование
5	Компоненты конкурентоспособности	Ценностно-мотивационный Когнитивный Технологический
6	Качества	Четкость целей и ценностных ориентаций Трудолюбие Творческое отношение к делу Независимость Способность к риску Способность к непрерывному саморазвитию Стрессоустойчивость Способность к непрерывному профессиональному росту Стремление к высокому качеству конечного «продукта» своего труда Способность достигать цели в разных быстроменяющихся ситуациях Интеллигентность
7	Механизм	Рефлексия возможностей другого → ценностная точка Рефлексия возможностей средств → ценностная точка самопрезентации Рефлексия собственных возможностей ПВ → ценностная точка
8	Уровни	Начальный Средний Высокий

В современных условиях среди наиболее значимых компонентов для потребителей образовательных услуг можно назвать инновационные технологии различного характера.

Информационно-коммуникационные технологии являются перспектив-

ным сегментом такого рода. ИКТ в неязыковом вузе могут быть хорошим подспорьем для конкурентоспособного преподавателя. ИКТ в неязыковых вузах становятся важным звеном предоставления образовательных услуг соответствующих запросам потребителей образовательных услуг и отражающих современные тенденции в системе образования.

Качественные возможности ИКТ при обучении иностранным языкам позволяют быстро снимать сложности восприятия языкового материала по всем направлениям: аудированию, чтению, речи, письму. Визуализация и доступность языкового материала в любой точке мира делают ИКТ важным инструментом для решения различных образовательных задач.

Качество аудио/видео ряда на иностранном языке (Youtube) во временном и языковом отношении (от нескольких минут звучания и больше/воспроизведение текстов носителями языка) является ключевым при обучении аудированию.

Студенты могут как получать задания от преподавателя, так и самостоятельно выбирать и прослушивать записи на профессиональные темы на свой вкус.

Качество текстовых документов сети Интернет (профессиональные журналы и другие официальные источники на иностранном языке) способствует расширению кругозора читателей. Текстовые Интернет-источники позволяют тренировать язык дистанционно. Разноплановые текстовые источники сети Интернет – письма, эссе, статьи, заявления, резюме и др. – усиливают эффект профессионального погружения в аутентичный материал на уровне формы. Форма профессионального текстового документа отличается лаконичностью, емкостью, информативностью и др. Специфика профессиональных текстовых документов легче усваиваются при многократном повторе однотипных, но значимых для будущего конкурентоспособного специалиста заданий. Профессиональные текстовые документы такого рода студенты могут быстро получить посредством ИКТ.

В 2017-2018уч.г. реализовать свой языковой потенциал средствами ИКТ было предложено студентам 1курса Амурской ГМА. Студенты приняли участие в Интернет-проекте «Twitter or Facebook?». Преподаватели кафедры иностранных языков задалась целью проанализировать качественный потенциал данных сетей при обучении студентов-медиков аннотированию.

Студентам необходимо было в рамках недели языка подобрать через Интернет-ресурсы Twitter и Facebook понравившиеся статьи на медицинскую тему, отложить их на «виртуальную полку», используя функции данных ресурсов – «лайки».

Затем требовалось из набранного количества «лайкнутых» статей выбрать по 2 статьи из Twitter и Facebook и написать к ним аннотации. «Качественный» выбор статей для аннотаций заключался в подборе понятного для студента текста. Опираясь на такой подход, преподаватели смогли по-

тренировать у студентов-медиков навык отбора подходящей литературы для дальнейшей работы, а с другой стороны, каждый участник Интернет-проекта смог подобрать подходящее содержание текстового документа с точки зрения понимания иностранного языка, т.е. подобрать для себя статью возможного качества для решения поставленной преподавателями задачи.

Все участники проекта справились с заданием, причем студенты работали с оригинальными источниками.

Преподавателям также было еще интересно уточнить техническую сторону вопроса. С какой социальной сетью было проще работать? Студенты не высказали каких-либо предпочтений по этому поводу. Обе социальные сети технически не вызвали никаких сложностей, неудобств. С точки зрения наполнения сообщения видеорядом перевес был на стороне Facebook, а с точки зрения лаконичности, прозрачности сообщений, удобства навигации самой социальной сети положительные отзывы получил Twitter.

Таким образом, качество образовательных услуг, предоставляемое конкурентоспособным преподавателем вуза, можно моделировать и корректировать с помощью самих потребителей образовательных услуг и при этом получать удобоваримые результаты, соответствующие требованиям ФГОСа как эталона качества в системе высшего медицинского образования в неязыковом вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азгальдов Г.Г. Что такое качество? / Г.Г. Азгальдов, А.В. Гличев, В.П. Панов. – М.: Экономика, 1968. – 135 с.
2. Аристотель. Метафизика / Аристотель // Аристотель. Соч. в 4-х т. – Т.1. – М.: Мысль, 1975. – 550 с.
3. Гегель Г.В. Наука логики / Г.В. Гегель. Собр. Соч. – Т. 1. – М.: АН СССР, Мысль, 1970. – 502 с.
4. Деминг У.Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами / У.Э. Деминг. – М.: Альпина Паблишер, 2011. – 400 с.
5. Есарёва З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарёва. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 108 с.
6. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант / Пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц. Г. Арзаканяном и М. И. Иткиным; Примеч. Ц. Г. Арзаканяна. – М.: Мысль, 1994. – 591с.
7. Мишин В.М. Управление качеством: учебн. пособие для вузов / В.М. Мишин. – М.: ЮНИТИ ДАНА, 2000. – 303 с.
8. Налоговый кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19671/
9. Субетто А.И. Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования / А.И. Субетто // А.И. Субетто. Собр. соч. в 13 тт. – Т.8 СПб.- Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2009. – 392 с.
10. Фрайман А.С. «Качество» как философская категория / А.С. Фрайман // Вестник Челябинск. гос. ун-та. – 2012. – №9 (263). Экономика. – Вып.37. – С.46-51.
11. Чаттерджи С. Древняя индийская философия [Электронный ресурс] / С. Чаттерджи. 1954. – URL: http://www.rodon.org/chs/dif/3.htm#6_2_2
12. Энгельс Ф. Диалектика природы / Ф. Энгельс // К. Маркс, Ф. Энгельс. Собр. соч.,

QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES OF A COMPETITIVE LECTURER OF NON-LANGUAGE UNIVERSITY

I.A. Bibik

Amur State Medical Academy, Blagoveshchensk

The article reflects the ideas of quality in the system of the higher professional education in the modern context.

Key words: *quality, educational services, competitive lecturer of university, ICT.*

Об авторе:

БИБИК Инна Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры философии, истории Отечества и иностранных языков Амурской государственной медицинской академии, *e-mail:* inn.anat@mail.ru

УДК 372.881.111.1

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.С. Воронова, О.Д. Медведева

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург

Данная статья посвящена проблемам современного образовательного процесса, значимости формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов и роли социальной компетентности как составляющей иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетентность, социальная компетентность, обучение иностранному языку.*

Проблема совершенствования качества образования крайне актуальна для современных вузов. Развитие экономики и современные условия жизни оказывают значительное влияние на все сферы социальной жизни человечества, предъявляя все новые требования к образовательному процессу. Сегодня Министерство образования РФ в качестве основной цели высшего профессионального образования определяет подготовку «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту,

социальной и профессиональной мобильности» [Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [http](#)].

Однако на сегодняшний день уровень подготовки выпускников вузов не всегда соответствует требованиям, заявленным в Концепции модернизации российского образования, что проявляется в несоответствии результатов образования запросам общества. Одной из приоритетных задач Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» является «повышение качества результатов образования и обеспечение соответствия образовательных результатов меняющимся запросам населения, а также перспективным задачам развития российского общества и экономики» [Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [http](#)].

Реализация данной задачи определяет необходимость модернизации содержания образования, оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса, внедрения современных подходов к обеспечению качества высшего образования.

Ведущие специалисты в области образования рассматривают качество современного профессионального образования как системную характеристику, в которой необходимо принимать во внимание соответствие высшего образования как результата и как процесса целям, стандартам, потребностям личности и общества, сформированный уровень знаний, навыков, умений, а также способность образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности. При этом под качеством результата образования принято понимать качество подготовки специалиста с высшим образованием. Таким образом, качество образования можно трактовать как критерий эффективности деятельности образовательного учреждения, основной продукцией которого являются качественно подготовленные выпускники, а именно уровень их подготовленности по учебным дисциплинам и специальности, уровень образованности и воспитанности, развития навыков творческого мышления и компетенций, усвоенной культуры и нравственности, соответствующие современным нормам и тенденциям, потребностям личности и запросам общества [Селезнева 2004: 76].

Подобный подход можно в полной мере применить и к определению понятия «качество иноязычного образования», так как образование есть процесс и результат усвоения знаний, навыков, умений [Азимов 2009: 105], соответственно, иноязычное образование есть процесс и результат усвоения знаний, навыков, умений при изучении иностранного языка (ИЯ).

Качество иноязычного образования есть качество иноязычной подготовки специалистов с высшим образованием, а именно уровень их владения ИЯ, уровень образованности и воспитанности, развития навыков творческого мышления, уровень сформированности иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности (ИПКК) и со-

ставляющих ее компетенций, степень усвоения иноязычной культуры и традиций стран изучаемого языка.

В новых социально-экономических условиях целью высшего профессионального образования в рамках компетентного подхода является достижение будущим специалистом высокого уровня профессиональной компетентности как результата обучения, которая подразумевает не только хорошие знания, но и навыки в профессиональной сфере, умение правильно оценить сложившуюся ситуацию, принять решение, позволяющее достигнуть практического результата, способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. Категория «профессиональная компетентность» определяется главным образом как результативный показатель сформированности профессиональных знаний, навыков владения предметом и умения их реализации в деятельности.

Несмотря на широту и многоаспектность исследований в данной области существуют различные мнения по поводу того, какие компетентности входят в состав профессиональной компетентности и предлагаются разные модели. Однако необходимо отметить, что в составе всех этих моделей выделяется коммуникативная компетентность, т.е. способность личности к выполнению деятельности, каких-либо действий, используя средства родного и неродного языков, который является неотъемлемой частью в подготовке специалиста любого профиля. Компетентный специалист должен владеть деловым этикетом и обладать культурой речи. Также в состав коммуникативного компонента следует включить «умения обсудить проект, план, программу, технологический процесс, принять участие в создании совместных проектов, выступить с отчетом, докладом» [Бондарева 2005: 32].

Коммуникативные способности включают в себя «способность понимать взаимоотношения людей, адекватно воспринимать ситуацию общения, использовать опыт других; способность понимать партнеров по общению, их мотивы и цели; способность к сотрудничеству; способность отстаивать свою точку зрения; способность прогнозировать межличностные события, знать основные приемы общения; способность избегать конфликтов в общении», что неразрывно связано с формированием социальной компетентности личности [там же].

Для российского образования коммуникативная компетентность подразумевает владением иностранным языком, который является не только образовательным элементом в подготовке специалиста, но и профессионально значимой составляющей в его деятельности, формирование которой происходит в рамках дисциплины «иностранный язык».

Рассматривая компоненты в структуре иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), предложенные различными отечественными и зарубежными учеными в данной области, следует отметить, что данные модели имеют общие и отличительные компоненты. Проанализировав труды ис-

следователей данной темы, мы пришли к выводу, что ключевыми компонентами ИКК являются лингвистическая или языковая компетенция, речевая, социолингвистическая, компенсаторная, стратегическая и дискурсивная компетенции, социальная и социокультурная компетенции (Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин, И.Л. Бим, А.Н. Андриянчик, *Общеввропейские компетенции владения ИЯ*). Данные компетенции, по мнению авторов, являются ключевыми или базовыми, которыми должен владеть выпускник для осуществления успешной и эффективной коммуникации в повседневной и профессиональной сферах общения.

Компетентностный подход предполагает развитие у учащихся социальной компетентности. Социальная компетентность — это система знаний о социальной действительности и себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях [Куницына 2001: 330].

Социальная компетентность рассматривается многими учеными как основа процесса социализации личности, так как именно овладение социальной компетентностью способствует адекватному освоению и принятию новых социальных ролей. Социальная компетентность способствует успешности личности в системе взаимодействия, а личностные характеристики человека определяют его готовность и умение сотрудничать, вступать в контакты; гибкость мышления, поведения и открытость к инновациям, готовность личности к социальной ответственности [Новикова 2016: 168].

Способность человека интерпретировать и понимать свое социальное окружение предопределяет специфику социального взаимодействия, а знание соответствующих шаблонов и сценариев социального поведения выступает в качестве необходимого внутреннего ресурса, позволяя человеку быть социально компетентным с точки зрения выбора социальной роли в определенной социальной ситуации [Атаманова 2017: 11].

Говоря о недостаточной сформированности социальной компетентности в рамках ИКК среди студентов вузов, стоит отметить, что в настоящее время все больше молодых людей называют себя социопатами и социофобами. На наш взгляд, большинство подростков на самом деле не имеют таких расстройств личности, поскольку они ведут себя как обычные люди без каких-либо отклонений со стороны психики, точно также общаются с окружающим их социумом и обладают набором личностных качеств, которые характерны для периода их развития. Всё, в чём проявляется их так называемые «социопатия» и «социофобия», это просмотр и публикация медиа-объектов («мемов» на Интернет-сленге) на данные темы в социальных сетях; различные манипуляции, объяснение своей лени и простого нежелания что-либо делать фразами «Я – социопат», «Я – социофоб, я не хочу общаться с людьми». Всё это, по нашему мнению, обусловлено недостатком внимания со стороны сверстников, желанием выделиться в «тол-

пе», почувствовать себя особенным и нужным обществу. Следовательно, это приводит к тому, что подростки не умеют и не желают взаимодействовать с живым обществом, что затем проявляется в их заниженной самооценке, пассивности по отношению друг к другу и окружающему миру в целом, а также в низком уровне социализации и отсутствии сформированности ИКК.

Именно поэтому мы считаем, что в современном образовательном процессе необходимо уделять особое внимание формированию социальной компетентности как составляющей ИКК. Согласно М. Аргайлу, особая роль в социальном взаимодействии принадлежит речи, языку и невербальной коммуникации. Другими словами, через овладение языком той или иной культуры человек получает доступ к этой культуре в виде ее вербального содержания, имея возможность изучать его, изменять и передавать последующим поколениям [Атаманова 2017: 13].

В коллективной монографии «Психология иноязычной коммуникативной компетентности» [там же: 14] описывается исследование, подтверждающее, что эффективность коммуникации напрямую зависит от степени соответствия ситуации социального взаимодействия передаваемому сообщению, особенно в случае передачи эмоционально окрашенной информации. Способ передачи информации зависит от поставленных целей и характера взаимоотношений между партнерами. Акцент, диалект и лексический запас личности демонстрируют принадлежность человека к той или иной социальной группе и могут вызывать трудности в понимании сообщения. Для облегчения понимания передаваемого сообщения партнер по коммуникации может замедлять темп речи, усиливать громкость звука и использовать речевые маркеры, позволяющие человеку понять, когда будет передана наиболее важная для него информация. Таким образом, лингвистические факторы и сформированная социальная компетентность обуславливают эффективность не только коммуникации на определенном этапе, но и социального взаимодействия в целом.

Стоит отметить, что одним из условий, способствующих формированию ИКК, является использование современных педагогических технологий, которые позволяют построить диалоговую модель обучения, характеризующуюся равенством позиции преподавателя и студента, включенностью в процесс познания всех студентов группы и активным взаимодействием.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции зависит не только от развития речевых и языковых навыков, но и от развития социальной компетентности личности. На наш взгляд, повышая уровень сформированности ИКК, представляется возможным влиять на уровень профессиональной подготовки специалиста в целом, тем самым, способствуя эффективной профессиональной подготовке квалифицированного специалиста со-

ответствующего профиля, конкурентоспособного, компетентного, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Таким образом, во время обучения в вузе студенту необходимы помощь и контроль преподавателей в формировании социальной компетентности. Преподаватели, в свою очередь, должны использовать современные методики и подходы к обучению, различные воспитывающие методики, чтобы научить студентов взаимодействовать с социумом, а также новейшие средства ИКТ для того, чтобы студент имел доступ ко всем существующим ресурсам и мог самостоятельно развиваться. Кроме того, необходимо учитывать интересы молодых студентов, их психологические особенности, проводить с ними воспитательные и психологические тренинги для того, чтобы они могли легче и быстрее адаптироваться в обществе и иметь сформированные социальную компетенцию и иноязычную коммуникативную компетентность. Вместе с тем, в образовательном процессе высшей школы необходимо своевременное выявление причин и устранение факторов, негативно влияющих на социализацию личности; создание благоприятных условий для успешного взаимодействия с окружающим пространством вуза; своевременное объяснение социальных норм, традиций и контроль их соблюдения, а также обучение в вузе дисциплинам, которые способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетентности и общему всестороннему развитию личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаманова И.В. Психология иноязычной коммуникативной компетентности / Атаманова И.В. [и др.]. – Томск: Издат. Дом Томского гос. ун-та, 2017. – 116 с.
 2. Бондарева Е.В. Направленность на формирование профессиональной компетентности как путь совершенствования экономического образования [Электронный ресурс] / Е.В. Бондарева. – Волгоград, 2005. – URL: <http://www.smartcat.ru/Referat/Economics/CutoffRate.shtml>
 3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] – М., 2017. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/556183093>
 4. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
 5. Новикова А.А. Развитие социальной компетентности в процессе социализации обучающихся в высшей школе [Электронный ресурс] / А.А. Новикова. – Красноярск, 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnoy-kompetentnosti-v-protssesse-sotsializatsii-obuchayuschih-sya-v-vysshey-shkole>
 6. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад / Н.А. Селезнева. – Изд. 4-е, стереотип. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 95 с.
- #### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
7. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.И. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

ROLE OF SOCIAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS

L.S. Voronova, O.D. Medvedeva

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg

This abstract dwells upon problems of modern educational process in Russia, significance of foreign language communicative competence development and a role of social competence as a component of foreign language communicative competence.

Key words: social competence, foreign language communicative competence, teaching foreign languages.

Об авторах:

ВОРОНОВА Лариса Сергеевна – старший преподаватель Высшей школы иностранных языков Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, *e-mail:* larisavoronova81@gmail.com

МЕДВЕДЕВА Олеся Дмитриевна – ассистент Высшей школы иностранных языков Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, *e-mail:* olesyateacher@bk.ru

УДК 37.091

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.А. Глоба

Мурманский государственный технический университет, Мурманск

В статье рассматривается проблема использования интерактивных методов обучения иностранному языку, которые необходимы для профессиональной деятельности будущих специалистов, а также для развития их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивный метод, коммуникативная иноязычная компетенция, оптимизация процесса обучения, кейс-метод.

В настоящее время роль образования состоит в развитии у студентов умений, прежде всего, самостоятельно находить, анализировать, структурировать и умело использовать полученную информацию для самореализации. С целью поддержания у студентов мотивации к изучению языка в условиях отсутствия среды языкового общения, для закрепления у них интереса к изучению иностранного языка, а также для развития информационных знаний обучающихся необходимы интерактивные методы.

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение или

«способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы». Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации. Преподаватель не дает готовые знания, а побуждает студентов к самостоятельному поиску. Обучающийся становится полноправным участником учебного процесса, где его опыт будет служить главным источником учебного познания, при этом они вступают в коммуникацию друг с другом, и вместе решают поставленные вопросы, преодолевают конфликты, находят общие взгляды на вопрос, идут на компромиссы. То есть главную роль выполняют обучающиеся, а задачей преподавателя является создание условий для их инициативы. Интерактивные методы обучения нацелены на взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом.

К основным формам интерактивного обучения относятся: творческие задания; работа в малых группах; эвристическая беседа; использование общественных ресурсов, социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения, например просмотр и обсуждение видеофильмов, экскурсии, приглашение специалиста, спектакли, выставки; обсуждение и разрешение проблем («мозговой штурм», «дерево решений», «анализ казусов», «переговоры и медиация» и др.).

Так, например, Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова в своей работе к интерактивным методам обучения относят: дискуссия (как метод группового взаимодействия и ее использование в процессе обучения), игровые методы обучения (деловые и ролевые игры, организационно-деятельностные игры в обучении взрослых), кейс-метод, как метод коллективного анализа ситуаций [Панина 2008: 76].

Изучив сравнительную эффективность активных методов обучения, можно сделать вывод, что кейс-метод может оказаться наиболее рациональным (оптимальными), так как кейс-метод при обучении иностранному языку способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свое мнение. Существует много мнений относительно данного метода. Однако с помощью этого метода студенты имеют возможность не только усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы, но и проявить коммуникативную компетентность, а также личностные и профессиональные качества [Малаева 2012: 98].

Кейс-метод представляет собой специфическую коммуникативную систему, в которой выделяется преподаватель-коммуникатор и студенты. Кейс-метод как информационно-коммуникативный процесс завершается формированием всех видов информационной коммуникации: преподаватель-студент; студент-преподаватель; студент-студент; внутренняя комму-

никация студента и внутренняя коммуникация преподавателя. Таким образом, можно сказать, познавательный и коммуникативный аспекты являются важными особенностями кейс-метода в формировании иноязычной коммуникативной компетентности.

Используя различные приёмы на занятиях важно помнить, что они должны быть направлены на развитие памяти, самостоятельного мышления, внимания, воображения, так как именно эти элементы иноязычных способностей лежат в основе процесса овладения любым иностранным языком. Активные методы обучения считаются наиболее эффективными средствами вовлечения обучающихся в учебно-познавательную деятельность, позволяющие преодолеть трудности и решить задачи обучения иностранному языку [Панфилова 2009: 124].

Проведя анализ научной литературы, можно сказать, что интерактивное обучение является эффективным средством, которое способствует обучению:

1. Обучающиеся лучше овладевают навыками владения языком, если есть возможность приблизиться к иностранному языку через собственный опыт.

2. Появляется стимул у студентов к учебе когда, преподаватель активно поддерживает и помогает усвоению знаний их способом.

3. Материал лучше воспринимается, когда педагог структурирует предмет с целью легкого усвоения, и также включает и принимает мнения обучающихся в обсуждение.

4. Обучающиеся самостоятельно овладевают конкретными знаниями, необходимыми для применения в общении с носителями языка.

5. Формируются навыки, необходимые для самостоятельного выполнения творческих заданий.

6. Развивается мотивация обучающихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды.

7. Актуализируются предметные знания с целью решения личностно-значимых проблем на основе деятельности.

8. Вырабатываются партнерские отношения между преподавателем и студентами.

Кроме этого, интерактивное обучение в преподавании иностранного языка помогает решить такие задачи, как установление эмоциональных контактов между обучающимися, обеспечивает решение воспитательных задач, так как приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей, обеспечивает высокую мотивацию, прочность знаний, развивает творчество и фантазию, коммуникабельность, формирует активную жизненную позицию, прививает осознание ценности индивидуальности, предоставляет свободу самовыражения, делает акцент на деятельности, взаимоуважении и демократичности. Использование форм интерактивного обучения в процессе изучения иностранного языка снимает нерв-

ную нагрузку обучающихся, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на главные вопросы темы занятий, при этом сам процесс обучения становится живым, интересным и эффективным.

Об интерактивных методах обучения можно говорить очень долго, но их эффективность зависит от умения преподавателя адаптировать данные приемы под свой профессиональный стиль, особенности предмета и аудитории. С.Б. Ступина отмечает, что «владение интерактивными методиками и формами работы может пригодиться не только во время учебных занятий с взрослыми и студентами, но и непосредственно в профессиональной деятельности. При использовании интерактивных методик, основанных на обучении через взаимодействие, воспроизводятся ситуации, взаимоотношения и задачи, характерные для повседневной деятельности профессионалов, работающих с людьми. Эти приемы (техники разрешения проблем, работа в малых группах, моделирование ситуаций) можно использовать при проведении делового совещания, собрания сотрудников учреждения, заседания кафедры, методического объединения, активизируя тем самым деятельность участников и повышая их ответственность за исполнение принятых решений» [Ступина 2009: 50].

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что применение на занятиях иностранного языка форм, технологий, технических средств интерактивного обучения делает процесс обучения отвечающим современным требованиям.

Анализ причин и истоков появления новых технологий в образовательной практике, показывает, что при выборе образовательных технологий и их применении в своей педагогической практике, важно знать их качественное разнообразие, учитывать границы применения и условия, повышающие эффект от применения. Отличительными признаками современных образовательных технологий являются изменение характера деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, смена приоритетов – от трансляции знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала и проявления субъектных свойств в учебно-познавательной, информационно поисковой, научно-исследовательской, учебно-профессиональной или контрольно-оценочной деятельности [Современные... 2011: 47].

Таким образом, можно сделать вывод, что основными признаками интерактивного обучения являются активность обучающихся, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности, гибкое управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, переходящее в самоуправление, использование рефлексивного подхода к процессу обучения, максимальная индивидуализация продвижения в учебе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малаева А.В. Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникатив-

- ной компетентности студентов вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / А.В. Малаева; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – В.Новгород [б.и.], 2012. – 152 с. – На правах рукоп.
2. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 176 с.
 3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие / А.П. Панфилова. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – 192 с.
 4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской / 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
 5. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно- методическое пособие / С.Б. Ступина. – Саратов: Издат. центр «Наука», 2009. – 52 с.

TO THE QUESTION OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Т.А. Globa

Murmansk State Technical University, Murmansk

The article deals with the problem of using interactive methods of teaching a foreign language, which are necessary for the professional activities of future specialists, as well as for the development of their professional competence.

Key words: *interactive teaching, interactive method, communicative foreign language competence, optimization of the teaching process, case method.*

Об авторе:

ГЛОБА Татьяна Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Мурманского государственного технического университета, *e-mail:* globata@mail.ru

УДК 372.881.111.1

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ

А.Д. Железнякова

Самарский филиал Московского городского педагогического
университета, Самара

В статье рассматривается целесообразность использования материалов социальных сетей при обучении английскому языку бакалавров направления подготовки Психология для формирования у них учебной мотивации. Автор указывает на актуальность данной проблемы в связи с усилением роли социальных сетей как феномена современной жизни

Ключевые слова: *мотивация, учебная деятельность, высшее учебное заведение, иностранный язык, ИКТ, социальная сеть.*

Главными целевыми установками в реализации ФГОС ВПО третьего поколения являются компетенции, полученные студентами в ходе обучения. Под термином компетенция понимается «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области».

Согласно аннотированной ОПОП ВО по направлению подготовки 37.03.01 Психология, основной целью дисциплины «Иностранный язык» является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях культурной и бытовой сфер деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.

Для достижения поставленной цели необходимо совершенствовать формы организации образовательного процесса, вводить новые актуальные методы обучения, повышать мотивацию студентов к обучению, что зачастую сделать очень сложно.

Учебная мотивация играет колоссальную роль в изучении любого предмета, особенно иностранных языков. Зачастую студент-первокурсник уделяет все свое внимание профильным предметам и перестает интересоваться другими, ставя перед собой цель получить ровно тот объем знаний, который поможет при сдаче экзамена либо же просто обеспечит хорошую отметку. Однако, как предмет, английский язык обладает рядом специфических черт, одна из них – овладение путем обучения умению общения на иностранном языке.

В настоящее время, когда использование традиционных методов обучения иностранному языку теряет свою эффективность, проблема повышения мотивации как никогда актуальна. Поэтому многие преподаватели и методисты находятся в непрерывном поиске новых способов обучения иностранному языку.

Учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность и определяющий потребность учащегося в получении знаний» [Ткачева 2010: 35]. То, какая мотивация сформируется у учащегося, зависит от ряда факторов: построения образовательной системы, функционирования конкретного образовательного учреждения, организации образовательного процесса, субъектных особенностей учащегося и педагога, специфики учебного предмета.

Успешность учебной деятельности зависит от преобладания мотивационной ориентации. Выделяют четыре вида мотивационных ориентаций учебной деятельности: 1) на процесс; 2) на результат; 3) на оценку преподавателем; 4) на избежание неприятностей. Ведущей мы считаем ориентацию на процесс, когда учащийся получает удовольствие от самого процесса обучения. К сожалению, очень часто в процессе взросления и социаль-

ного становления мотивационная ориентация молодых людей меняется не в лучшую сторону.

Специалисты в области методики обучения английскому языку как иностранному Z. Dornyei и K. Czizer провели масштабные опросы и в результате составили список из десяти «заповедей для повышения мотивации изучающих иностранные языки» (*Ten Commandments For Motivating Language Learners*):

1. Подавайте студентам пример собственной заинтересованностью языком;
2. Устанавливайте и развивайте хорошие отношения со студентами;
3. Повышайте языковую уверенность студентов;
4. Делайте свои занятия увлекательными;
5. Поощряйте самостоятельную работу студентов;
6. Персонализируйте процесс изучения языка;
7. Повышайте и поощряйте целеустремлённость студентов;
8. Знакомьте студентов с культурой англоязычных стран;
9. Создайте приятную спокойную атмосферу в аудитории;
10. Чётко и ясно формулируйте задания [Dörnyei 1998: 215].

На наш взгляд, все вышеприведенные указания будут соблюдены, если применять на занятиях Интернет-ресурсы и использовать популярные материалы социальных сетей как основу для упражнений.

По словам Л.А. Подопригоровой, использование Интернет-ресурсов в процессе обучения позволяет эффективно решить ряд дидактических задач:

- 1) формировать устойчивую мотивацию,
- 2) активизировать мыслительные способности учащихся,
- 3) привлекать к работе пассивных студентов,
- 4) делать занятия более наглядными,
- 5) обеспечивать учебный процесс новыми, ранее недоступными материалами, аутентичными текстами,
- 6) приучать учащихся к самостоятельной работе с материалами,
- 7) обеспечивать моментальную обратную связь,
- 8) повышать интенсивность учебного процесса,
- 9) обеспечивать живое общение с представителями других стран и культур,
- 10) формировать умения и навыки эффективного чтения, письма и аудирования, монологической и диалогической речи,
- 11) расширять словарный запас,
- 12) воспитывать терпимость, восприимчивость к духовному и познавательному опыту других народов,
- 13) реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы к обучению,
- 14) формировать умения, обеспечивающие информационную компе-

тентность [Подопригорова 2003: 27].

Опыт показывает, что зачастую преподаватели отказываются от использования на занятиях дополнительных материалов, а в случае их применения, порой обращаются к устаревшим источникам, что вызывает пренебрежительное отношение учащихся. Многие считают, что современные УМК включают всё необходимое. Однако необходимо знакомить обучающихся с «живым», актуальным языком.

Английский язык во многом является языком сети Интернет. Упоминание одного этого факта на занятиях по английскому языку сегодня может послужить сильным «мотиватором», побуждающим студентов к изучению языка. Мы считаем, что глобальная сеть Интернет, а в частности социальные сети – лучшие современные источники актуального, аутентичного английского языка.

Сетевое общение является феноменом современной жизни и имеет социокультурную и лингвокультурную специфику, а многофункциональность современных социальных сетей позволяет успешно интегрировать их в процесс обучения иностранному языку. Таким образом преподаватель сможет не только разнообразить процесс обучения и сделать его более актуальным и успешным, но и повысить свой авторитет.

Социальные сети используют в процессе обучения иностранным языкам и за рубежом. Авторы Roblyer, Webb и Witty исследуя проблему целесообразности использования социальных сетей при обучении языкам обнаружили, что студенты университетов могут использовать Facebook и подобные социальные сети для получения дополнительных сведений по теме классной работы. Кроме того, Haverback попросил студентов обсуждать их задачи, делиться идеями и решать проблемы в онлайн-группе в Facebook [Derakhshan 2015: 1091].

Согласно исследованию экспертного центра Brand Analytics (2018), самый популярный молодежный Интернет-ресурс в России – социальная сеть «ВКонтакте» (первое место, цитирование у этого сегмента аудитории – почти 492 тыс. раз [РБК [http](http://)]).

Мы полагаем, что имеющиеся в сети «ВКонтакте» ресурсы по изучению английского могут стать полезным дополнением к основной программе изучения языка. В данной социальной сети существуют тысячи групп, посвященных английскому языку, пополняющиеся выражениями, фразеологизмами, песнями и видеоклипами, шутками, которые помогают разнообразить процесс обучения, доступно объясняют грамматические правила и предлагают примеры.

Материалы социальной сети могут быть применены как при изучении базовых разделов дисциплины, так и профессионально-ориентированных. Посредством использования информационных материалов социальной сети мы можем:

- а) совершенствовать навыки говорения

Согласно аннотированной ОПОП ВО, в результате освоения дисциплины обучающийся направления подготовки Психология должен уметь начинать, вести/поддерживать и заканчивать диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, диалог-обмен мнениями и диалог-интервью/собеседование при приеме на работу, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости используя стратегии восстановления сбоя в процессе коммуникации (переспрос, перефразирование и др.); расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ); делать сообщения и выстраивать монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение.

Материалы социальной сети могут служить объектами для монологов, парных и групповых дискуссий. Так, для того чтобы познакомить обучающихся с темой, заинтересовать студентов и создать иноязычную атмосферу возможно использовать подходящие к теме занятия высказывания классиков и популярных знаменитостей нашего времени, а также актуальные среди молодых людей визуальные «интернет-мемы», которые легко найти в посвященных английскому языку сообществах социальной сети «ВКонтакте».

б) совершенствовать навыки аудирования и пополнять свой словарный запас

В области аудирования студент психолог должен уметь воспринимать на слух и понимать основное содержание несложных аутентичных текстов разных стилей, относящихся к различным типам речи, а также выделять в них значимую/запрашиваемую информацию.

В открытом доступе «ВКонтакте» можно найти англоязычные аудио- и видеоматериалы как общих, так и профессионально-ориентированных тематик. В данном случае целесообразно работать с песнями и отрывками из кинофильмов и сериалов.

При работе с подобными материалами роль учителя меняется. Так преподаватель лишь стимулирует творческую деятельность учащихся и мотивирует к изучению языка. Отношения со студентами строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. Меняется и отношение студентов к преподавателю – отходя от традиционной формы занятия и используя популярные, знакомые студентам материалы, преподаватель завоевывает авторитет, так как учащиеся воспринимают его как более современного, знающего молодежные тенденции.

Задачей следующего этапа нашего исследования будет отбор сообществ социальной сети «ВКонтакте», которые могут стать источниками информационного материала, используемого на практических занятиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. «ВКонтакте» и YouTube обогнали Facebook по популярности у молодежи [Электронный ресурс] // РБК. – URL: https://www.rbc.ru/technology_and_media/03/09/2018/

5b8d4c409a79478dd070efcb

2. Подопригорова Л.А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л.А. Подопригорова // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С. 25-31.
3. Ткачева М.С. Педагогическая психология: Конспект лекций / М.С. Ткачева. – М.: Юрайт; ИД Юрайт, 2010. – 191 с.
4. Derakhshan A. Social Networks for Language Learning / A. Derakhshan, S. Hasanabbasi // Theory and Practice in Language Studies. – 2015. – Vol. 5. – № 5. – P. 1090-1095.
5. Dörnyei Z. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study / Z. Dörnyei, K. Csizér // Language teaching research. –1998. – Vol. 2. – Issue 3. – P. 203-229.

ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN INCREASING THE MOTIVATION OF STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE IN UNIVERSITIES

A.D. Zhelezniakova

Samara branch of Moscow City University, Samara

The article discusses the issue of using materials of social networks in teaching English to Psychology students for the formation of their educational motivation. The author points out the relevance of the issue due to the increasing role of social networks as a phenomenon of modern life

Key words: motivation, educational activities, higher education institution, foreign language, ICT, social network.

Об авторе:

ЖЕЛЕЗНЯКОВА Анастасия Дмитриевна – магистрант кафедры методики преподавания иностранных языков Самарского филиала Московского городского педагогического университета, *e-mail:* zheleznyakova2011@yandex.ru

УДК 372.881.1

РОЛЬ И МЕСТО ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

А.Э. Зайцева

Кубанский государственный аграрный университет, Краснодар

В статье рассматривается проверка и оценивание приобретенных знаний в процессе изучения иностранного языка. Автор характеризует компьютерное тестирование как успешное для контроля учебного процесса и менее эффективное для оценивания знаний.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, процесс обучения, контроль знаний, компьютерное тестирование.

При непрерывном изменении качества как высшего образования, так и владения иностранными языками, имеет место условие успешного обуче-

ния будущих специалистов неязыковых вузов. Это необходимо с целью совершенствования и развития у будущих специалистов соответствующих компетенций.

Одно из важных мест в современной педагогике уделяется такому виду компетенции, как межкультурная коммуникативная компетенция, которая в свою очередь выступает основой в системе высшего образования. Данная компетенция подразумевает и интеллектуальные, и лингвистические составляющие, а также интегрирующие знания, умения и навыки, которые выпускник должен уверенно применять в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Здесь также стоит отметить и социокультурную компетенцию, являющуюся необходимой при определенных социальных и этнических условиях. Обе вышеназванные компетенции взаимозависимы и имеют место в социологических, политических, психологических явлениях международного делового сотрудничества. Поэтому иностранный язык, особенно сейчас, является одним из важнейших аспектов успешных отношений с представителями зарубежных партнеров [Воног 2016: 45].

Важное место в процессе обучения занимают проверка, а также оценка знаний, навыков и умений. Во многом успех процесса обучения зависит от правильно подобранного способа проверки, который в свою очередь должен не только установить уровень успешности обучения, но и определить недочеты в знаниях, умениях, навыках обучающихся. Вдобавок ко всему правильно выбранный способ проверки должен еще и подсказать решения, которые необходимо внести в процесс обучения [Новиков 1979]. Как итог, нынешнее образование пытается произвести замену малоэффективных приемов и способов обучения более эффективными. Можно согласиться, что контроль знаний важен, но не до такой степени, чтобы этот контроль являлся движимой (принудительной) силой процесса образования, ведь обучающимся при выявлении ошибок необходимо самим понять и почувствовать, каких успехов они достигают в изучении иностранного языка или каковы их недостатки, над чем им необходимо усерднее и тщательнее работать. Поэтому правильно и своевременно подобранный преподавателем способ объективного оценивания можно считать качественным стимулом для дальнейшей самостоятельной работы обучающихся [Фоломкина 1986].

В последнее время, помимо традиционных методов контроля знаний, все больше внимания уделяется тестовому контролю. Для специалистов в области информатизации образования, безусловно, данный способ контроля является необходимым и неотъемлемым процессом, поскольку по сути программированное тестирование принуждает использовать компьютер, следовательно, включает его в учебный процесс и как следствие, в силу необходимости, привлекает к его освоению все больше и больше преподавателей. Сегодня, во-первых, иностранный язык в неязыковых вузах

преподается в довольно сжатом виде, во-вторых, у вновь прибывших студентов наблюдается различный уровень знаний, как следствие, имеет место внедрение тестов учебных достижений, составляющихся либо точно по программе, либо по пройденному языковому материалу и использующиеся для проведения как текущего и промежуточного, так и итогового контроля, и считается, что в таком случае проверка и оценка знаний выполняют не только функцию контроля, но и обучающую и воспитательную функции [Brown 2005]. Преподавателю в таком случае с помощью тестирования удастся оперативно составить ясное представление об успеваемости и росте каждого студента. Результаты контроля по всем видам речевой деятельности фиксируются и анализируются. Есть несколько явных сторон данной формы контроля – это четкость, независимость, непредвзятость. В данном случае явление субъективизма со стороны проверяющих лиц сводится до минимума. Тестирование также помогает одновременно тестировать большое количество опрашиваемых, а сами результаты, проанализировав их в дальнейшем, можно использовать в учебном процессе в качестве тренировочных упражнений.

Актуальным на сегодняшний день является компьютерное тестирование по схеме «один на один с компьютером». Не секрет, что сегодня экзамены оказываются для студентов порой довольно непростым испытанием, нередко вызывая даже панику. В результате развивается негативное отношение к учебе. Во время традиционных аудиторных занятий различные факторы (дефекты произношения, страх допустить ошибку, неумение вслух формулировать свои мысли и другие причины) не позволяют многим студентам показать свои реальные знания. Оставаясь же «наедине» с дисплеем, студент, как правило, не скован и старается проявить максимум своих знаний. Систематически контролируя себя, обучаемый будет чувствовать степень своей подготовки, и тогда экзамены перестанут так сильно волновать обучающегося. Но с другой стороны есть и минус данного метода: посредством такого тестирования у обучающегося нет возможности вести «живой» диалог с преподавателем, который бы мог служить примером общения, например, с иностранцем.

В лингвистике различают 4 вида тестов в зависимости от вида информации, которую желают получить: тесты общего владения иностранным языком; тесты учебных достижений; диагностические тесты; тесты, распределенные по уровням обученности (или тесты способностей).

Приведем пример применения тестирования при формировании упомянутой ранее коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения у будущих инженеров-механиков. Началом формирования этой компетенции служит второй семестр первого года обучения, когда студентами изучаются темы, относящиеся к разделу «Материаловедение». По окончании прохождения каждой темы уровень усвоения языкового материала и формирование навыка перевода технических текстов по специаль-

ности проверяются при помощи промежуточных тестов по пройденной тематике, которые включают небольшой по объему текст и ряд тестовых заданий к нему. В конце семестра студенты проходят итоговый тест, являющийся некой суммарной формой контроля знаний, задания которого охватывают весь пройденный в семестре лексико-грамматический материал.

При изучении последующих тем план проверки строят аналогично. Как правило, тестовые задания предполагают выбор одного правильного ответа из четырех предложенных, а по итогам их выполнения судят о наличии у обучающихся определенного уровня коммуникативной компетенции. Отметим, что вышеуказанные виды контроля взаимосвязаны между собой следующим образом: промежуточный контроль подготавливает учащихся к итоговой проверке, результаты выполнения которой дают основание судить о степени овладения ими отдельными речевыми умениями и конкретным языковым материалом за конкретный период обучения.

Однако, зачастую тестирование начинается и заканчивается выбором ответа из предложенных вариантов. Как правило, такой способ получения информации об обучающемся не приносит ясной картины процесса образования. Бесспорно, подобный метод проверки знаний может иметь место при проверке знаний, но носить он должен лишь «промежуточный» характер, когда проверка навыков и умений осуществляется в любое время периода обучения (семестра), не имея места или занимая скромное место в итоговой проверке.

Хорошим примером может послужить следующий способ: в конце семестра или года обучения проводят итоговую проверку, содержанием которой являются задания, при помощи которых можно проверить уровень владения учащимися всех основных видов речевой деятельности, которые основаны на изучаемых во время обучения темах. Основные этапы подобного контроля включают в себя такие компетенции как: говорение (устная часть), чтение (полное понимание текста, или задания на просмотровое чтение), аудирование, а также письмо. Выявление фонетических ошибок и неверного оперирования лексическим минимумом, а также грамматическим материалом может осуществляться во время устного сообщения на одну из выбранных тем во время защиты работы. При всем этом важно помнить, что данная форма контроля должна носить одноязычный характер.

Изучение метода тестирования как проблемы некачественного получения сведений об образовании, показывает необходимость разработки вариативных вопросов тестирования, которые будут направлены с одной стороны на контроль знания отдельных языковых единиц и явлений, а с другой на комплексную проверку знаний. Поэтому следует проводить контроль в формате тестирования, содержащего интегрированные задания, а это проверка уже вышеупомянутых грамматических, лексических, фонетических, лингвострановедческих навыков владения языком.

Таким образом, опыта внедрения в высшие учебные заведения проверки знаний посредством тестирования свидетельствует о том, что тестирование имеет хорошую оперативность в области контроля и оценки учебы, и в некоторых случаях даже несколько повышает эффективность учебного процесса. Но в целом данный вид оценки знаний уступает по эффективности методам, когда обучающийся один на один общается с преподавателем, показывая тем самым практические навыки общения и умение применять знания в реальной ситуации. А само тестирование, как способ контроля качества обучения и качества знаний обучающихся, можно отнести лишь к промежуточным способам проверки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воног В.В. Возможности использования электронных обучающих курсов для контроля учебной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку / В.В. Воног, А.Б. Алексеева [и др.] // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В.П.Астафьева. – 2016. – №2 (36). – С. 45-48.
2. Новиков А.П. К вопросу о комплексном подходе при интенсификации обучения иностранным языкам / А.П. Новиков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып. 5. – М., МГПИИЯ им. М. Тореца, 1979. – С. 77-89.
3. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку / С.К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2.
4. Brown J. D. Testing in Language Programs: a Comprehensive Guide to English Language Assessment. № 4: McGraw-Hill, 2005.

ROLE AND PLACE OF TESTING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

A.E. Zaytseva

Kuban State Agrarian University, Krasnodar

The article deals with the verification and evaluation of acquired knowledge in the process of studying a foreign language. The author characterizes computer testing as successful for the control of the educational process and less effective for the assessment of knowledge.

Key words: intercultural competence, process of training, control of knowledge, computer testing.

Об авторе:

ЗАЙЦЕВА Анна Эдуардовна – преподаватель кафедры иностранных языков Кубанского государственного аграрного университета имени И.Т. Трубилина; *e-mail:* don167@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

З.Н. Изимариева

Башкирский государственный аграрный университет, Уфа

Статья рассматривает организацию внеаудиторной самостоятельной работы на иностранном языке среди студентов неязыковых вузов. Отмечается, что внеаудиторная работа на иностранном языке способствует как повышению мотивации к изучению предмета, так и выполнению воспитательных функций. Особое внимание автором уделено организации и проведению конкурса видеороликов.

Ключевые слова: внеаудиторная самостоятельная работа, иностранный язык, повышение мотивации, конкурс видеороликов.

Актуальность темы данной статьи подтверждается тем, что в результате перехода на новые учебные планы сокращаются значительно часы, предусмотренные для аудиторных занятий. В результате чего многие темы, предусмотренные рабочей программой, выносятся на самостоятельное изучение студентов. В связи с этим возникает множество вопросов: как организовать внеаудиторную самостоятельную работу, как проводить контроль выполнения, как «заставить» выполнять задания, поддерживать интерес к предмету, какие массовые внеаудиторные мероприятия будут способствовать повышению мотивации к изучению дисциплины «Иностранный язык». Чрезвычайно важными становятся не только вопросы организации самостоятельной внеаудиторной работы обучающегося, контроля его знаний, но и сам процесс самостоятельной работы. При определении понятия Внеаудиторная самостоятельная работа характеризуется особенностями управления ею: преподаватель управляет этой деятельностью опосредованно, через специальные учебные материалы. Учебные материалы, предназначенные для автономного обучения, должны являться неотъемлемой частью всего комплекса учебных материалов. Их следует составить таким образом, чтобы работа студента в аудитории была логическим продолжением его самостоятельной работы вне аудитории.

Обязательным условием успешной организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку является ее контроль, который на всех этапах обучения должен носить плановый систематический характер. Примером успешной организации контроля внеаудиторной самостоятельной работы является, разработанная в Башкирском государственном аграрном университете система ЭИОС (электронная информационная образовательная среда [<https://edu.bsau.ru>]).

Преподавателями кафедры иностранных языков активно используют систему ЭИОС для организации внеаудиторной самостоятельной работы и

для ее контроля. На сегодняшний день разработаны 6 модулей:

- 1) Моя семья
- 2) День студента
- 3) Наш университет
- 4) Россия
- 5) Великобритания
- 6) Профессиональный английский язык

Использование ЭИОС на занятиях по иностранному языку в режиме самостоятельной работы позволяет наиболее рационально решить проблему дифференцированного обучения и самообучения, способствует устранению перегрузки как студентов, так и преподавателей. В связи с этим, преподаватели отмечают, что «несоответствие между объемом знаний, которые должен усвоить студент, и отводимым на эту работу временем заставляет преподавателей искать новые, интерактивные способы организации самостоятельной работы по освоению дисциплины» [Изимариева [http](http://)].

Задача преподавателей – обеспечить активную самостоятельную работу студентов, желание работать творчески, искать и находить самостоятельные решения, развивать готовность к дальнейшему самообразованию. Дисциплина «Иностранный язык» является одной из наиболее эффективных платформ для решения этих задач. Наиболее популярными и эффективными являются массовые виды внеурочных интерактивных мероприятий. Преподавателями кафедры иностранных языков БГАУ проводятся квесты, олимпиады, конкурсы, он-лайн викторины, конференции, фестивали и т.п. Так например, О.Н. Новикова и Ю.В. Калугина описывают опыт кафедры «по разработке и проведению собственных (в отличие от задаваемых Интернетом) поисково-проблемных заданий с элементами ролевой игры в рамках внеаудиторной контролируемой самостоятельной работы студентов» [Новикова 2015: 310]. Авторы отмечают, что «квесты являются многогранными образовательными мероприятиями, поскольку сочетают различные цели, задачи и приемы. Познавательный аспект включаетработку навыков понимания иноязычной речи в форме вопросов, инструкций и заданий, практику диалогической речи, а также применение конкретных лексических единиц по заданной теме. Развивающий аспект затрагивает деятельность мышления, памяти. Воспитательный аспект заключается в развитии интереса и формировании познавательной активности, расширении общеобразовательного кругозора студентов, приобщении к духовным, национальным и общечеловеческим ценностям, развитию социальной и культурной компетентности личности» [Новикова 2015: 310].

Т.В. Шпар отмечает, что студенты БГАУ ежегодно участвует в различных республиканских мероприятиях и описывает подготовку и участие в Республиканском фестивале немецкой песни «Es tönen die Lieder», проходившем в рамках Недели немецкого языка в Республике Башкортостан, как вид внеаудиторной самостоятельной работы студентов. По мне-

нию автора «подготовка выступления для участия в Фестивале немецкой песни является многогранным процессом, включающим в себя большую самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя [Шпар 2016: 295]». Также Т.В. Шпар отмечает, что «такие внеаудиторные мероприятия как «Литературный вечер на немецком языке» и online-тестирование «Знаю ли я немецкую литературу?» способствуют повышению мотивации к изучению немецкого языка, совершенствованию языковых навыков, развитию художественной самодеятельности обучающихся» [там же: 292].

Использование различных гаджетов для выполнения интерактивной внеаудиторной самостоятельной работы является востребованным и популярным средством обучения как в нашей стране, так и за рубежом.

Так, в статье преподавателей из Великобритании *Bring your own devices* в журнале *Innovating Pedagogy 2014*, в которой отмечено, что «студенты выполняют различные задания, проводят исследования, снимают видеосюжеты, далее результаты записывают на свои гаджеты, которые приносят и демонстрируют с использованием своих устройств [Bring your own devices [http](#)].

На сайте *University at Buffalo* [*University at Buffalo* [http](#)] описан опыт создания студии видеозаписи, которая используется для создания и репетиций презентаций, представления исследовательских работ, диссертаций, создания видеороликов, видео-эссе и т.п.

Создание видеосюжетов во время внеаудиторной самостоятельной работы и презентация их на занятиях, так же, как и организация и проведение конкурса видеороликов являются популярными интерактивными формами организации учебного процесса. Студенты Бурятского государственного университета и Читинской государственной медицинской академии в рамках «Конкурса на лучший видеоролик» снимают видеоклипы с рекламной своего факультета и вуза, выступая в роли англоязычных журналистов, кинооператоров, режиссеров и т.д. Т.Д. Башкуева и С.Д. Цыренжапова считают, что подобные мероприятия не только влияют на уровень владения языком, но и учат владеть аудиторией, общаться с ней [Башкуева [http](#)].

Конкурс видеороликов на тему «Мгновения студенческой жизни» на английском и французском языках проводится в Уральском государственном лесотехническом университете, при этом преподаватели констатируют тот факт, что «для создания подобных видеороликов требуется много времени, наличие технического оборудования, детальное планирование, но обучающимся предоставляется возможность попрактиковать свои умения в монологической и диалогической речи, систематизировать приобретенные знания и навыки, реализовать интеллектуальный потенциал и творческие способности [Кириллович [http](#)].

Интересен опыт проведения конкурса видеороликов на иностранном

(английском, немецком) языках, который был проведен впервые на кафедре иностранных языков БГАУ. Для эффективной организации внеаудиторной работы по иностранному языку, в том числе и конкурса видеороликов, необходимо соблюдение определённых методических принципов: «принцип связи с жизнью, принцип учета психовозрастных особенностей студентов, принцип коммуникативной активности, принцип учета уровня языковой подготовленности студентов и принцип межпредметных связей» [Холод 2014: 111].

С учетом методических принципов было разработано «Положения о кафедральном конкурсе видеороликов». В документе определены цели, задачи конкурса, условия участия, этапы проведения, требования к оформлению, а также критерии оценивания. Целью конкурса являлось создание условий для творческой самореализации молодёжи вуза, повышение мотивации изучения иностранного языка студентами.

В Положении определены следующие задачи: повышение мотивации к изучению английского языка; организация самостоятельной работы студентов; поддержка талантливой молодежи; внедрение в процесс обучения информационно-коммуникационных технологий. Данное положение является общим, при проведении конкретного конкурса на заданную тему размещается объявление. Так, объявление о проведении конкурса на тему «Наш университет» и конкретные сроки представления и само Положение были размещены на сайте университета.

Конкурс проходил в несколько этапов. Подготовительный этап заключался в самостоятельном изучении темы в ЭИОС. Основная стадия заключалась в групповой работе студентов: определении жанра, распределении ролей, написании сценария, репетиции монологов или диалогов, съемке видеоролика и техническом оформлении. Заключительный этап состоял в своевременном представлении материала, работе жюри по подведению итогов и награждению победителей согласно ранее разработанным и объявленным критериям. Оценивались технический уровень, содержание, языковое оформление, художественный уровень и оригинальность. Компетентным жюри были подведены итоги. Были награждены все 11 групп – участников конкурса. Студенты (в основном первокурсники) говорили о том, что работа над проектом укрепила отношения в группе, повысила интерес к изучению иностранного языка, помогла узнать историю вуза, структуру и выразили желание участвовать в подобных конкурсах в дальнейшем.

Таким образом, внеаудиторная самостоятельная работа при обучении иностранному языку способствует решению многих дидактических и воспитательных задач. Однако данный вывод является справедливым при правильной корреляции тематики аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий, что позволяет интенсифицировать учебный процесс в ВУЗе и решить проблему недостаточного количества часов, отводимых для изу-

чения непрофилирующей дисциплины «Иностранный язык».

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкуева Т.Д. О роли иностранного языка в личностно-профессиональном саморазвитии будущих медиков [Электронный ресурс] / Башкуева Т.Д., Цыренжапова С.Д. – URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2016/10-3/47.html>
2. Изимариева З.Н. Роль интерактивных методов в организации преемственности иноязычного образования [Электронный ресурс] / З.Н. Изимариева, О.Н. Новикова // Российский электронный научный журнал. – 2017. – № 3. – Уфа: ФГБОУ ВПО Башкирский ГАУ. – С.98-111. – URL: http://e-library.ru/download/elibrary_30554599_93508126.pdf
3. Кириллович Н.Н. Возможности использования видео при обучении иностранным языкам в техническом вузе [Электронный ресурс] / Н.Н. Кириллович // Неделя иностранных языков: сб. научн. статей. – Екатеринбург: Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2017 – С. 18-26. – URL: http://elar.usfeu.ru/bitstream/123456789/6882/1/in_17-03.pdf
4. Новикова О.Н. Формирование иноязычной компетенции во внеаудиторной самостоятельной работе студентов / О.Н. Новикова, Ю.В. Калугина // Межкультурная ↔ интракультурная коммуникация: теория и практика обучения: Мат-лы IV Международн. научно-метод. конф. (Уфа, 23 декабря 2015 г.). – Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. – С. 309-313.
5. Холод Н.И. Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку / Н.И. Холод, О.С. Егорова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 108-113.
6. Шпар Т.В. Подготовка выступления на фестивале немецкой песни как вид внеаудиторной самостоятельной работы студентов / Т.В. Шпар // Реализация образовательных программ высшего образования в рамках ФГОС ВО. Мат-лы всероссийск. научно-метод. конф. – Уфа: Башкирский ГАУ, 2016. – 316 с.
7. Bring your own devices [Электронный ресурс] – URL: http://www.openuniversity.edu/sites/chewww.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR INDIVIDUAL ACTIVITY OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Z.N. Izimarieva

Bashkir State Agrarian University, Ufa

Organization of extracurricular individual activity when training in a foreign language among students of non-linguistic universities is considered in the article. It is noted that extracurricular activity in a foreign language contributes to both motivation increasing to study the subject, and the implementation of educational functions. The author pays special attention to the organization and holding of the video contest.

Key words: *extracurricular individual activity, foreign language, motivation increasing, video contest.*

Об авторе:

ИЗИМАРИЕВА Зульфия Наилевна – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета, *e-mail:* izimarieva@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ И СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

М.П. Козьма

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург

В статье рассматриваются способы формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка. Автор обосновывает положение о том, что расширение лексического запаса происходит с помощью предтекстовых и послетекстовых упражнений; проектной работы, за счет изучения эвфемизмов и Интернет-коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, расширение лексического запаса, лексические упражнения, эвфемизмы, Интернет-коммуникация.

Формирование способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка или, другими словами, коммуникативная компетенция – основная цель обучения иностранному языку, как в школе, так и в ВУЗе. По мнению Г.В. Кораблевой, коммуникация является процессом передачи эмоционального и интеллектуального содержания, специфическим обменом информацией, значимым для участников общения [Кораблева 2004: 93]. Для того чтобы сформировать навыки коммуникации требуется овладение языковыми средствами (грамматика, лексика и фонетика), а также навыками оперирования ими в процессе говорения, аудирования, чтения и письма.

Обучение лексическим навыкам возможно при помощи различных заданий, направленных на формирование навыков письма, чтения, говорения, аудирования, хотя основное внимание, согласно зарубежной педагогике, на начальном этапе необходимо акцентировать на говорении и аудировании [Щукин 2004: 139-141]. Методистами и учителями предлагается различные виды упражнений для расширения лексического запаса. Домашнее чтение является одним из способов обогащения лексического запаса. Для реализации поставленной цели, связанной с развитием лексического запаса, необходимо обозначить, что упражнения могут быть как *предтекстовые*, так и *послетекстовые*.

Работе с текстом, как правило, предшествует следующее задание:

Translate the sentences into Russian before reading the text. Look up the words you don't know in the dictionary. Doing this task in writing is preferable. (Сделайте перевод предложений на русский язык перед чтением текста. Посмотрите значение незнакомых слов в словаре. Упражнение рекомендуется выполнять письменно)

Можно выделить следующие *послетекстовые* упражнения:

1. *Find in the text, translate and remember the following vocabulary. Be*

ready to reproduce the episodes from the story where these words or word combinations are used. (Найдите в тексте, переведите и выучите лексические единицы. Воспроизведите эпизоды, в которых используется данная лексика)

2. *Match the following words (A) with their definitions (B)* (Сопоставьте слова и дефиниции)

3. *Find the words in the text which mean the same as...* (Найдите в тексте слова, которые имеют такое же значение...)

4. *Give synonyms or paraphrase the following words and word combinations* (Приведите синонимы или перефразируйте следующие слова и словосочетания)

5. *Translate into Russian, transcribe and pronounce the following words, use them in the sentences of your own* (Напишите перевод и транскрипцию следующих слов, составьте предложения, используя данный лексический материал)

6. *Explain the following sentences* (Объясните смысл следующих предложений)

7. *Fill in the gaps using the expressions under study* (Заполните пропуски, используя изучаемые выражения)

8. *Fill in the gaps with prepositions* (Заполните пропуски предлогами)

9. *Render in English* (Воспроизвести / пересказать на английском)

Представленные задания должны быть обязательно ориентированы на расширение лексического запаса, на вскрытие и оценку мотивов поступков героев художественных произведений, за счет чего учащиеся осваивают большее количество слов, расширяя свой лексический запас.

Учителю необходимо выбирать актуальные для чтения аутентичные тексты. К аутентичным материалам относятся тексты страноведческого характера, письма, отрывки из личных дневников подростков, рекламные тексты, интересные кулинарные рецепты, сказки или небольшие произведения в жанре фэнтези, интервью из газетных или журнальных статей, современные научно-популярные тексты. Жанрово-композиционное разнообразие познакомит учащихся с речевыми клише, фразеологическими единицами, лексическим материалом, связанными с самыми различными сферами жизни. Работа с такими типами текстов предполагает не только филологический анализ их содержательной стороны, но и специфической лексики, лексики с национально-культурным компонентом, который может представлять особую трудность в процессе восприятия и понимания текста [Носонович 1999: 18].

Учащимся могут быть также предложены проектные технологии для того чтобы расширить активный словарный запас. Перед ними может, к примеру, стоять задача по выполнению проекта на тему *Complex Colour Designations in English* («Сложные цветовые обозначения в английском языке»). Согласно алгоритму проектной методики выдвигается гипотеза,

по которой в лексическом составе английского языка содержится множество лексических единиц, обозначающих цветовые оттенки и нюансы. Затем обозначается проблема – какими другими лексическими единицами возможно цветообозначение. Анализ проблемы проводится с помощью работы с лексикографическими источниками. На этапе конкретизации и осмысления учащиеся производят подсчет частотности слов, которые служат для обозначения цвета. Финальный шаг – презентация. Учащиеся, успешно выполнившие проект, демонстрируют полученные результаты.

Метод проектов не только повышает продуктивность обучения, но и привносит компонент практической значимости. Помимо расширения словарного запаса учащиеся приобретают навык работы с информацией, учатся работать со словарем, анализировать, синтезировать, собирать информацию [Копылова 2003: 27].

Реализация проектов может проходить совместно с технологией обучения в сотрудничестве. Учащимся дается задание выполнить проект на заданную тему в группе. Они используют английский язык в ситуациях, моделирующих реальную действительность, развивают и совершенствуют речевые навыки и творческие способности.

С целью расширить лексический запас учащихся следует решать задачи по формированию навыков владения лексикой английского языка во всем её синонимическом многообразии, уместности и адекватности использования экспрессивно окрашенных лексических единиц, семантической точности. Так, изучая эвфемизмы, учащиеся получают возможность осуществлять коммуникативные процессы с высокой прагматической результативностью. К эвфемизмам относятся вежливые слова и выражения, используемые в качестве адекватной замены их непристойных или грубых эквивалентов.

Способ семантизации эвфемизма может зависеть от особенностей его семантического значения, профессиональной компетенции педагога, а также психолого-педагогических особенностей учащихся.

Выделяют следующие способы обучения эвфемизмам:

1) Использование разных видов наглядности, которые позволяют семантизировать такие эвфемизмы как «hairpiece» в значении «парик», «certain age/golden years» – «старость»;

2) Семантизация с помощью антонимов и синонимов. Например, с помощью синонимов возможно семантизировать такие эвфемизмы как «overweight», «heavily built» (избыточный вес) – fat, obese (жирный, толстый); «sunset years», «chair days» (золотые годы) – old age (старость);

3) Семантизация с помощью суффиксально-префиксального способа словообразования (untrue – неверный, ложный; disability – бессилие). Ученикам можно предложить выполнить упражнения, используя приставки, с помощью которых образуются эвфемизмы (un-, dis-, in-, over-, under).

Лексический пласт эвфемизмов является актуальным объектом изуче-

ния, поскольку он постоянно пополняется в языке. Изучение эвфемизмов учит навыкам самостоятельного чтения аутентичных английских текстов, расширяет их лингвистическую компетенцию, способствует формированию познавательного интереса учеников.

Процесс формирования и актуализации лексических навыков речи интенсифицируется благодаря информационным технологиям. Благодаря их внедрению в учебный процесс увеличивается объем самостоятельности учащихся. К информационно-развивающим методам обучения, которые направлены на первичное овладение знаниями, относят внеаудиторную работу учеников. Она включает самостоятельную работу и исследовательскую деятельность под руководством учителя.

Положительная мотивация может формироваться с помощью компьютерных программных средств. Ученик раскрепощается и преодолевает языковой барьер благодаря экранно-звуковым средствам обучения. Использование гиперссылок на учебные материалы, Интернет-ресурсов, позволяет:

- 1) обеспечить курс материалами, которые включают изображения текст, видео- и звуковые ряды;
- 2) вести переписку по электронной почте, обмениваться информацией посредством электронных конференций, беседовать в реальном времени;
- 3) использовать в обучении базы данных, глоссарии, индексированные указатели, а также интегрировать Web-ресурсы в учебные курсы;
- 4) оценивать знания учащихся с помощью контрольных опросов и заданий, обеспечивать обратную связь с учащимися посредством диалоговых дневников и самотестирования, получать информацию, которая позволяет анализировать эффективность курса [Сахарова 2011: 56].

Таким образом, Интернет-коммуникация способствует тому, что улучшение лексических навыков происходит более эффективно, интересно и привлекательно. Правильно организованная работа учащихся в Интернете увеличивает рост коммуникативного и познавательного интереса учащихся. Привлечение ресурсов глобальной сети дает толчок развитию инноваций в образовательной сфере, а также ведет к повышению ее уровня.

Необходимо подчеркнуть, что усвоение новой лексики не обходится без трудностей. Устанавливая трудности усвоения лексики, методисты подходят с разных точек зрения. Одни определяют трудности слов исходя из их употребления в речи, другие – исходя из формы и значения [Михеева 2010: 32]. Наибольшая группа ошибок связана с семантическими расхождениями в объеме и сочетаемости некоторых русских и английских слов. Совершаются ошибки в употреблении предлогов. Они в основном вызваны аналогией с русским языком. Такие ошибки обусловлены:

- расхождением в употреблении русских и английских предлогов (**on** Sunday – **в** воскресенье);
- отсутствием предлога в английском языке и наличием его в русском

(next year – в следующем году);

- отсутствием предлога в русском языке и наличием его в английском (to wait for smb. – ждать к.-л.)

Следующая группа ошибок, совершаемая в плане межъязыковой интерференции, связана с расхождениями грамматических моделей английского и русского языков. Ученики старшего школьного возраста нередко используют наречие вместо прилагательного в составном именном сказуемом. Например: The tea tasted bitterly вместо The tea tasted bitter (У чая был горький вкус).

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что успешное овладение основами всех видов речевой деятельности обеспечивается лексическими знаниями. Цель обучения иностранным языкам – формирование личности школьника (студента), способной и желающей принимать участие в общении на межкультурном уровне. Основой коммуникативной компетенции оказывается иноязычная лексическая компетенция. Тщательно спланированная и организованная работа над лексическим материалом на занятиях по домашнему чтению, использование Интернет-технологий, изучение эвфемизмов помогают обогатить словарный запас учащихся, выработать орфографическую грамотность, развивать речь учеников, а в целом способствуют повышению языковой культуры, формируя уважение, внимание и любовь к иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В.В. Копылова. – М.: Дрофа, 2003. – 317с.
2. Кораблева Г.В. Основы коммуникативной культуры / Г.В. Кораблева. – М.: Сфера, 2004. – С. 93-95.
3. Михеева Н.Ф. Методика преподавания иностранных языков / Н.Ф. Михеева. 2-е изд., испр. и доп. – М.: РУДН, 2010. – 73 с.
4. Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11-18.
5. Сахарова Л.Г. Особенности формирования коммуникативной культуры у студентов медицинского вуза / Л.Г. Сахарова, Т.Б. Агалакова // Вятский медицинский вестник. – 2011. – № 1. – С. 55-60.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Сфера, 2004. – С. 139-141.

TECHNIQUES FOR INCREASING LINGUISTIC CULTURE OF STUDENTS OF SENIOR CLASSES AND STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES ENGLISH LANGUAGE CLASSES

M.P. Kozma

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

The article analyzes the ways of forming communicative competence of students and schoolchildren at the lessons of the English language. The author justifies the statement that students enrich their vocabulary doing pre-text and post text exercises Home Reading classes and during project work by means of learning euphemisms..

Key words: communicative competence, vocabulary enrichment, lexical exercises, euphemisms, Internet communication

Об авторе:

КОЗЬМА Маргарита Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного педагогического университета; *e-mail: margarita.kozma@mail.ru*

УДК 378:82.07

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ «SOFT SKILLS» ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

Е.Г. Коротких

Новосибирский государственный аграрный университет, Новосибирск

Н.В. Носенко

Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск

Статья посвящена вопросам формирования универсальных навыков в ходе изучения иностранного языка студентами неязыковых факультетов вузов. Авторы дают свое определение такому широкому понятию, как *soft skills*, определяют основные принципы их формирования. Особое внимание в статье уделяется практическим приемам реализации заявленных принципов в практике преподавания английского языка.

Ключевые слова: *soft skills (универсальные, гибкие, мягкие навыки), методика преподавания иностранных языков, междисциплинарный подход, компетенции по иностранному языку, активное обучение.*

В отечественной и зарубежной литературе активно обсуждается проблема конкурентоспособности выпускника вуза, при этом многие исследователи отмечают следующую негативную тенденцию: профессиональные навыки выпускников вузов быстро устаревают, что приводит к неконкурентоспособности данной социальной группы на современном международном рынке труда. [Киржбаум 2007; Данакин 2014; Татьянаенко 2014; Золотова 2018]. Сложившаяся ситуация заставляет задуматься о том, какие факторы, помимо формируемых вузами профессиональных компетенций, нужны любому человеку для успешной социализации, построения карьеры, реализации как личности, личностного роста.

Профессиональные компетенции принято называть *hard skills* (англ. «жесткие» навыки – профессиональные знания, умения и навыки, которые студенты осваивают при обучении той или иной специальности/ направле-

ния подготовки). Уровень освоения «жестких» навыков (Hard Skills Assessment) закреплён в системе оценок по всем дисциплинам специального профиля. Компетенции, которые ставятся в оппозицию «жестким»/ профессиональным навыкам, получили название soft skills (англ. «мягкие» навыки) – универсальные компетенции, которые не поддаются количественному измерению, их также называют личными качествами, потому что «они зависят от характера человека и приобретаются с личным опытом») [Официальный сайт проекта *The Balance* [http](http://)].

Исследования по широкой проблематике «Soft skills» ведут своё начало от теории и практики «Тренингов личностного роста», получивших популярность в США и Великобритании ещё в 80-х. годах прошлого века. Именно в тот период чётко обозначилась проблема, связанная с изменившимися запросами работодателей и новыми потребностями рынка труда: конкурентоспособность человека на рынке труда определяется не только его профессиональной компетентностью, но его личностными качествами, способностью к эффективной деятельности в коллективе, в команде, владением этикой социального и профессионального общения.

Комплексное изучение различных аспектов, связанных с формированием «Soft Skills» проводится в рамках разных научных областей, поскольку данная проблема носит междисциплинарный характер. Так, ученые Мюнхенского института Макса Планка в качестве основных составляющих soft skills выделяют стремление к успеху, выносливость, межличностное взаимодействие и личностную динамику [Абашкина [http](http://)]. В связи с этим создаются дополнительные учебные программы развития личностных качеств по всем составляющим soft skills [там же]. Психолого-педагогическую концепцию soft skills предложили П. Сэловэй, Дж. Майер и Д. Карузо. В рамках данного подхода центральным понятием является эмоциональный интеллект – определенная группа способностей, которая приводит к пониманию, как собственных эмоций, так и эмоций окружающих, таких как самоконтроль, самосознание, чуткость и пр. [Meyer 2007: 1-13].

В отечественной литературе представлены разные трактовки понятия «soft skills», в частности, их понимают как:

1) унифицированные навыки и личностные качества, которые повышают эффективность работы и взаимодействия с другими людьми [Сосницкая [http](http://)];

2) психологическое явление, проявляющееся в большинстве жизненных ситуаций, связанное с тем, как люди взаимодействуют между собой [Шипилов [http](http://)].

3) социально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника [Ивонина [http](http://)].

Не смотря на множество подходов к определению сущности Soft Skills и их качественные отличия, очевидно присутствие единого теоретико-

методологического ядра, суть которого в определении Soft Skills через синтез деятельностного и коммуникативного подходов. В этом случае Soft Skills рассматриваются как система коммуникативных и личностных компетенций, включающая в себя любые непрофессиональные навыки, сопровождающие реализацию профессиональной активности в любой сфере человеческой деятельности. Таким образом, в нашем понимании, SOFT SKILLS – навыки, связанные с этикой деловой и научно-профессиональной коммуникации; навыки, повышающие эффективность и результативность трудовой деятельности специалиста.

Терминологическая оппозиция Hard/Soft Skills из сферы социальной психологии, психологии личности, эффективного менеджмента достаточно быстро (конец 90-х) прочно утвердилась в сфере ELT (English Language Teaching) а также стала основой методологического подхода в изучении ELSP (English Language for Special Purposes).

Современные образовательные стандарты обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей вузов предполагают формирование как общекультурных (ОК), так и общепрофессиональных компетенций (ОПК).

Формирование ОПК закреплено за такими дисциплинами, как «Профессиональный иностранный язык», «Профильный иностранный язык», «Специальный перевод», «Технический иностранный язык» и т.д. Очевидно, что в данной группе дисциплин формируемые компетенции выполняют задачу усиления «вектора» Hard Skills.

В свою очередь, дисциплины «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык», на наш взгляд, являются удобной тренинговой площадкой по отработке универсальных навыков коммуникации (Soft Skills), как в общесоциальной, так и деловой сфере. Правильный методический подход и соответствующая практика освоения и закрепления «мягких навыков» неизбежно приводят к выполнению задач, определяемых в ОК.

Анализ литературы позволяет выделить следующие методологические принципы формирования «мягких навыков»:

1. Принцип студентоцентрированного активного обучения, активной познавательной позиции. (Student-centered active learning).

2. Принцип осознанной внутренней мотивации со стороны студента.

3. Принцип опоры на разные виды сенсорной подачи и восприятия учебного материала (Multi-sensory approach) Эти современные данные подтверждают прозорливую догадку Я.А. Коменского: «Совокупное параллельное и последовательное использование каналов чувств человека дает не суммарный, а качественно новый эффект».

4. Принцип проблемного обучения с его практической реализацией в форме элементов проектной деятельности (Case studies).

5. Принцип комплексного подхода к формированию заданных навыков.

Рассмотрим способы реализации заявленных принципов в практике

преподавания иностранного языка:

1. Включение диалоговых форм заданий. Именно диалога как формы общения равноправных партнёров не хватает в современном перенасыщенном информацией, технологиями мире [Паршуков 2010: 145] .

2. Использование видео материалов, в которых есть модели поведения профессионалов и просто успешных людей: герои устраиваются на работу, общаются с коллегами, а не просто беседуют на бытовые темы в домашней обстановке. Необходимо отметить следующие этапы работы с видео

1) *допросмотровый этап*: снятие языковых трудностей; активизация знаний, имеющих отношение к сюжету, краткий экскурс в тему сюжета;

2) *просмотровый этап*: просмотр сюжета с одновременным выполнением упражнений на понимание;

3) *послепросмотровый этап*:

а) выполнение упражнений (активизировать, тренировать лексические, грамматические явления, перечислить события, основные вопросы, уточнить детали с помощью верных и ложных суждений, описать ключевые предметы, персонажи, обстановку и т.д.);

б) анализ информации: обсуждение проблемы с опорой на лексический минимум; проведение сравнительного анализа после предъявления русскоязычного материала одноименной тематической направленности;

в) выполнение студентами индивидуальных и групповых заданий (работа в чате, подготовка резюме на иностранном языке и устного высказывания по теме).

3. Включение лексики, связанной с карьерой, текстов, содержащих интересную информацию о тайм менеджменте, личностном росте, с целью задуматься о своем будущем, воспитать некие амбиции. Такого рода тексты собираются из разных источников: СМИ, книг, учебных курсов.

4. На уровне магистратуры – моделирование навыков профессиональной коммуникации: выступление с докладом, защита выпускной квалификационной работы на иностранном языке, написание статей.

В заключение ещё раз хотелось бы подчеркнуть очевидную взаимосвязь успешного освоения Hard Skills/Soft Skills с задачей формирования ОК и ОПК в сфере изучения иностранных языков студентами неязыковых вузов. «Жесткие» компетенции – это способность выполнять специфические профессиональные задачи. «Мягкие» компетенции связаны с коммуникативными навыками, которые являются необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Постоянное развитие этих двух компетенций обуславливает успешное достижение личностных и профессиональных целей специалистом и повышает его конкурентоспособность на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере [Электронный ресурс] / О. Абашкина. – URL: <http://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere>.
2. Данакин Н.С. Конкурентоспособность выпускников как показатель эффективно-

- сти работы современного вуза [Электронный ресурс] / Н.С. Данакин, А.И. Шутенко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15869>.
3. Ивонина А.И. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация / А.И. Ивонина, О.Л. Чуланова. Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – Т.6. – № 1 (28). – С. 53-58.
 4. Киржбаум О.В. Повышение конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда: организационный аспект: автореф. дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / О.В. Киржбаум, Омск. гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского. Омск [б.и.], 2007. – 22 с. – На правах рукоп.
 5. Официальный сайт проекта «The Balance» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.thebalance.com/hard-skills-vs-soft-skills-2063780>.
 6. Паршуков В.Г. Принципы формирования коммуникативной компетентности / В.Г. Паршуков // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – № 4, – С. 145-151.
 7. Сосницкая О. Soft skills: мягкие навыки твердого характера [Электронный ресурс] / О. Сосницкая. – URL: <http://be-st.ru/ru/blog/13>
 8. Татьянаенко С.А. Формирование конкурентоспособного выпускника вуза [Электронный ресурс] / С.А. Татьянаенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 3 (март). – С. 106-110. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14074.htm>.
 9. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития [Электронный ресурс] / В. Шипилов. – URL: http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/softskills.
 10. Meyer В.В. Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology / В.В. Meyer // Journal of Applied Sport Psychology. – 2007. – Vol. 19. – P. 1-13.

**PRINCIPLES OF «SOFT SKILLS» DEVELOPMENT
IN TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS
OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS**

E. G. Korotkih

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk

N. V. Nosenko

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article focuses on the development of soft skills in the process of learning foreign languages by students of non-language departments of universities. The authors give their definition to such a broad concept as soft skills and define the basic principles of their development. Special attention is paid to practical methods for implementing the stated principles in the practice of teaching English.

Key words: *soft skills (universal, flexible skills), methods of teaching foreign languages, interdisciplinary approach, competence in a foreign language, active learning.*

Об авторах:

КОРОТКИХ Елена Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Новосибирского государственного аграрного университета, *e-mail:* k2641785@mail.ru

НОСЕНКО Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации Новосибирского государственного педагогического университета, *e-mail*: nnossenko@mail.ru

УДК 811.531

КУРС ФОНЕТИКИ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА: ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ¹

В.О. Курыжко

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток

В статье предложены вспомогательные материалы, которые могут быть использованы для тренировки и закрепления теоретического материала на этапе вводно-фонетического курса корейского языка.

Ключевые слова: корейский язык, вводно-фонетический курс, вспомогательные материалы.

Особое внимание на начальном этапе знакомства с корейским языком стоит обратить на фонетику. Корейскими исследователями в области преподавания корейского языка в иностранной аудитории отмечается, что наибольшую трудность у иностранных студентов вызывает именно произношение [문병무 http]. Причиной коммуникативных неудач, с которыми сталкиваются иностранцы в общении с корейцами, также зачастую является неточность произношения. Даже самые обычные, ежедневные слова могут вызвать замешательство у носителя, если оно произнесено не совсем верно.

Курс фонетики в системе вузовского образования должен включать три этапа:

- вводно-фонетический курс (минимум 18 часов в начале обучения);
- сопроводительный (от 3-х месяцев до 1-2-х лет);
- корректировочный (завершающий этап обучения).

На этапе **вводно-фонетического курса** обучающиеся в обязательном порядке знакомятся с:

- 1) звуковым и буквенным строем языка; основными противопоставле-

¹ This work was supported by the Core University Program for Korean Studies through the Ministry of Education of the Republic of the Korea and Korean Studies Promotion Service of the Academy of Korean Studies (AKS-2015-OLU-2250003).

Работа выполнена в рамках программы «Поддержка корееведения в ведущих зарубежных вузах» Министерства образования Республики Корея и Академии корейских исследований (Academy of Korean Studies) (AKS-2015-OLU-2250003)

ниями звуков; артикуляцией звуков и её основными моментами;

2) правилами чтения.

1) артикуляция звуков и её основные особенности

Особенностью корейского алфавита и главным его преимуществом по сравнению с буквенными системами других языков является его простота. Корейцы утверждают, что их алфавит можно выучить за 40 минут. Пользуясь лёгкостью усвоения графической формы корейских звуков, весь алфавит можно дать уже на первом занятии. Если время вводного занятия позволяет, можно поиграть: учитель произносит вслух отдельные звуки или сочетание двух-трёх звуков, а студенты угадывают буквы.

Со второго занятия идёт более подробное знакомство со звуками и их тренировка. Хорошим материалом для этого может послужить учебник корейского языка [Верхоляк 2002]. Представленные в нём упражнения на чтение даны в международной фонетической транскрипции, это позволяет студенту всецело сконцентрироваться на артикуляции. Данные упражнения стоит сначала прочитывать вслух всем вместе, следуя за преподавателем, после чего студенты по очереди читают слово за словом, а преподаватель следит за правильностью артикуляции и корректирует ошибки.

При постановке корейских звуков важно указать на существенные отличия их артикуляции от схожих русских звуков, это поможет студенту быстрее усвоить звук. Эти отличия сводятся к следующему:

- при произнесении корейского звука [u] губы сложены не «трубочкой», как в русском языке, а «уточкой»;
- при произнесении [ɰ] губы расслаблены. Звук получается глухим и низким – гортанным;
- несмотря на то, что сонорные [m] и [n] схожи по артикуляции с русскими [м] и [н], некоторые люди могут произносить корейские звуки с сильной назализацией, что приводит к неразличению на ранних этапах пар звуков: [m] и [b], [n] и [d]. На это стоит указать при знакомстве с носовыми согласными.

При тренировке произношения на материале учебника стоит обращать особое внимание студентов на то, что корейские звуки, в отличие от русских, артикулируются очень чётко. Расслабленная артикуляция, к которой мы привыкли при произнесении русских звуков, недопустима в работе над корейскими звуками, особенно на этапе, когда речевой аппарат только начинает воспроизводить незнакомые звуки. Чтобы этого избежать, необходимо требовать от студентов произносить звуки громко и отчётливо, т.к. при тихом произношении трудно понять, какой звук получается на выходе.

В качестве домашнего задания может быть предложена следующая работа: чтение вслух сделанных на занятии упражнений с последующей их записью на телефон или ноутбук и сдачей на проверку. Удобным средством для работы с таким заданием может стать социальная сеть «ВКонтакте», которая позволяет напрямую записывать и отправлять файлы.

а) видео и аудио уроки

Введение звуков может сопровождаться не только демонстрацией артикуляции преподавателем. Как показала практика, прекрасным помощником в этом является видео- и аудиоматериалы. На просторах интернета можно найти следующие обучающие видео:

- lesson 1: <http://youtu.be/DWDkz3KSs6g> – простые гласные и согласные;
- lesson 2: <http://youtu.be/XV19qdG5Cqo> – дифтонгоиды и простые согласные;
- lesson 3: http://youtu.be/_t6aVo3u6Pg – сильные (взрывные) согласные;

и аудио уроки: <http://www.memrise.com/course/365575/korean-pronunciation-skeleton/>.

Сайт удобен тем, что студент самостоятельно может заниматься и проверять свои знания. Важным моментом является то, что студент слышит корейскую речь и запоминает не только графическую, но и звуковую форму слова. Несмотря на то, что сайт в большей мере направлен на тренировку слуха, чем на постановку произношения (что не исключает возможность копирования путём повторения за диктором), он поможет выработать внутренний слух, который впоследствии поможет поставить правильное произношение.

Ещё одним хорошим источником упражнений для закрепления фонетики является учебник *외국인을 위한 한국어발음47* [вегугиныль вихан хангугоппарым 47] издательства *서울대학교 언어교육원* [соульттэхаккё оноккёюгвон] в двух частях (2009). Учебник содержит краткое описание артикуляции звука со схемой и упражнения на его отработку, которые включают отдельное произношение звука, в слого, в слове и предложении. Имеются задания на различение схожих звуков [ɔ] – [o], [u] – [o], [u] – [ʃ] и т.д. Упражнения сопровождаются аудиозаписями.

б) радио и сериалы

На начальном этапе постановки звуков очень важно, чтобы студенты много слушали. Помимо учебных аудиозаписей, а также видео- и аудио уроков, на самостоятельное обучение студентам нужно давать слушать живую корейскую речь. В этом плане хорошим источником является интернет-радио:

- <http://tunein.com/radio/Youngha-Kims-Reading-Time-p44> – корейский писатель Ким Ёньха читает художественные книги. Произношение чёткое, правильное; скорость: при чтении – достаточно быстрая, при обычном говорении — медленная;
- <https://tunein.com/radio/Womens-Generation-p507568/> – тематические разговоры, ответы на письма слушателей. Произношение ведущих достаточно чёткое; скорость средняя;

- <http://talktomeinkorean.com/category/lessons/iyagi-intermediate/page/32/> – сайт содержит короткие тематические аудиозаписи живой речи бытового характера. Положительным моментом является наличие скрипта к каждому аудио. Произношение чёткое, правильное; скорость средняя.

Сериалы, даже без субтитров, без целенаправленной работы не способствуют постановке произношения и тренировки слуха в связи с тем, что визуальная составляющая переключает работу мозга с восприятия звука на восприятие и переработку зрительных образов для извлечения смысла. Если же всё-таки студенты предпочитают сериалы, то лучше их не смотреть, а слушать. В свою очередь сериалы являются хорошим материалом для целенаправленной работы над интонацией, т.к. реплики в сериалах приближены к условиям реальной живой речи.

Современные песни мало способствуют постановке правильного произношения, однако они могут помочь в его закреплении, но только в том случае, если они отчитываются и поются вслед за оригиналом.

2) правила чтения

Отдельная отработка звуков, которая начинается со второго занятия, должна занимать не более половины урока. Другая половина должна быть посвящена знакомству с основными правилами чтения. На мой взгляд, удачным пособием в этом отношении является учебник Н.В. Иващенко «Практический курс корейского языка. Начальный этап» [Иващенко 2014]. Он может эффективно дополняться упомянутым выше учебником В.В. Верхоляка и Т.Ю. Каплан. В отличие от последнего учебник Н.В. Иващенко содержит упражнения, в которых слова записаны хангулью (корейский алфавит), поэтому студенты уже со второго урока начнут читать, это позволит им быстрее запомнить соответствие графики звуковой форме.

в) песни

К каждому правилу идут упражнения, которые могут быть дополнены разнообразным материалом, например, песней, в которой встречается пройденное правило. Отличным источником является сборник песен для детей на канале «Pinkfongko» на сайте YouTube, включающий короткие песни для разных уровней. Для начинающих подойдут немногословные песни медленного и среднего темпа с повторяющимися строчками, для продолжающих – более быстрые, многословные без повторений. Удобным моментом является то, что в каждом видео уже даны субтитры: <https://www.youtube.com/user/pinkfongko>.

Песня даётся после ознакомления и тренировки правила как закрепляющий момент. Сначала песня прослушивается один раз, потом демонстрируется текст песни. Текст прочитывается преподавателем слово за словом с повторением студентами сначала без музыкального мотива, потом даётся вся строчка уже с музыкальным мотивом. Количество повторений можно увеличивать в зависимости от скорости усвоения материала студентами. Далее песня прослушивается ещё раз, студенты могут в это время прогова-

ривать её про себя, затем она включается последний раз – студенты поют вместе с исполнителем. Песня даётся на дом для разучивания.

Песни помогают: 1) закрепить правила чтения; 2) тренировать произношение; 3) тренировать внутренний слух; 4) быстрее выучить алфавит; 5) запомнить некоторые слова.

г) скороговорки

По ходу знакомства с правилами чтения студенты начинают больше читать, и здесь могут возникнуть следующие проблемы – неразличение графического облика некоторых корейских букв из-за их схожести. Пары, которые обычно путают, это:

- ㄱ – ㄴ [k – n], — — | [ш – i] – наиболее распространено;
- ㅏ – ㅓ [a – ɔ], ㅅ – ㅆ [s – c] – встречается реже;
- ㅁ – ㅂ [m – p] – редко, обычно из-за мелкого написания.

В этом случае лучше всего обратиться к скороговоркам, которые можно легко найти в интернете. Скороговорки могут учиться наизусть и проверяться на уроке или даваться для отчитывания и последующей аудиозаписи на дом. Время записи, в которое должны уложиться студенты, устанавливает преподаватель в зависимости от уровня подготовки и успеваемости аудитории. Ниже представлена малая часть того, что может быть использовано:

- 내가 그린 기린 그림은 잘 그린 기린 그림이고 네(니)가 그린 기린 그림은 잘 못 그린 기린 그림이다.

Одновременно тренируются пары: ㄱ [k] – ㄴ [n] и — [ш] – | [i];

- 저기 가는 저 상장사가 새 상 상장사냐 현 상 상장사냐.

Тренируется пара ㅅ [s] – ㅆ [c].

Помимо этого существуют скороговорки на тренировку произношения отдельных звуков, в частности:

- сонорных ㄴ [n] и ㅇ [ŋ], гласной ㅓ [o]:

간장 공장 공장장은 장 공장장이고 된장 공장 공장장은 강 공장장이다;

- придыхательных ㅌ [t^h] ㅋ [k^h] и сильного ㅋ [k^h]:

작은 토끼 토끼통 옆 큰 토끼 토끼통 큰 토끼 토끼통 옆 작은 토끼 토끼통;

깐 콩깍지나 안 깐 콩깍지나 콩깍지는 다 콩깍지인데;

Скороговорки могут помочь и в закреплении правил чтения:

- ㅅ/ㅆ [s/š] с йотированными и не йотированными гласными и | [i]:

신진 샹송가수의 신춘 샹송쇼우;

- имплозивных согласных в конце закрытого слога:

우리집 옆집 앞집 뒷창살은 흘곁창살이고, 우리집 뒷집 앞집 옆창살은 곁흘창살이다.

По окончании вводно-фонетического курса необходимо сразу переходить к сопроводительному курсу. Он представляет собой концентрическое повторение пройденного на первом этапе материала. Помимо этого с данным курсом рассматриваются:

1) интонация и ударение;

2) ритмические модели многосложных слов и выражений 운전기사 [TAtataTA];

3) дополнительные фонетические правила: слитность произношения слов в речи 한 달 [хан даль]; произношение грамматических форм слова 읽고 [илькко]; чтение некоторых составных слов 빵집 [ппаньччип]; дополнительная ассимиляция 무슨 일 [мусынниль]; чтение некоторых иероглифических слов 한자 [ханчча];

4) закономерности синтагматического членения.

д) чтение

Наравне с теми заданиями, которые уже используются в водно-фонетическом курсе, здесь обязательно стоит включить фонетическое чтение. В качестве рабочего материала подойдёт любой текст на корейском языке. Можно взять художественное произведение (небольшой рассказ) или же обучающие тексты из учебных пособий.

Сначала отрывок текста читается в аудитории: преподаватель читает слово за словом – студенты повторяют. Преподаватель может попросить кого-нибудь из студентов воспроизвести прочитанное предложение непосредственно на занятии для проверки усвоения материала и коррекции. Затем прочитанный отрывок даётся на дом для отработки. После чего каждый студент читает на оценку часть заданного текста.

Для вовлечения всей аудитории в процесс после прочтения студентом своей части можно попросить кого-нибудь из класса скорректировать допущенные чтением ошибки, даже если их не было (проверка внимательности). Это позволит, во-первых, удержать внимание аудитории, а во-вторых, дать возможность студентам проверить самих себя.

По мере уменьшения фонетических ошибок, первичное чтение текста может не осуществляться на занятии (для экономии времени) – отрывок даётся на дом для самостоятельного разбора с последующей проверкой в аудиторных часах.

На сегодняшний день практически каждое пособие по корейскому языку имеет вводно-фонетическую часть, которая даёт более-менее общее представление о звуковом строе корейского языка, артикуляции звуков и правилах чтения. Однако представленная в них информация всегда может быть дополнена и расширена не только теоретическим материалом, но и

практическими заданиями. Обширным источником последних может стать Интернет, в котором можно найти подходящие упражнения для тренировки и закрепления теоретического материала. К таковым относятся: аудио и видео уроки, радио и сериалы, песни, скороговорки и тексты на корейском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верхоляк В.В. Учебник корейского языка. Часть 1 / В.В. Верхоляк, Т.Ю. Каплан. – Владивосток: Изд-во Дальневосточн. ун-та, 2002. – 213 с.
2. Иващенко Н.В. Практический курс корейского языка. Начальный этап. М.: Восточная книга, 2014. 624 с.
3. 문병무. 한국어 배울 때 가장 어려운 점은 '발음' [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.womaneconomy.kr/news/articleView.html?idxno=13853>

PHONETIC COURSE OF THE KOREAN LANGUAGE: ADDITIONAL MATERIALS

V.O. Kuryzhko

Far Eastern Federal University, Vladivostok

Additional materials which can be used for training and fixing of the theoretical material at the introductory phonetic course of the Korean language are suggested in the article.

Key words: *the Korean language, introductory phonetic course, auxiliary materials.*

Об авторе:

КУРЫЖКО Валерия Олеговна – ассистент кафедры корееведения Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* valeriya.s.owl@mail.ru.

УДК 37.022

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ

Ю.С. Островая

Новосибирский государственный университет экономики и управления,
Новосибирск

В статье рассматривается систематизация и стандартизация подходов к преподаванию и изучению иностранного языка. С целью регистрации результатов изучения (освоения) иностранных языков, отражения межкультурного опыта для людей, которые изучают один или несколько языков специалистами Совета Европы был разработан «Le Portfolio langagier européen» – «Европейский языковой портфель», состоящий из «Языкового паспорта», «Языковой биографии» и «Досье».

Ключевые слова: *общеевропейские компетенции владения иностранным*

языком, стандартизация оценки уровней, европейский языковой портфель, плюрилингвизм, автономия обучающегося, языковой паспорт, языковая биография, досье, дескрипторы.

Систематизация подходов к преподаванию иностранного языка, а также стандартизация оценки уровней владения языком при подготовке и проведении международных экзаменов по одним общим правилам нашли отражение в трудах специалистов стран Совета Европы и представителей России в «Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL): apprendre, enseigner, évaluer» – э«общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка».

«Компетенции», а именно совокупность знаний и навыков человека, в которых он хорошо осведомлен, которые позволяют ему успешно общаться с представителями других культур, дают возможность определить, что необходимо усвоить тому, кто учит язык, для того, чтобы он мог общаться на нем, а также какие знания и умения нужны, чтобы обеспечить успешную коммуникацию [Островая 2018: 60]. Каждый уровень определяет знания и умения в чтении, устной и письменной речи, восприятию ее на слух.

С целью записывания результатов изучения (освоения) иностранных языков, отражения межкультурного опыта в качестве инструмента для людей, которые изучают один или несколько языков специалистами Совета Европы был разработан «Le Portfolio langagier européen» – «Европейский языковой портфель». Шкала уровней (CEFR), подробно описывающая необходимые навыки владения иностранным языком на каждом уровне, стала основной системой при составлении европейского языкового портфеля.

Европейское языковое портфолио ставит следующие цели:

1) способствовать развитию автономии обучающегося, а именно способности обучающегося выступать в качестве субъекта процесса учения, самостоятельно ставить цель деятельности, продумывать свои действия, подбирать способы учебной деятельности и формы работы [Аникина <http://>];

2) развивать плюрилингвизм, то есть использования нескольких языков одним и тем же лицом;

3) поддерживать межкультурную осведомленность – способность успешно общаться с представителями других культур, а также иноязычную компетентность или, иными словами, совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку, а также способности к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, навыков и умений; Это связано с тем, что в настоящее время все чаще приходится иметь дело с особым контингентом учащихся, который состоит из детей мигрантов разных стран, которые отличаются не только культурой, но и особым мировоззрением. Как известно, любой язык является средством коммуникации между людьми. Сегодня стоит задача не только обучать этих детей языку и на языке, но и формировать из них будущих граждан, которые бы понимали и уважали культуру, традиции и

обычаи той страны, в которой они живут [Нос 2017: 60].

4) при этом не стоит забывать и о возможности обучающегося записывать результаты изучения языка, а также фиксировать наличие у себя межкультурного опыта;

Как пишет З.И. Аксянова в своей статье «Влияние образовательной деятельности на мотивационную динамику при изучении иностранных языков», система образования – часть социального целого, поэтому его характер, содержание и направление целиком обусловлены общественными процессами. На фоне возрастания социальной роли образования и высоких темпов развития научно-технического прогресса актуализируется потребность в формировании у субъекта обучения глубоких и разносторонних знаний в единстве с развитием личности. Современное образование должно учитывать изменившийся менталитет субъектов обучения и новые способы получения информации, которые активно ими используются. Например, доступность информации, вызванная возможностями Интернета, приводит к необходимости отказаться от исключительно теоретического наполнения знаниями в пользу формирования нового типа мышления и личности субъекта обучения. Так, на первый план выходят такие качества как способность к критическому анализу, принятию самостоятельных нестандартных решений, коммуникативные навыки. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения, идет процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. Современные вызовы в системе высшего образования в России направлены на языковую подготовку. Изучение иностранного языка связано с личными, институциональными/групповыми, экономическими, социальными или политическими мотивами [Аксянова 2018: 7].

У каждого человека своя языковая картина мира. Человек получает опыт и преобразует его в определенные смыслы (концепты), которые в свою очередь соединяются друг с другом и образуют определенное мировоззрение. Оно дополняется и преобразуется человеком постоянно. Картина мира – это знание (представление) о мире, которое лежит в основе индивидуального и общественного сознания. Картины мира у разных людей могут быть различными, в зависимости от различий социальных и возрастных групп, образования и профессии. Поэтому «в концептуальной картине мира взаимодействует общечеловеческое, национальное и личностное» [Нурьева 2018: 179].

Основными факторами развития языковой картины мира у обучающихся является языковая среда и обучение. Условно можно выделить базовую картину мира, которая формируется в родном лингвосоциуме, и вторичную картину мира, которая формируется при изучении иностранного языка. Каждый язык (родной и иностранный) вносит свою лепту в формиро-

вание картины мира личности [Лысенко 2010:115]. Европейское языковое портфолио в качестве инструмента фиксации результатов может выступать мотиватором становления и совершенствования языковой картины мира.

«Языковой паспорт», «Языковая биография», «Досье» входят в состав Европейского языкового портфеля, который помогает повышать интерес обучающихся, развивая у них ответственность за свой собственный процесс обучения на всех уровнях, а также дать оценку приобретенным языковым и культурным навыкам.

Документ, в котором отражаются достижения в изучении неродных языков и который может использоваться при продолжении учебы или поиске работы в странах Европы, называется «Языковым паспортом».

В «Паспорте» перечисляются языки, которыми в разной степени владеет его обладатель, а также «Паспорт» содержит сведения об языковых умениях в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком», сведения об изучении языков и опыте межкультурного общения, перечень сертификатов и дипломов.

В «Языковой биографии» представлены листы самооценки с двумя группами дескрипторов (первая группа – дескрипторы языковых умений общего характера, вторая – профессионально-ориентированные дескрипторы). Дескриптор – это лексическая единица (слово, словосочетание) информационно-поискового языка, служащая для описания основного смыслового содержания документа или формулировки запроса при поиске документа (информации) в информационно-поисковой системе. Дескриптор однозначно ставится в соответствие группе ключевых слов естественного языка, отобранных из текста, относящегося к определённой области знаний [Википедия <http>].

1) Дескрипторы языковых умений общего характера позволяют оценить уровень владения любым неродным языком, который используется в ситуациях профессионального или непрофессионального общения (иностранным языком, русским как неродным или языками этнических групп России). По видам речевой деятельности описание умений происходит в следующих видах устной и письменной речи: аудирование, диалогическая и монологическая речь, чтение и письмо на 6 уровнях владения иностранным языком – A1, A2, B1, B2, C1, C2.

2) Дескрипторы, напрямую связанные с профессиональной деятельностью учителя или преподавателя неродного языка, и, определяющие языковые умения, называются профессионально-ориентированными дескрипторами.

План урока, план лекций, реферат, перевод, а также дипломы, свидетельства представляют коллекцию материальных свидетельств профессионально-ориентированных языковых умений учителя или преподавателя. Вся эта информация находится в «Досье».

Рекомендуется начинать работу с Европейским языковым портфелем с

«Языкового паспорта». «Языковой паспорт» содержит «таблицу самооценки», 6 таблиц «Языковые навыки», каждая из которых предназначена для одного из изучаемых языков, формы «информация об изучении языка и опыте межкультурного общения», «свидетельства и дипломы». Вначале вносятся в «Языковой паспорт» данные о себе. После этого рекомендуется внимательно изучить «Таблицу самооценки». Таблицы для самооценки (общевропейская шкала шести уровней: А1 Уровень выживания, А2 Предпороговый уровень, В1 Пороговый уровень, В2 Пороговый продвинутый уровень, С1 Уровень профессионального владения, С2 Уровень владения в совершенстве). После этого заполняются таблицы «Языковые навыки». Для этого необходимо закрасить в таблице те ячейки с обозначением уровня владения языком, которые соответствуют, по Вашей оценке, уровню вашего владения тем или иным неродным языком.

В «Языковой биографии» необходимо внимательно изучить приведенную в ней инструкцию. В соответствующих разделах контрольных листов самооценки отметить умения, как общего характера, так и профессионально-ориентированные, которыми вы уже овладели, и, которыми еще предстоит овладеть.

В «Досье» вносится информация о практическом использовании языка и опыте межкультурного общения. Любые практические достижения в изучении неродных языков, перевод текстов любой тематики, справки и дипломы об окончании языковых курсов, фиксируются в разделе «Досье».

З.И. Аксянова отмечает, что владение иностранным языком является не только конечной целью обучения, а также средством достижения другой цели – приобретение профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции для установления деловых контактов, удовлетворение конкретных потребностей и решение задач, связанных с последующей деятельностью, является профессиональным преимуществом на рынке труда, повышает мотивацию будущих специалистов [Аксянова 2017:7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксянова З.И. Влияние образовательной деятельности на мотивационную динамику при изучении иностранных языков / З.И. Аксянова // Вопросы педагогики. – 2018. – № 10. – С. 7-9.
2. Аксянова З.И. Обучение французскому языку для специальных целей в неязыковом вузе / З.И. Аксянова // Иностранные языки: Лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. научн. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – Вып. 39. – С. 4-7.
3. Аникина Ж.С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в [Электронный ресурс] / Ж.С. Аникина // Вестник Томского гос. ун-та. – 2011. – № 344. – С. 149-152. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-avtonomiya-kak-neotemlemyy-komponent-protsessy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-xxi-v>
4. Дескрипторы // Википедия [Электронный ресурс] – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Дескрипторы>
5. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. В 3-х ч. – Ч. 1: Языковой паспорт. – М.:МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001.

– 16 с.

6. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. В 3-х ч. – Ч. 2: Языковая биография. – Ч.3: Досье. – Сост. К.М.Ирисханова. Под ред. А.Н.Небрежнова, Р.Шерера. – М.: Московск. гос. лингв. ун-т, 2003.
7. Лысенко Н.Е. Роль родного и иностранного языков в формировании языковой картины мира / Н.Е. Лысенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – №4. – С. 111-120.
8. Нос Н.И. Подготовка учителей в Европе (на примере Франции и Германии) / Н.И. Нос // Вопросы педагогики. – 2017. – № 7. – С. 58-61.
9. Нурыева Н.А. Concept «Feminity in German Phraseological Fund. Modern Science / Н.А. Нурыева. – М.: Научно-информацион. Издат. центр «Институт стратегических исследований», 2018. – С. 178-183.
10. Островая Ю.С. Обучение иностранному языку в вузе и процесс активизации устно-речевого взаимодействия / Ю.С. Островая // Вопросы педагогики. – 2018. – № 2. – С. 60-63.
11. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg [Электронный ресурс] – URL: <https://www.coe.int/lang-CECR>.
12. Council of Europe Portal. European Language Portfolio (ELP) [Электронный ресурс] – URL: <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/introduction>
13. Flumian C. Point rond 2. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches / C. Flumian, J. Labascoule, C. Royer. – Presses Universitaires de Grenoble, 2004.

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SPACE OF THE INSTITUTION THROUGH THE INTEGRATION OF EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO

Y.S. Ostrovaya

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk

The article focuses on the systematization and standardization of approaches to teaching and learning a foreign language. With the aim of recording the results of learning (mastering) a foreign language, reflections of cross-cultural experience as a tool for people who are learning one or several languages by the experts of the Council of Europe was developed by «Le Portfolio européen langagier» – «European language portfolio» consisting of «Language passport», «Language biography» and «File».

Key words: *common European framework of reference for languages, the standardization of the assessment levels of the European language portfolio, plurilingualism, the autonomy of the learner, the language passport, language biography, dossier descriptors.*

Об авторе:

ОСТРОВАЯ Юлия Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного университета экономики и управления; *e-mail*: belovayuli@yandex.ru

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ

Г.И. Панарина

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

Статья посвящена вопросам подготовки бакалавров лингвистики к профессиональной коммуникации. Автор рассматривает пути совершенствования коммуникативной компетенции переводчиков. В статье приводятся результаты проведенного исследования, посвященного анализу владения студентами навыками вербального общения.

Ключевые слова: вербальная коммуникация, речевая компетенция, обучение переводу, бакалавр лингвистики.

Проблема расширения словарного запаса студентов вузов традиционно вызывает интерес у преподавателей и методистов только в контексте анализа коммуникации в условиях обучения иностранным языкам. Однако в современной методической науке довольно острым является вопрос о необходимости работы по расширению лексикона представителей подрастающего поколения, которые испытывают значительные трудности в процессе овладения своей будущей специальностью, на лекционных и практических занятиях и в ходе прохождения практики. Данные трудности связаны, в первую очередь, с сократившимся за последние годы словарным запасом родного языка обучающихся, что существенно затрудняет понимание и осмысление материала изучаемых в вузе дисциплин. Особенно важной работой по совершенствованию методов расширения словарного запаса обучающихся представляется в процессе обучения студентов по направлению «Лингвистика», для которых перевод является профессиональной деятельностью.

«Коммуникация (лат. *“communication”* от *“communico”* – «делаю общим, связываю, общаюсь») – общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д. – специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [Ярцева 2002: 233]. Коммуникация, прежде всего, вербальная, является важнейшим средством становления личности. В ходе вербальной коммуникации собеседники порождают высказывания на основе собственных фоновых знаний из разных областей, условий воспитания, своего образовательного уровня, используя сформировавшийся словарный запас. Одним из важных показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является его способность ясно, четко и логично выражать свои мысли в речи.

Речевая компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и означает «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» [Азимов 2009: 251]. Речевая компетенция

человека проявляется в его речевом поведении, т.е. в «форме взаимодействия человека с окружающей средой, выраженной в речи, обусловленной ситуацией, задачей, условиями общения, коммуникативными потребностями, национально-культурной спецификой поведения участников общения» [там же: 254].

В процессе реализации речевой стратегии человека речевая компетенция – это «свободное практическое владение речью на данном языке, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле». [Романова <http>]

Слова, при помощи которых происходит передача информации, оказывают существенное влияние на эффективность коммуникации. Предметное значение слова, то есть его словарное определение, называется денотатом. Дополнительный смысл, а также чувства и эмоции, которые вызываются тем или иным словом, называются коннотациями. Довольно большую роль в процессе коммуникации играет контекст, в котором используются лексические единицы. Особую актуальность проблема развития речи приобретает в процессе обучения бакалавров лингвистики. Переводчикам особенно важно учитывать все вышеуказанные факторы, знать различия между денотативным и коннотативным значениями слов, обязательно учитывать условия коммуникации.

Для подтверждения актуальности темы и необходимости рассмотрения данной проблемы было проведено анкетирование. Респондентам предлагалось определить значение ряда приведенных русских слов. Опрос проводился среди студентов Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. В анкетировании приняли участие 52 студента 1-5 курсов отделения иностранных языков института филологии.

С целью выявления уровня сформированности навыков владения русским языком в ходе исследования студентам предлагалось дать определения или подобрать синонимы 20 прилагательным русского языка: *мажоритарный, пресловутый, гипотетический, конструктивный, непреложный, транспарентный, корпулентный, сакраментальный, тривиальный, банальный, одиозный, кардинальный, краеугольный, ретроспективный, хронологический, авторитарный, меркантильный, щепетильный, эпатажный, амбициозный.*

В процессе проведения анализа полученных в ходе анкетирования данных выяснилось, что в среднем опрошенные не знают значение примерно 24% предложенных имен прилагательных русского языка. Наибольшую трудность у студентов вызвали такие прилагательные, как *корпулентный* (43 человека из 52 опрошенных, т.е. $\approx 83\%$ затруднились дать определение), *одиозный* (30 человек – $\approx 58\%$), *транспарентный* (27 человек – $\approx 52\%$), *ретроспективный* (25 человек – $\approx 48\%$), *сакраментальный* (23 че-

ловека – ≈44%), *краеугольный* (23 человека – ≈44%).

Кроме данных случаев, когда студенты совсем не могли указать значение имен прилагательных, были нередки варианты, когда значение слов указывалось неправильно, например, по мнению некоторых, *мажоритарный* означает ‘богатый’, ‘модный’, ‘элитарный’, ‘распространенный’; слово *кардинальный*, по их мнению, означает ‘быстрый’, ‘рискованный’, ‘другой’, ‘полный’, ‘решающий’; слово *щепетильный*, по мнению некоторых опрошенных студентов, означает ‘интимный’, ‘придирчивый’, ‘неудобный’, ‘неоднозначный’, ‘неприятный’, ‘аккуратный’, ‘откровенный’, ‘деликатный’, ‘принципиальный’ и т.д.

Подводя итоги проведенного исследования, следует отметить недостаточную сформированность навыков устной речи студентов, небольшой словарный запас оперативного русского языка, причинами чего можно считать чрезмерное увлечение обучающихся информационными технологиями, нежелание молодого поколения пополнять свои знания в процессе чтения художественных произведений, повышать свой интеллектуальный уровень, принимая участие в дискуссиях и публичных выступлениях.

На занятиях по устному переводу довольно часто преподаватели слышат ошибочные ответы студентов, неправильно подобранные слова, некорректно использованные падежи имен существительных, неправильные предлоги, что подтвердило проведенное исследование. Например, на одном из занятий возникла необходимость перевести слова «кашне», «кашпо», «перископ». К большому удивлению и сожалению выяснилось, что ни один человек из десяти присутствовавших на занятии студентов не знал, что означают данные слова. К сожалению, подобные случаи на занятиях происходят довольно часто. Существование данной проблемы отмечают не только школьные учителя и преподаватели вузов. Министр просвещения РФ О.Ю. Васильева в своих выступлениях неоднократно подчеркивала необходимость работы по совершенствованию навыков устной речи обучающихся в школе и вузе.

Речевая культура человека отражает уровень языковой и общей культуры человека. Студенты гуманитарных специальностей должны в полной мере осознавать необходимость совершенствования речевой компетенции и пополнения своего словарного запаса. Культура речи включает в себя умение четко и ясно выразить свои мысли, говорить грамотно, привлекать внимание собеседника различными языковыми средствами. Задача формирования навыков культуры речи представляет собой одну из самых серьезных проблем, требующих незамедлительного решения.

Для того чтобы исправить положение, необходимо вести целенаправленную работу в этом направлении, вводить в расписание занятий уроки и семинары по культуре родного языка, постоянно мотивировать обучающихся пополнять свой словарный запас, учить их говорить правильно и грамотно, использовать разнообразные разговорные клише для аргумента-

ции своих высказываний и поддержания беседы. Целенаправленная и систематическая работа по формированию и совершенствованию навыков вербальной коммуникации будет способствовать общему умственному развитию обучающихся, формировать личностные качества будущих переводчиков.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР. 2009. – 448 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
3. Романова Н.Н. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. Справочное издание [Электронный ресурс] / Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 304 с. – URL: <http://readli.net/slovar-kultura-rechevogo-obshheniya-etika-pragmatika-psihologiya/>

WAYS OF IMPROVING SPEECH COMPETENCE OF BACHELORS IN LINGUISTICS

G.I. Panarina

Bunin Yelets State University, Yelets

The article is devoted to problems of teaching bachelors in linguistics to realize their professional communication. The author considers the ways of improving the communicative competence of interpreters. The article contains the results of the research devoted to the analysis of students' verbal communication skills.

Key words: verbal communication, speech competence, teaching translation, bachelor in linguistics.

Об авторе:

ПАНАРИНА Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков и перевода Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, *e-mail*: mrs.panarina.galina@mail.ru

УДК 378.147:81

РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ АНИМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И.В. Панченко

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается одна из активных форм обучения в вузе – языковая анимация, производится анализ преимуществ данного метода, а также приводятся примеры его использования в преподавании немецкого языка.

Ключевые слова: языковая анимация, игровая педагогика, нейродидактика, физическая активность, методика.

Педагогика – это одна из самых динамично развивающихся в последнее

время областей, вследствие глобализации и постоянно растущего объема информации каждое новое поколение обучающихся все больше отличается от предыдущего. Современные молодые люди учатся не так как их родители и их учителя. Большой прирост знаний, а также быстрые изменения в области средств массовой информации определяют то, что учителя должны постоянно «подстраиваться» под обучающихся [Тринитатская 2018: 126]. Для повышения качества и эффективности своей работы преподаватели вынуждены искать новые и переосмысливать уже хорошо известные технологии и методики в образовательной среде.

Именно в нахождении наиболее результативных технологий, методов и приемов обучения состоит задача нейродидактики, междисциплинарной области, объединяющей исследования в сфере педагогики, психологии, нейробиологии и неврологии. Сенсационные научные открытия в области исследования мозга позволяют проанализировать эффективность системы обучения на основе соответствия ее объективным процессам, протекающим в мозге обучающегося [Щербинина 2010: 19]. Из всего объема информации, которую мозг получает в том числе и во время учебы, сохраняется, закрепляется и перерабатывается только определенный материал. Основными факторами при отборе информации являются наличие интереса, внутренняя мотивация и эмоциональная составляющая процесса обучения. Нейробиологи подчеркивают важность вклада эмоционального контекста в процесс обучения. Он задействован на всех этапах получения, обработки и запоминания новой информации. Согласно полученным выводам, сохранившаяся в памяти ситуация, при которой были получены или закреплены новые знания, является связующим звеном с той самой информацией. Эмоционально окрашенные впечатления, полученные в ходе обучения, способствуют усвоению и сохранению информации [там же: 21].

Для сознания на уроке положительной атмосферы и эмоционального заряда у обучающихся применяются методы языковой анимации. Она объединяет в себе методики различных видов педагогики: групповой, игровой, театральной. В современной школе нельзя представить себе процесс обучения без вышеназванных методик, но в высших учебных заведениях игровые технологии все еще редко применяемый метод обучения. Это объясняется многими причинами, в частности непониманием преподавателей необходимости данных технологий, однако с помощью языковой анимации можно достичь сразу многих целей.

На начальном этапе данная методика помогает преодолеть страх и смущение, создает положительную атмосферу, способствует повышению мотивации, интереса к предмету, желанию изучать язык. Игры позволяют участникам познакомиться, сделать первые шаги в изучении иностранного языка. В качестве примера можно привести игру «Begrüßungssalat». Участники изучают фразы приветствия и знакомства на иностранном языке, затем все садятся в круг, стульев на один меньше, чем студентов. За каждым

обучающимся закреплена одна фраза. Участник, оставшийся без места, говорит предложение и студенты, чья фраза прозвучала, меняются местами, ведущий тоже пытается сесть. Если ему это удалось, ведущим становится оставшийся стоять. Также обговаривается фраза, после которой все меняются местами. Игра, в процессе которой произнесение фраз отрабатывается до автоматизма, проходит быстро и весело.

Любую игру можно отнести к так называемым «хорошим» упражнениям, так как они направлены не на проверку и выявление ошибок, а на стимулирование коммуникации в комфортных условиях. Такие игры снимают стресс, блокирующий восприятие и мешающий эффективному процессу обучения, благодаря физической активности и положительной атмосфере. Для этих целей можно использовать игру «Der Satz in Bewegung». Группа делится на две команды, капитаны команд получают на карточке предложение, скороговорку, поговорку или строчку из стихотворения на иностранном языке. Остальные участники команд получают по одному слову из этого предложения. Они одновременно начинают двигаться по классу и громко произносить свое слово. Задача капитанов – максимально быстро собрать текст воедино. На первый взгляд, шум и хаос неуместны в стенах вуза, но за пять минут, в течение которых длится игра, выполняется сразу несколько задач. Происходит разделение фаз урока, снимается умственное напряжение, благодаря физическим действиям повышаются концентрация и продуктивность памяти. Участники быстрее переключаются с одного типа задания на другой, готовы эффективно работать дальше. Это происходит благодаря улучшению кровоснабжения мозга, повышению уровня содержания кислорода и глюкозы в крови.

Роль двигательной активности на уроке сильно недооценивается. Гиподинамия, будучи отличительной особенностью всех занятий в вузе, является причиной физической и умственной усталости студентов, отсутствия у них желания быть активным на уроке. Нейробиологи доказали, что продуктивнее всего мозг работает при пульсе 100 ударов в минуту. Но проводить занятия иностранного языка в спортивном зале нет никакой необходимости. Для того чтобы повысить производительность и эффективность урока достаточно будет волнообразного повышения и понижения пульса. Физическая активность не должна быть слишком интенсивной, даже небольшие движения руками заставят работать не только мозг, но и тело. Для таких целей существует множество упражнений и игр, например «Sommergewitter», в котором каждому природному явлению соответствуют определенное движение руками или ногами, шелчки, похлопывания, растирание и т. п. Преподаватель называет на иностранном языке природное явление, студенты сопровождают слова движениями.

Многие преподаватели высказывают недовольство, что студенты не в состоянии запомнить даже небольшие объемы информации. Языковая анимация может внести свой вклад в решение данной проблемы, так как

игровые упражнения стимулируют произвольное внимание, а также такие виды памяти как эмоционально-образная, ассоциативная и кинестетическая. Самым наглядным примером будет игра «Name und Bewegung». Студенты становятся в круг, первый участник называет свое имя и показывает какое-либо движение (Ich heiÙe Thomas und ich mache so...), стоящий рядом копирует услышанную и увиденную информацию, затем добавляет свой вариант, дальше действия выполняются по цепочке. Если в группе более 12 студентов, то простое на первый взгляд задание могут выполнить далеко не все участники игры.

Следует также упомянуть, что языковая анимация способствует развитию творческих возможностей и способностей обучающихся. Участников привлекает полная вовлеченность в процесс обучения, интеллектуальная и эмоциональная составляющая упражнений. В качестве примера подобных упражнений можно привести игру «Lieblingswort». Студенты делятся на мини-группы по 4-5 человек. Каждая группа пишет на листе 10 «любимых» слов на иностранном языке (тематика может соответствовать пройденному на уроке разделу), затем команды обмениваются списками. С полученными словами необходимо составить рассказ и представить его в виде сценки, пантомимы, рисунка или комикса. Вариативность заданий дает участникам возможность, опираясь на свой уровень владения языком и творческие способности, выбрать комфортный способ решения задания.

Следующим условием эффективного обучения нейродидактика считает наличие достаточного времени на усвоение новых знаний и умений. Занятие не должно базироваться только на новом материале, во время урока должны быть паузы, во время которых обучающиеся получают возможность повторить, осмыслить новую информацию или актуализировать уже знакомую, с которой будет связан новый материал. Например, на сколько успешно поняли студенты новое грамматическое правило или усвоили теоретический вопрос, можно проверить с помощью игры «Staffellauf». На доске преподаватель пишет возможные варианты ответов в произвольном порядке, группа делится на две команды, участники выстраиваются в две шеренги. Как только ведущий задает вопрос, представители команд должны как можно быстрее добежать до доски и хлопнуть по правильному ответу.

К психологическим особенностям нового поколения относится так называемое «клиповое мышление». Таким студентам очень сложно работать с текстами большого объема, они обрабатывают информацию быстро, но небольшими порциями, легко отвлекаются, не могут сосредоточить внимание на одном объекте на длительный период времени без смены рода занятий. В подобных случаях можно применять упражнение «Lesen mit allen Sinnen». Во время чтения студенты получают задание отслеживать определенное грамматическое явление (предлоги с существительными, глаголы с отделяемыми приставками и т. д.) или лексику, относящуюся к оп-

ределенной теме (части тела, черты характера), встретив их в тексте, они должны сделать обговоренное заранее движение, поднять левую или правую руку, встать, хлопнуть в ладоши. Это задание заставляет их сохранять концентрацию, быть внимательными во время чтения. Самым «продвинутым» можно ставить несколько задач одновременно.

В качестве завершающей стадии урока, на этапе рефлексии также будет уместно применение игр, которые помогут подвести итоги, проанализировать свои успехи, обозначить проблемные точки. Если преподаватель ограничен во времени или группа интенсивно работала и устала к концу занятия, то можно предложить игру «Fischnetz». Преподаватель на доске схематично рисует рыболовную сеть, и каждый студент пишет в «сети» моменты, понятия, ключевые слова, которые он выучил на занятии, а вокруг рисунка в «море» то, что оказалось ему сложным и непонятным. Учитель сразу получает возможность оценить результативность урока и затруднения, с которыми столкнулись студенты.

В случае, если есть возможность выделить время на заключительном этапе, то игра «Fünfzeiler» подойдет для более творческой рефлексии. Участникам предлагается написать стихотворение из пяти строчек, в первой строчке – ключевое слово (тема), во второй – два прилагательных, выражающих главную мысль, в третьей – три глагола, описывающих действие в рамках темы, в четвертой – фраза, выражающая отношение к теме, в пятой – ассоциация или синоним к первому слову. Важной частью такой игры будет презентация своего произведения.

В заключении, основываясь на собственном опыте, следует отметить, что на начальном этапе многие студенты относятся к данной методике настороженно и неохотно проявляют активность на уроке, но при регулярном применении подобных методических приемов их отношение меняется, уходит пассивность и опасение сделать ошибку, работа на уроке становится продуктивнее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тринитатская О.Г. Нейродидактика как фактор обучения взрослых / О.Г. Тринитатская, С.В. Бочаров, Л.Г. Захарова // Вестник Северо-Кавказского гуманитарн. инта. – Ставрополь: Северо-Кавказский гуманитарн. ин-т, 2018. – №1 (25). – С. 124-129.
2. Щербинина Ю.С. Модель эволюционной школы в свете новейших мировых исследований в области нейробиологии / Ю.С. Щербинина // Инновационные проекты и программы в образовании. – М.: Академия социального управления, 2010. – № 4. – С. 19-22.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Claudia Böschel. Fremdsprache in Bewegung. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.claudia-boeschel.de/wp-content/uploads/2012/09/Buch.pdf>
Spielsammlung [Электронный ресурс]. – URL: <https://lernen.goethe.de/moodle/mod/folder/view.php?id=21028296>

ROLE OF LANGUAGE ANIMATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

I.V. Panchenko

Tver State University, Tver

The article deals with one of the active forms of education in the University - language animation, the author analyzes the advantages of this method and gives examples of its use in teaching German.

Key words: language animation, game pedagogy, neurodidactics, physical activity, methods.

Об авторе:

ПАНЧЕНКО Ирина Вадимовна – старший преподаватель кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail*: panchenko.ira@list.ru

УДК 802

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В.И. Петрова

Ростовский государственный университет путей сообщения,
Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки/ специальностей, факторы, влияющие на отбор содержания обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение, образовательные стандарты, отбор содержания, аутентичные материалы.

Основной чертой перехода на образовательные стандарты нового поколения является замена знаниево-ориентированной модели обучения на компетентностный подход к подготовке молодого специалиста. Последний позволяет сформировать общекультурные и профессиональные компетенции молодого специалиста. Компетентностный подход ориентирован на конечный результат. Именно поэтому в процессе обучения работа преподавателя направлена на формирование у студента умения применять практические знания, полученные в вузе, в своей дальнейшей работе. На современном этапе, в условиях открытого информационного общества, предприятиям требуется специалист, умеющий сконцентрироваться, правильно оценить и проанализировать ситуацию, способный переключаться с одного вида деятельности на другой, а также владеющий коммуникативными компетенциями. Умение общаться на иностранном языке – это неотъемлемая часть профессиональной подготовки молодого специалиста сегодня. Владение коммуникативной компетенцией на иностранном языке естественным образом нашло свое отражение в требованиях федеральных

государственных образовательных стандартах третьего поколения. Образовательные стандарты предполагают реализацию программ бакалавриата, специалитета и магистратуры, связанных с конкретным видом профессиональной деятельности. Сегодня перед преподавателем и обучающимся стоит задача, с одной стороны, овладеть навыками общения на иностранном языке, с другой - выработать умение, потребность в приобретении знаний в рамках выбранной специальности из иноязычных источников: монографий, научных статей и т.д. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку становится на данном этапе приоритетным, ведущим направлением в подготовке молодого специалиста.

Как научное направление профессионально-ориентированное обучение возникло в 60-е годы прошлого столетия за рубежом. В нашей стране эти вопросы также не остались без внимания ведущих методистов и преподавателей вузов. Анализ современных подходов к обучению иностранному языку на неязыковых факультетах, а также особенности современного этапа развития образования позволили выделить ряд противоречий, решение которых позволит прежде всего повысить уровень преподавания иностранных языков, а также будет способствовать формированию профессиональной иноязычной компетенции обучающихся. Каковы же эти противоречия:

- с одной стороны высшая школа сегодня стоит перед необходимостью интеграции российских университетов в европейскую систему высшего образования, с другой – уровень иноязычной подготовки студентов российских университетов недостаточен для такой интеграции;

- с одной стороны – заказ общества на специалиста, владеющего иностранным языком в рамках своей специальности, с другой – существующая практика преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах не дает возможности подготовить специалиста, отвечающего запросам работодателя в полной мере;

- с одной стороны – цифровизация экономики, значимость информационных технологий во всех сферах профессиональной деятельности человека, с другой – недостаточное использование этих технологий в процессе обучения студентов иностранным языкам [Зайцева <http>].

Внедрение новых образовательных стандартов способствовало тому, что началось кардинальное обновление преподаваемых дисциплин, курсов, которые предполагают использование интерактивных методов обучения. При организации и планировании работы каждый преподаватель должен учесть тот факт, что учебная дисциплина «Иностранный язык» имеет ряд особенностей. На сегодняшний день разработаны и успешно реализуются различные методики, технологии, приемы преподавания иностранного языка. Большинство методистов сходятся во мнении, что целесообразно и правильно основной акцент в процессе обучения сделать на подготовку к профессиональной коммуникации в условиях реального общения. Обуче-

ние иностранному языку должно быть направлено на формирование и развитие научно-исследовательского, организационно-управленческого, информационно-аналитического и собственно профессионального вида деятельности [Костюкова 2011: 20].

Основными дидактическими принципами при использовании компетентного подхода является то, что иностранный язык преподается как система практических и тестовых заданий. Преподаватель предоставляет в распоряжение обучающегося информационную базу, ставит перед обучающимся задачу, последний, в свою очередь, должен самостоятельно вычленив ту часть информации, которая необходима для решения поставленной задачи. Целью практических работ должна стать потребность выдвигать новые идеи, варианты решения задач, альтернативные тем, которые они рассматривали на занятиях. Каждый студент сначала самостоятельно, индивидуально изучает материал, а затем излагает свой взгляд, свое отношение, мнение по тому или иному вопросу.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку сегодня требует прежде всего тщательного отбора его содержания. Предлагаемый материал должен включать информацию о последних достижениях в той или иной сфере деятельности, отрасли производства, экономике. Учебный материал должен давать студенту возможность профессионального развития и роста. Студент, в свою очередь, должен приобрести навык работы с текстом. Он должен уметь выделять основную мысль, реферировать текст при необходимости, извлекать заданную информацию, использовать полученную информацию в устной речи. Изучение иностранного языка должно стать эффективным средством повышения уровня образования. [Махаева [http](#), Волкова [http](#)] И здесь главную роль играют аутентичные материалы, т.е. материалы, которые заимствованы из оригинальных англоязычных журналов, статей, монографий, других источников. Эти тексты должны быть прежде всего функциональны, ориентированы на использование в жизни. Работа над таким текстом формирует у студента ощущение приобщенности к естественной языковой среде, знакомит его с возможностями и разнообразием языковых средств, одновременно готовя его к самостоятельному использованию изученного материала. На заключительном заседании ЮНЕСКО в 2000 году было отмечено, что именно средства массовой информации во многом способствуют базовому образованию.

Наряду с тем, что работа с актуальной информацией делает учебный процесс более живым, визуальное восприятие материала способствует лучшему его запоминанию. Обширные возможности и открытый доступ к аутентичным материалам англоязычных стран позволяет подбирать тексты для обучающихся с различной языковой подготовкой, а также любой тематики. Практические занятия с использованием газетных материалов позволяют обучающимся преодолеть своеобразный барьер, способствуют фор-

мированию навыков аналитического чтения, а также стимулируют чтение периодических зарубежных изданий во внеучебное время. Практика преподавания иностранного языка подтверждает вывод, что живой интерес к изучению языка проявляется студентом в том случае, если он понимает и видит практическую направленность, значимость знаний, полученных на занятиях. Для формирования профессионально-ориентированных знаний и навыков по иностранному языку успешно используются такие задания, как: перевод англоязычных текстов из журналов и газет по специальности, написание докладов на заданную тему, подготовка презентаций по специальности на иностранном языке, участие в студенческих научных конференциях на иностранных языках, которые можно успешно проводится совместно с работодателями, защита дипломных проектов на иностранном языке. Задания подобного рода с интересом и достаточно активно, а главное – успешно, выполняются студентами нелингвистических направлений подготовки и специальностей. Одним из наиболее результативных методов является деловая игра или кейс-метод. Кейс-метод, как мы его понимаем сегодня, был впервые применён в Гарвардской бизнес-школе, отличительной чертой которой всегда считались инновации. В начале прошлого столетия в Гарварде преподаватели наряду с лекциями предлагали студентам обсудить тот или иной вопрос. Преподаватель «обозначал проблему» и перед студентами ставилась задача: рассмотреть, выбрать наиболее оптимальные варианты решения данной проблемы. Учебная деловая игра сегодня представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающее использования имеющихся у них знаний непосредственно в рамках предмета их профессиональной деятельности. Деловая игра помогает не только совершенствовать их иноязычную речь, но и позволяет более полно овладеть иностранным языком как средством профессионального общения.

Одной из особенностей профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является его тесная связь со специальными дисциплинами. Такая связь предполагает прежде всего получение дополнительных профессиональных знаний. Именно здесь заключается одна из основных проблем организации процесса обучения. Преподаватель иностранного язык, как правило, не владеет специфической профессиональной лексикой в полном объеме. У него нет опыта и специальных знаний в данной отрасли производства, как следствие, преподаватель также испытывает трудности психологического, лингвистического и т.д. характера. Следовательно, преподаватель прежде всего должен сам изучить основы специальности, базовую профессиональную лексику, терминологию, что позволит при работе с текстом избежать искажения смысла [Поляков <http>]. Существуют следующие возможности решения возникающих трудностей:

- использовать материалы, знакомящие с базовыми понятиями специальности;

- создавать ситуации, в которых обучающиеся могли бы использовать полученные теоретические знания по специальности для решения практических проблем;

- использовать материалы, ранее известные, но представленные с другой точки зрения;

- использовать помощь преподавателя спецдисциплин, как для подготовки к занятиям, так и во время их проведения [Бибикова 2016]

Итак, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки и специальностей требует принципиально нового подхода к отбору содержания и решению возникающих проблем. Требуется в первую очередь изменить сам процесс обучения, во время которого студенты почувствуют потребность изучения иностранных языков не только с теоретической точки зрения, но и с точки зрения применения свои знания на практике в межличностном общении и профессиональной деятельности. Необходимо сформировать естественную мотивацию изучать иностранный язык и делиться на иностранном языке своими изобретениями, открытиями, исследованиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибикова Э.В. Особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Э.В. Бибикова // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики: Сборн. научн. трудов по итогам международн. научно-практ. конф. Красноярск, 11 ноября 2016. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28428226>
2. Волкова А.Ю. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов [Электронный ресурс] / А.Ю. Волкова // Молодой ученый. – 2015. – № 15. – С.575-577 – URL: <https://moluch.ru/archive/95/21421/> (дата обращения: 11.02.2019).
3. Зайцева И.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на историческом факультете университета [Электронный ресурс] / И.В. Зайцева. – URL: <http://dslib.net/prof-obrazovanie/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannomu-jazyku-na-istoricheskom.html>
4. Костюкова Т.А. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов / Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова. – Томск: ТПУ, 2011. – 119 с.
5. Махаева А.К. Профессионально-ориентированный уровень обучения иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / А.К. Махаева // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 979-982. – URL: <https://moluch.ru/archive/103/23896/>
6. Поляков О.Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ потребностей и выбор подхода [Электронный ресурс] / О.Г. Поляков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 9. – Ч. 2. – С. 133-137. – Тамбов: Грамота, 2014. – URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2014/9-2/37.html>

SOME ASPECTS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO STUDENTS OF NONLINGUISTIC SPECIALTIES

V.I. Petrova

Rostov State Transport University, Rostov-on-Don

The article deals with the features of professionally-oriented foreign language teaching of students of non-linguistic specialties. The selection of the education content are considered.

Key words: *professionally-oriented training, educational standards, content selection, authentic materials.*

Об авторе:

ПЕТРОВА Вера Ивановна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения, *e-mail:* volunteerpvi@yandex.ru

УДК 811.111:81'243

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

И.Ю. Попова

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

Статья посвящена применению метода кейс-технологий в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе. В данной работе представлен теоретический материал о кейс-методе. Акцентируется внимание на систематизации групп языковых упражнений. Также приведены практические рекомендации для преподавателей при обучении студентов неязыковых направлений подготовки.

Ключевые слова: *кейс-метод, деловая игра, интерактивные методы обучения, мотивация, коммуникативное обучение.*

В современном образовательном пространстве сложилась тенденция ориентации на развитие познавательного потенциала личности, повышения способности к обучению, овладению новыми системами знания, развитие творческих способностей обучающихся и расширение их творческих возможностей. Соответственно повышается ответственность преподавателя, который должен найти эффективные пути улучшения программы обучения, а также применить оптимальные методы и приемы обучения.

В настоящее время одним из самых популярных методов интерактивного обучения является «кейс-метод (Case study) – метод анализа ситуаций (англ. case – случай, case study – обучающий случай) на основе реальных ситуаций». Задачей кейс-метода является подробное «описание жизненной ситуации», отражающей практическую проблему и актуализирующую определенный комплекс знаний. Иногда сложность вызывает сама разработка кейса, а именно подбор соответствующего реального материала, модель проблемной ситуации, в которой отражается комплекс

знаний, умений и навыков для овладения. Обычно действия в кейсе даются в описании и соответственно требуют осмысления. Также они могут быть предложены в качестве способа решения проблемы. Обучающиеся решают поставленную проблему и получают реакцию окружающих на свои действия [Рыбина 2011: 62]. Преподаватель направляет беседу с помощью проблемных вопросов, контролирует время работы, вовлекает всех студентов группы в процесс анализа кейса. Метод кейсов рекомендуется проводить в несколько этапов:

- первый этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями;
- второй этап – выделение основной проблемы;
- третий этап – предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;
- четвертый этап – анализ последствий принятия того или иного решения;
- пятый этап – решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов.

Кейс-метод может успешно применяться на занятиях по английскому языку, так как данный метод комплексный и содержит все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. У обучающихся появляется реальная возможность общения на иностранном языке в процессе взаимодействия с другими участниками группы и преподавателем. Кейс-метод используется при коммуникативно-ориентированном обучении языку, когда обучающиеся предлагают для анализа коммуникативные ситуации. При этом анализируется аутентичное использование языка, случаи фразеологии и идиоматики. Этот метод очень эффективен для «анализа иноязычного дискурса и формирования представлений о том, как реально функционирует английский язык» [Дюмина 2015: 286]. Успех кейс-технологий зависит от трех основных составляющих: качества кейса, подготовленности обучающихся и готовности самого преподавателя к организации работы с кейсом и ведению дискуссии.

Применение данного метода при обучении иностранному языку эффективно для обучающихся неязыковых направлений подготовки. Объясняется это тем, что «кейс-метод, относящийся к интерактивному обучению, повышает мотивацию и вовлеченность студентов в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности». Он также «формирует у обучающихся способность к саморазвитию и самообразованию» [Коньшева 2016: 56].

Применение кейс-метода на занятиях английского языка в неязыковом вузе способствует формированию собственного мнения обучающихся об определенной ситуации. Объектом рассмотрения может быть любая тема на английском языке. Преимуществом использования данной технологии на уроке английского языка является то, что обучающиеся анализируют информацию, делают предположения и формулируют выводы на ино-

странном языке. Следовательно, данный вид работы помогает им активизировать и применить знания английского языка.

Занятия по английскому языку на основе кейс-технологий можно построить по следующему направлению: первая группа упражнений – вводные упражнения, целью которых является обучение лексике, а также навыкам говорения. Вторая группа упражнений – аудирование. Упражнения этого раздела направлены на развитие навыков аудирования и письма, а также освоение новой лексики. Третья группа упражнений – чтение, нацелена на развитие навыков чтения и понимания текста на английском языке и освоение новых лексических единиц по теме урока. Четвертая группа упражнений – повторение грамматики. Пятая группа упражнений – исследование проблемы, где приводится описание темы, поднятой в начале занятия.

Кейс-технологии являются родственным методом обучения игровой технологии. Игровая технология предполагает активное участие обучающегося в учебном процессе на всех его этапах, включая текущий и частично итоговый контроль. Активное взаимодействие обучающихся в составе «рабочих/творческих групп», с целью достижения совместного результата под руководством преподавателя, «формирует необходимые профессиональные компетенции, вырабатывает профессионально необходимые умения и навыки, моделирует будущие профессиональные ситуации» [Коньшева 2016: 56]. Кейс представляет собой определенную ролевую систему. Высокая концентрация ролей в кейсе приводит к превращению кейс-метода в игровой метод обучения, сочетающий в себе игру с технологией интеллектуального развития и тотальной системой контроля. Возможны варианты сочетания кейс-метода и игровой технологии. Первый вариант предполагает включение игры в описание кейса, решение которого предполагает предварительное проигрывание ситуации. Второй вариант, когда в игру включена ситуация, в процессе ее разыгрывания возникает необходимость создания кейс-метода. Интеграция этих двух методов положительно влияет на учебный процесс, придает ему новый потенциал творчества.

Приведем пример использования данного метода на занятиях. В рамках изучения темы «Моя будущая профессия» возможно проведение игры «Собеседование», которую можно представить следующим образом.

«Работодатель» отбирает резюме соискателей. Все резюме лежат у него на рабочем столе. Обучающиеся делятся на три группы и каждой группе нужно придумать название. Каждая группа выбирает одного студента, который собственно и будет «работодателем». Студентам раздаётся комплект резюме. «Работодателю» за 5 минут нужно на листе перечислить критерии отбора кандидатов. «Работодателю» и группе по этим критериям нужно отобрать резюме кандидатов. Далее, в совместном обсуждении каждая группа должна выработать общее решение, какие резюме и почему

надо отобрать для доклада директору. Далее студент – «работодатель» защищает решение своей группы и предоставляет эту информацию на иностранном языке и информационных носителях. Итак, главной целью метода является анализ ситуации при конкретном положении дел и выработка практического решения. В конечном итоге, оцениваются все предложенные варианты, и выбирается самый лучший. Данную игру можно проводить при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере»

Однако при применении данного метода возникают некоторые трудности. Одни из них заключается в оценивании вклада каждого участника в процесс обсуждения и поиск решения. Следует соблюдать объективность, предъявление единых требований и аргументацию оценок. Роль преподавателя очень важна – он должен добиваться активности всех участников, выслушивать все аргументы за и против, контролировать процесс в общем, но не влиять на содержание. Другая трудность состоит в том, что многие обучающиеся имеют недостаточный уровень языковой компетенции для применения данной технологии.

Таким образом, использование кейс-метода при изучении иностранного языка в неязыковом вузе повышает уровень знания иностранного языка в целом, развивает умение вести дискуссию, что способствует развитию речи без опоры на готовый текст, совершенствует навыки профессионального чтения на иностранном языке и обработки информации и позволяет полноценно решить индивидуальную и групповую самостоятельную работу студентов. Благодаря применению кейс-метода в учебном процессе, у обучающихся появляется прекрасная возможность творчески применять пройденный языковой материал на базе своих профессиональных знаний и позволяет им адаптироваться к реальным и потенциально возможным ситуациям. Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем возможность проявить инициативу, самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Немаловажно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессиональную компетенцию обучающихся и формирует интерес и мотивацию к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дюмина С.В. Условия формирования ценностных ориентаций учащейся молодежи как компонента личностных универсальных учебных действий / С.В. Дюмина // Сб. научн. статей межд. научно-практ. конф. «Гражданственность личности в условиях изменяющегося мира: от протестной к созидательной активности». Курск, 22-23 октября 2015 г. – Курск: «Университетская книга» 2015. – С. 286-290.
2. Коньшева М.В. Виды интерактивной работы в аудитории. Образование в высшей школе: проблемы и перспективы развития / С.В. Коньшева // Мат-лы Межвуз. научно-практ. конф. «Образование в высшей школе: проблемы и перспективы развития». Москва, 9 июня 2016 г. – М.: РЭУ им. Г.В.Плеханова, 2016. – С. 52-56.

3. Конышева М.В. Игровые технологии как средство профессиональной подготовки будущего специалиста. Образование в высшей школе: проблемы и перспективы развития / С.В. Конышева // Мат-лы Межвуз. научно-практ. конф. «Образование в высшей школе: проблемы и перспективы развития». Москва, 9 июня 2016 г. – М.: РЭУ им. Г.В.Плеханова, 2016. – С. 56-61.
4. Павленко В.Г. Интерактивные технологии обучения иностранному языку / В.Г. Павленко // Уральский научный вестник, 2016. – Т. 6. – № 2. – С. 3.
5. Рыбина И.Р. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся на уроке: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.Р. Рыбина; Белгород. гос. нац. исслед ун-т. – Орёл [б.и.], 2011. – 199 с. – На правах рукоп.

**APPLICATION OF THE METHOD OF CASE STUDY
IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH
IN A NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

I.Y. Popova

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

The article describes the application of a method of case study in the process of teaching English in a non-language higher education institution and presents some theoretical material about a case study method. The attention is focused on the systematization of groups of language exercises. Practical recommendations for teachers when teaching students of non-language directions are also provided.

Key words: business game, case study, interactive methods of teaching, motivation, communicative teaching.

Об авторе:

ПОПОВА Ирина Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева; *e-mail:* irenepopova2014@yandex.ru

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗА
СЛОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СПОНТАННОЙ РЕЧИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Т.А. Райкина, А.В. Пыриков

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

В статье рассматривается архитектура порождения речи, принципы работы с вокабуляром, направленные на формирование лексического уровня, являющегося концептуальным для формирования высказывания, и фонологического образа слова, необходимого для порождения самого высказывания.

Ключевые слова: спонтанная речь, архитектура речи, семантизация лексики, упражнения на аудирование, фонологическая обработка.

Спонтанная речь привлекает пристальное внимание лингвистов, психолингвистов, педагогов. Она обычно определяется как неподготовленная речь в постоянно меняющихся коммуникативных условиях общения [Тезекбаева 2011: 76]. К таким условиям можно отнести монологи, беседы и дискуссии как на разговорно-бытовые, так и на деловые и научные темы. При обучении иностранному языку спонтанная речь представляет особый интерес, так как является реальным показателем уровня языковой компетенции говорящего, особенно в эпоху все более совершенствуемых электронных переводчиков.

Существует большое количество исследований спонтанной речи родного языка, которые основываются главным образом на анализе ошибок, то есть регулярно повторяющихся нарушений языковых норм, отклонений – нарушений, связанных с эмоционально-психологическим состоянием говорящего, явлений хезитаций – пауз и заминок в момент порождения речи, незаконченных предложений [Белицкая 2014: 697]. Можно сказать, что данные отклонения являются характерными признаками спонтанной речи.

Однако при использовании иностранного языка оценивается именно соответствие нормам. Так, при проведении Кембриджских экзаменов на уровень B1, соответствующий высокому баллу при проведении ЕГЭ, испытуемый должен демонстрировать высокий уровень контроля простых грамматических форм, использовать достаточно распространённые предложения, хотя и допускается некоторое наличие хезитаций. На уровень B2 и C1, необходимые для поступления в зарубежный вуз, от испытуемого требуется высокий уровень контроля как простых, так и сложных грамматических структур, использование распространённых предложений, хезитации должны быть минимальны. На уровень C1, в отличие от двух предыдущих, испытуемый должен уметь обмениваться мнениями ещё и по незнакомой тематике.

Таким образом, если попытаться дать определение спонтанной речи на иностранном языке, то это способность строить грамматически верные простые и сложные предложения с естественной скоростью устной речи, характерной для родного языка, соблюдая словесное, фразовое и логическое ударение и артикуляционные характеристики звуков в меняющихся коммуникативных условиях. Для достижения такого уровня требуется большое количество усилий и времени, которое является дефицитным в неязыковом вузе. Поэтому поиск эффективных методов сохраняет свою актуальность.

Основой для разработки таких методов может послужить теория, которую разработал Грегори Хикок (Gregory Hickok), который рассматривает архитектуру порождения речи как двухступенчатую модель. Она заключается в том, что уровень произнесения отдельного слова обычно включает в себя две ступени обработки данных, лексический и фонологический. Кон-

цепция высказывания находится на лексическом уровне, подразумевающим грамматические характеристики. Фонологическая информация кодируется на следующем уровне. То есть, высказывание строится, когда у говорящего возникает концепция высказывания на уровне слова, затем она проходит фонологическую обработку, и только потом появляется в речи через артикуляционную систему. Если говорящий не может припомнить фонологический образ слова, то он и не может произнести его [Nickok 2014]. Модели порождения речи варьируются по иерархическим уровням от фразы до фонемы.

Помимо того, существует система внутреннего контроля порождения речи, так называемая сенсорная обратная связь [Lametti 2012]. Она состоит из двух компонентов: слухового и моторного, или соматосенсорного, проще говоря, мышечного чувства. Развиваются собственные ощущения, моторный контроль от произнесения слова. В результате возникает слухомоторная система контроля речи. Говорящий корректирует результат порождения речи для компенсации «ошибки» сенсорной связи.

Поскольку изучение иностранного языка является специально организованным мероприятием, необходимо учитывать данную теорию при организации упражнений, направленных на формирование лексико-фонологического образа слова, являющимся важным компонентом процесса порождения спонтанной речи.

При семантизации лексики необходимо рассматривать грамматическую и словообразовательную парадигму. Опыт показывает, что студенты не всегда различают грамматические формы слова. Например, если попросить выписать незнакомые слова из текста, то можно увидеть, что окончание –s, указывающее на множественное число существительных, либо форму третьего лица единственного числа глагола сохраняется, прилагательные можно встретить в форме превосходной степени (poorest). Такую же ситуацию можно наблюдать и со словообразовательной парадигмой. Так, например, среди списка слов, составленных студентами самостоятельно можно встретить такие слова как *unsure, unlabelled, disorderedly, grower* и так далее, представляющие собой производные более знакомых слов. При таком понимании или скорее непонимании создается излишняя нагрузка на память, и создаются дополнительные трудности при формировании концептуальных представлений фонологических слов. Более того, семантическая информация способствует удержанию формы слова в долгосрочной памяти.

Произнесение менее знакомых слов требует большей работы с аудио-фонологическим компонентом. Однако при аудировании сложность представляет различение границ слова в потоке речи. Можно наблюдать, что при просьбе повторить целое предложение с незнакомыми словами, студенты используют прием звукоподражания, то есть переходят на уровень фонем, комбинируя их похожим образом без понимания смысла отдельных

слов и предложения в целом.

В свете данной концепции целесообразно вводить упражнения на аудирование, направленные на формирование фонологического образа слова. При изучении новых слов такие упражнения должны осуществляться с визуальной поддержкой в виде печатного текста, что позволяет задействовать два канала восприятия информации для формирования сенсорной связи. Кроме того, такая форма работы вызывает использование внутренней речи, представляющей собой мышечные сокращения, формирующие моторный компонент, которая участвует в логической переработке сенсорных данных. Для повышения эффективности можно вводить элементы, направленные на удержание внимания в процессе выполнения упражнения, например, если убрать некоторые слова из текста или допустить грамматическую или лексическую ошибку.

В следующем отрывке, если мы хотим ввести слово **nuclear**, можно убрать слова *catastrophic u station*, не представляющие языковой трудности, одновременно привлекая внимание к словарному слову.

- Yes? I've visited Auschwitz in Poland – a fascinating trip to an obviously depressing place. And next month I'm planning to go to Chernobyl – the site of a *catastrophic nuclear* accident in 1986.

-
- There are organized tours to places like Ground Zero in New York, the killing fields in Cambodia and the **nuclear** power *station* in Chernobyl.

Подводя итог, можно сказать, что спонтанная речь при обучении иностранному языку рассматривается главным образом с точки зрения правильности построения, а не характерных нарушений языковых норм при изучении спонтанной речи родного языка. При порождении высказывания концептуальным является лексический уровень обработки данных, а фонологический уровень необходим для осуществления высказывания через артикуляционную систему. Существует слухо-моторная система, позволяющая контролировать правильность речи. Поскольку изучение иностранного языка осуществляется преимущественно в искусственных условиях, необходима специальная система упражнений, направленная на формирование этапов порождения и контроля речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белицкая А.А. О роли хезитационных пауз в спонтанной речи [Электронный ресурс] / А.А. Белицкая // Филология и литературоведение. – 2014. – № 2. – URL: <http://philology.snauka.ru/2014/02/697>.
2. Тезекбаева Г.А. Спонтанная речь как объект лингвистики / Г.А. Тезекбаева // Вестник Воронежск. гос. ун-та. Серия: Филология. Журналистика. – 2011. – №1. – С.76-79.
3. Hickok G. The Architecture of Speech Production and the Role of the Phoneme in Speech Processing [Электронный ресурс] / G. Hickok // Language an Cognitive Processes. – 2014. – Vol. 29(1). – P. 2-20. – URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Hickok%20G%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=24489420G.

4. Lametti D.R. Sensory Preference in Speech Production Revealed by Simultaneous Alteration of Auditory and Somatosensory Feedback [Электронный ресурс] / D.R. Lametti, S.M. Nasir, D.J. Ostry // Journal of Neuroscience. – 2012. – Vol. 32 (27). – P. 9351-9358. – URL: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0404-12.2012>

FORMING A WORD'S LEXICO-PHONOLOGICAL FORM TO DEVELOP THE SKILLS OF SPONTANEOUS SPEECH OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC INSTITUTIONS

T.A. Raikina, A.V. Pyrikov

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

The article discusses the architecture of speech production, principles of working with vocabulary, aimed at the formation of the lexical level, which is conceptual for the formation of an utterance, and a word's phonological form necessary for speech production.

Key words: spontaneous speech, speech architecture, vocabulary semantization, listening exercises, phonological processing.

Об авторах:

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

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

УДК 37

ЯЗЫКОВЫЕ ЦЕНТРЫ КАК НОВАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

А.В. Терехина, А.В. Терехина

Тверской государственный университет, Тверь.

В статье рассматриваются цели и задачи языковых центров в современном образовательном пространстве. Обсуждается прикладной характер языкового обучения, связанный с социальными запросами. Анализ программных деклараций ряда языковых школ позволяет утверждать о востребованности таких форм образовательных учреждений.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, традиционное и внешкольное образование, языковой центр, преодоление языкового барьера, коммуникативный метод, мотивация к обучению, коммуникативная компетенция.

В условиях интернационализации и глобализации важнейшим фактором успеха в межкультурной коммуникации является умение общаться на иностранном языке и способность адекватно вести себя в иных условиях коммуникативного поведения. Усиление потребности в знании иностранного языка связано и с социальными запросами, в частности возможностью построения успешной профессиональной карьеры. Интеграция российского образования в европейское также способствует актуальности языкового обучения: не случайно практической целью Болонского процесса выступает насыщение рынка труда лингвистически квалифицированными рабочими кадрами. Конкурентоспособность на рынке труда во многом обусловлена билингвизмом, который обеспечивает эффективное общение на разных социальных уровнях. Профессиональная компетентность в развитых странах тесно связывается с изучением иностранных языков и социокультурных традиций других народов.

Н.Д. Гальскова обращает внимание на тот факт, что именно языковое образование представляет возможным сформировать у человека «новое мировидение, готовность и способность жить и работать в меняющемся мире с его эколого-информационными проблемами, успешно осуществлять различные формы общения с носителями чужих лингво- и этнокультур, перерабатывать получаемую в ходе этого общения информацию и принимать необходимые решения» [Гальскова 2006: 28].

По мнению преподавателей-практиков и методистов-организаторов языковых курсов, преподавание иностранного языка приобрело ярко выраженный прикладной характер: первую строчку в рейтинге популярности методик по-прежнему удерживает коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен именно на практику общения. При этом «практика общения» может вовсе не ограничиваться светской беседой, а предполагает вполне конкретные умения профессионала в определенной неязыковой области поддержать беседу с иностранным коллегой. Очевидно, что «коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением» [Щербаков [http](http://)]. Представляется, что с этой задачей наиболее успешно справляются так называемые языковые центры – внешкольные учреждения языкового образования.

Современные языковые центры (языковые школы, курсы иностранного языка) – явление достаточно новое для нашей страны. Такие формы образовательных учреждений появились только в конце XX-начале XXI вв. Их появление объясняется кроме возросшего интереса к изучению иностранных языков такими факторами, как появившаяся возможность свободного выезда за границу, международное сотрудничество в экономической и культурной сферах, появление новых информационных технологий (Facebook, Skype, Viber, WhatsApp, Twitter, Instagram и прочих), реализующих межкультурное общение.

Образовательная деятельность такого рода имеет свою предысторию и связана с внеклассной работой, которая была хорошо налажена уже в двадцатые годы XX века в СССР. В то время были организованы разнообразные кружки и коллективы, где школьники могли получать дополнительную информацию по интересующим их вопросам, творчески развиваться и получать необходимое общение во внеурочное время; самодеятельность и самоуправление давали возможность школьникам развить самостоятельность. Этот этап считается «золотым периодом» развития системы дополнительного образования. До 80-х гг. подобного рода работа контролировалась органами народного образования и советами пионерской организации. В стране создавалась целостная система внешкольной работы, своеобразная «сфера детского досуга», дающая возможность профессиональной ориентации школьников за счёт разнообразия направленности таких объединений, чему способствовала система педагогической поддержки [Каргина 2013: 101].

Появление внешкольных образовательных учреждений в настоящее время обусловлено также возникновением новых экономических отношений. На страницах педагогических изданий всерьез обсуждаются вопросы эффективности внешкольного образования как альтернативы традиционному [Каспаржак [http](#)].

По мнению А. Каспаржака, так называемое «расшколивание» образования является связано с попыткой избежать тяжелой эмоционально-психологической атмосферы, при которой «система оценки в школе карательна», что «не вселяет уверенности в себе ребенка, из которого с упорством, достойным другого применения, одиннадцать лет его выбивают» [Каспаржак URL]. Ощущение «вынужденности» и слабая мотивация к обучению в школе являются серьезной проблемой, которую предлагается решать, в том числе, и за счет альтернативного внешкольного образования.

Обзор сайтов курсов иностранных языков в городе Твери позволил изучить цели и задачи таких языковых центров, как: «Лингвист», «Vista», «English class» и языковых школ: «Школа английского языка Вильяма Рейли в Твери» и «Школа иностранных языков Westfort».

Несмотря на тот факт, что представленные языковые школы и центры различны по статусу, продолжительности деятельности, количеству языков, предлагаемых для изучения, наличию или отсутствию филиалов в других городах и за рубежом, дополнительным программам и специфике обучения – задачи и цели языковых центров во многом совпадают. Они направлены, прежде всего, на формирование позитивного отношения к обучению и укрепление мотивации, развитие кругозора и творческих способностей обучаемых, совершенствование достигнутого уровня и преодоление языкового барьера. В связи с этим языковые центры очень удобны для начинающих изучение иностранного языка с нуля и для тех, кому требуется освежить знания языка.

В качестве одной из основных задач обучения в учреждении внешкольного образования «Школа английского языка Уильяма Рейли» провозглашается подход, отличающийся от традиционного подхода в школе: «сделать уроки веселыми и не похожими на «стандартные» уроки в обычной школе». Другие языковые центры также озабочены тем, чтобы сделать сам процесс обучения языку увлекательным и «нетравматичным» для психики обучаемых.

Наиболее востребованным методом в заведениях такого рода является коммуникативный подход. По мнению преподавателей-практиков и методистов-организаторов языковых курсов, преподавание иностранного языка приобрело ярко выраженный прикладной характер: первую строчку в рейтинге популярности методик по-прежнему удерживает коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен именно на практику общения. При этом «практика общения» может вовсе не ограничиваться светской беседой, а предполагает вполне конкретные умения профессионала в определенной неязыковой области поддержать беседу с иностранным коллегой. Очевидно, что «коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением» [Щербаков [http](http://)]. Как было отмечено, с этой задачей наиболее успешно справляются так называемые языковые центры.

При работе с детьми к коммуникативному методу часто добавляется так называемый метод физического реагирования (Total Physical Response), который предполагает накопление некоторых знаний на начальном этапе изучения языка, а затем – реагирование на услышанное или прочитанное, но реагировать необходимо действием. Обучение начинается со слов, означающих физические движения. Хорош этот метод, прежде всего тем, что студент в процессе обучения ощущает себя комфортно, что немаловажно для детей младшего возраста.

В ходе обучения взрослых групп преподаватели языковых центров часто применяют метод погружения (Suggestopedia). Данный метод предполагает принятие студентом роли, совершенно новой для него, что позволяет представить себя в ином мире, ином обществе, говорящем на другом языке. Делается это для того, чтобы «любой человек в процессе обучения мог полностью расслабиться, раскрыться, и речь его стала максимально похожа на оригинальную» [Расторгуев 1999: 61].

В общеобразовательных школах занятия проводятся в рамках федерального государственного образовательного стандарта, который предполагает разностороннее обучение детей в ходе образовательного процесса, ограниченного определенными темами, носящими обязательный характер. Учебные пособия должны быть выбраны из списка, рекомендуемого ФГОС.

Языковые центры, напротив, не имеют общих обязательных образовательных программ. Исходя из запросов студентов, подбирается оптималь-

ное учебное пособие, частота и длительность уроков, а также предполагается возможность выбора между индивидуальными и групповыми занятиями. Стоит отметить, что это является принципиально важной чертой внешкольного языкового образования, поскольку обучающиеся преследуют разные цели. На языковых курсах предлагаются интенсивные программы, нацеленные на подготовку студента к определенным жизненным ситуациям: авиаперелет, прохождение таможенного контроля, зарубежные поездки и командировки.

Кроме этого, к программам с определенной направленностью можно отнести курсы подготовки школьников к государственным экзаменам ОГЭ и ЕГЭ. Например, основной аудиторией учебного центра Виста являются школьники, нацеленные на сдачу ОГЭ и ЕГЭ, а также взрослых, желающих успешно сдать экзамены на международные сертификаты IELTS, TOEFL, FCE, CAE.

«Школа английского языка Вильяма Рейли в Твери» предлагает услугу корпоративного обучения, позволяющую «сделать акцент на изучении специфической тематики по бизнесу компании».

«Школа иностранных языков Westfort» предоставляет большой спектр направлений для языкового корпоративного развития: подготовка к переговорам с иностранными компаниями, международным конференциям и презентациям, обучение этике деловой переписке на иностранных языках и т.д.

Современные родители проявляют большой интерес к идее раннего развития, в связи с чем большую популярность приобрело дошкольное языковое образование. Согласно международной стандартной классификации образования «такие программы предназначены для детей в возрасте не менее 3 лет» [Международная стандартная классификация образования [http](http://www.unesco.org/education/standard-international-classification-education)]. Многие внешкольные образовательные организации учитывают данное желание клиентов и предоставляют услуги по обучению дошкольников возрастом с трёх до шести лет.

Престиж языкового центра часто обеспечивается привлечением преподавателей – носителей языка. Так, «Школа Вильяма Рейли» и языковой центр «Лингвист» приглашают детей и взрослых оценить пользу занятий с человеком, владеющим языком лучше любого преподавателя. Преимущество преподавателей – носителей языка заключается в возможности использования коммуникативной методики при полном отказе от родного языка обучаемых, что выгладит привлекательно для обучаемых.

Однако, Ю.Н. Щербаков [Щербаков [http](http://www.shcherbakov.ru/)] отмечает, что иностранцы не всегда понимают запросы русскоязычной аудитории, трудности вызывают самые элементарные вопросы студентов, поэтому не все центры стремятся «заполучить» преподавателя-иностранца. «Школа иностранных языков Westfort», например, не ставит перед собой задачи сотрудничества с носителями иностранных языков, придерживаясь другого принципа – только

профессионалы высшего уровня и опытные преподаватели.

Помимо основных образовательных задач существуют также дополнительные программы и внеклассные мероприятия рассмотренных языковых центров и школ. Мероприятия языковых центров можно представить с опорой на следующие критерии: продолжительность, т.е. время, затрачиваемое на проведение мероприятия и характер деятельности, связанный с задачей мероприятия.

Как правило, преподаватели проводят их во внеурочное время, в выходные или каникулярные дни. Внеклассная работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знания по иностранному языку, но и способствует также расширению культурного кругозора, направлено на развитие творческой активности, эстетического вкуса и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны.

На основе проведенного обзора можно сделать вывод, что языковые центры стараются максимально учитывать специфику контингента учащихся и сочетать в обучении образовательный и развлекательный компоненты, чтобы повысить мотивацию учащихся к познавательной деятельности и сохранить интерес к изучению иностранного языка в любом возрасте. Нацеленность на практические навыки владения языком, коммуникативная направленность обучения способствует востребованности таких форм образовательных учреждений как языковые центры в современном российском обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексей Каспржак: Внешкольное образование как альтернатива традиционному: что эффективнее? [Электронный ресурс]. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2018/12/30/quality/5721-vneshkolnoe_obrazovanie_kak_alternativa_traditsionnomu_chno_effektivnee
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пос. для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Готлиб Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р.А. Готлиб // Социологические исследования. – 2009. – № 2. – С 122-127.
4. Каргина З.А. История становления системы дополнительного образования детей в России: два «золотых периода» / З.А. Каргина // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С 89-103.
5. Курсы английского языка English Class [Электронный ресурс] – URL: <http://eng-class.ru/>
6. Международная стандартная классификация образования. [Электронный ресурс]. – URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-ru.pdf>.
7. Расторгуев В. Методы изучения иностранного языка. Экскурсы в методологию / В. Расторгуев // Образование и бизнес. – 1999. – № 5. – С. 57-62.
8. Учебный Центр Виста [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vistatver.ru/>.
9. Школа английского языка Вильяма Рейли в Твери [Электронный ресурс]. – URL:

- <https://tver.wr-school.ru/>.
10. Школа иностранных языков Westfort [Электронный ресурс]. – URL: <http://westfort-tver.ru/>
 11. Щербаков Ю.Н. Какие существуют методики изучения иностранного языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-repa.ru/faq/faq-13.htm>.
 12. Языковой центр «Лингвист» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.course-linguist.ru/>

LANGUAGE CENTRES AS A NEW FORM OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

A.V. Teryokhina, A.V. Teryokhina

Tver State University, Tver

The article deals with goals and objectives of language centres in modern educational area. Language learning applied nature related to social needs is discussed. The review of curriculum declarations of a number of language schools indicates that these forms of educational institutions are in demand.

Key words: foreign language teaching, traditional and non-formal education, language centre, overcoming the language barrier, communicative approach, motivation for learning, communicative competence.

Об авторах:

ТЕРЕХИНА Анна Вячеславовна – студентка магистратуры Тверского государственного университета по направлению «Лингвистика», *e-mail:* anyaterehinaa@mail.ru

ТЕРЕХИНА Антонина Вячеславовна – студентка магистратуры Тверского государственного университета по направлению «Лингвистика», *e-mail:* tonya6554@mail.ru

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕНОВОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.Л. Ушакова

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

В статье рассматривается возможность использования телевизионных новостных сюжетов при формировании межкультурной компетенции. Автор определяет их содержательную и функциональную стороны, выделяет этапы работы с теленовостями и приводит примеры упражнений, направленных на развитие умений и способностей медиатора культур.

Ключевые слова: теленовости, межкультурная компетенция, межкультурное общение, иностранный язык, медиатор культур.

Эпоха глобализации в современном мире характеризуется расширенным взаимодействием носителей различных языков и культур. Выступая

участником межкультурного общения, личность становится медиатором, посредником, который, сохраняя национальную самоидентификацию, способствует тому, чтобы его собеседники не теряли своей культурной идентичности. В данном случае речь идет о межкультурной компетенции (МКК), развитие которой является одной из основополагающих целей при обучении иностранному языку. МКК предусматривает овладение знаниями и умениями, необходимыми для конструктивного взаимодействия представителей разных языков и культур, индивид при этом наделяется способностью адекватно понимать и принимать различия между культурами и представлять родную культуру.

Одним из эффективных средств формирования МКК является телевизионный новостной текст, работа с которым предоставляет широкие возможности для организации общения на иностранном языке в условиях отсутствия естественной иноязычной среды. Среди факторов, обуславливающих их использование в процессе формирования МКК, можно выделить следующие:

а) лингвокультурологические (возможность обучения неадаптированной речи носителей языка и культуры, знакомство с моделями их невербального поведения);

б) психологические (активизация мышления, памяти, эмоций, повышение мотивации обучающихся, развитие их творческих способностей);

в) методические (возможность применения разнообразных интерактивных форм работы, в ходе которой происходит развитие и активизация всех видов речевой деятельности, освоение лексических единиц и грамматических структур, употребляемых в ситуациях речевого общения) [Смаглий 2017: 115].

Кроме того, теленовости способствуют развитию визуальной культуры, которая определяется как способность и готовность воспринимать, критически оценивать визуальную культуроведческую информацию, полученную из медиа источников, а также осознанно использовать культурнообусловленные визуальные образы в процессе межкультурного общения [Тройникова 2016: 116].

При рассмотрении теленовостей в качестве средства формирования МКК следует выделить их содержательную и функциональную стороны.

В содержательном плане для данной категории медиаресурсов характерны следующие признаки:

- большое количество глагольных словосочетаний;
- употребление многоэлементных лексических соединений; в) достаточно высокая степень клишированности;
- употребление идиоматических соединений при цитировании;
- употребление культуроспецифичной лексики, к которой можно отнести лексику с национально-культурной семантикой (например, реалии, собственные имена, аббревиатура), фразеологические единицы, коммуни-

кативные клише, лексику, репрезентирующую фоновую культурную информацию;

– отражение особенностей национального менталитета;

– представление разнообразных моделей социального и речевого поведения, в которых объединяются лингвистический и культурологический аспекты (например, ситуация переговоров, демонстрация безработных, сообщения о катастрофе).

При презентации содержательного плана следует учитывать тот факт, что часто телеканалы помимо отражения событий окружающей действительности интерпретируют их в свете своей идеологии. В этом случае преподавателю необходимо провести анализ аудиовизуального текста с семантических, структурно-функциональных, социокультурных позиций, в результате чего обучающиеся научатся критически воспринимать информацию, объективно оценивая события.

Что касается функционального плана теленовостей, он, прежде всего, определяется выполняемыми текстом функциями, в число которых входит функция пополнения страноведческих, социокультурных знаний учащихся и стимулирование их к иноязычному общению. Кроме того, в научной литературе выделяются группы теленовостей, сформированные по цели коммуникации, к которым относятся следующие: а) выражение значимости происходящего; б) намерение вызвать возмущение и осуждение; в) намерение вызвать удивление, потрясение; г) намерение развлечь аудиторию; д) выражение превосходства, презрения по отношению к содержанию сообщения и др. [Григорян 2014: 116].

В процессе работы с новостным сюжетом можно выделить три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный.

Преддемонстрационный этап представляет собой подготовительную работу по восприятию материала видеотекста. Одной из главных целей данного этапа является снятие трудностей, связанных с пониманием информации, представляющей национально-культурную ценность. Эффективными приемами, направленными на реализацию данной цели, можно считать прием лингвострановедческий комментарий, лингвострановедческий словарь и прием лингвострановедческого кванта. Упражнения, выполняемые на данном этапе, должны способствовать усвоению знаний лексических единиц с национально-культурной семантикой, знаний общих сведений о стране изучаемого языка, а также формированию навыка интерпретации культурно-обусловленных компонентов вербального и невербального коммуникативного поведения и др. Обучающимся можно предложить такое задание, как «подберите из приведенных дефиниций определения, соответствующие лексическим единицам, заключающим в себе социокультурную информацию и ответьте на поставленные вопросы, употребив эти лексические единицы».

В ходе демонстрационного этапа внимание обучающихся акцентирует-

ся на содержательной стороне текстового сообщения. Упражнения должны быть направлены на усвоение различий между ценностными системами и этносоциокультурными установками в родной культуре и культуре страны носителей изучаемого языка, а также на развитие умений сопоставлять факты русской и иноязычной культур, формулировать свое мнение о полученной информации, представлять свою позицию как носителя родной культуры. Основными видами упражнений могут быть следующие: «какую социокультурную информацию об иноязычном обществе можно почерпнуть из цитаты «...»?», «представьте ситуацию (заданную сценарием) и выберите правильное решение данной проблемы в соответствии со стилем общения».

Целью последемонстрационного этапа является использование исходного текста в качестве опоры для совершенствования речевых умений, являющихся составляющими МКК, например, умения использовать знания о стране и культуре носителей изучаемого языка (географии, экономике, образовании, традициях и т.п.), умения учитывать национально-культурную специфику вербального и невербального поведения при общении и представлять родную культуру на иностранном языке. На данном этапе можно создавать ситуации, для решения которых обучающимся необходимо использовать ранее усвоенные знания в рамках коллективно-творческой деятельности. Примерами заданий могут быть следующие: «после просмотра новостного сюжета подумайте над организацией подобного мероприятия (например, концерта) в России: обсудите тематику, участников, зрительскую аудиторию, структуру мероприятия», «выберите из предложенных личностей/ известных мест (которые встречались в видеосюжете) и подготовьте о ней/ нем новостное сообщение», «напишите заметку в редакцию местной газеты, в которой Вы излагаете свое видение того, как ...»

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что телевизионные новостные тексты обладают большим лингводидактическим потенциалом, а работа с ними предоставляет неограниченные возможности при реализации целей обучения иностранному языку, в частности, при формировании межкультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорян А.Э. Отражение англо-американского лингвокультурного влияния в современной русской просодии (на материале теленовостей) / А.Э. Григорян // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2014. – №4. – С.103-116.
2. Смаглий Т.А. Интеграция видеоматериалов, предоставленных интернет-ресурсами как средства обучения иностранному языку в организацию аудиторной и внеаудиторной работы студентов / Т.А. Смаглий // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвуз. сборн. научн. тр. – Выпуск 37. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2017. – С.115-118.
3. Тройникова Е.В. Дидактические принципы развития визуальной культуры студентов при формировании межкультурной компетенции / Е.В. Тройникова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвуз. сборн. научн.

**USING TV NEWS IN THE PROCESS OF
CROSS-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT**

N.L. Ushakova

Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk

The paper deals with TV news as an important tool in the process of learning foreign languages, and cross-cultural development, in particular. The author identifies their content and functions, highlights the stages of TV news at the lessons and gives examples of exercises aimed at developing the skills and abilities of a mediator of cultures.

Key words: *TV news, cross-cultural competence, cross-cultural communication, foreign language, mediator of cultures.*

Об авторе:

УШАКОВА Нина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, языков северных стран и лингводидактики Северного (арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail*: n.ushakova@narfu.ru

**Иностранные языки:
лингвистические аспекты**

*Л.А. Алексанова
А.А. Белозер
Н.М. Биккулова
М.Э. Жукова
Е.С. Зарницына
Е.В. Золинова
О.А. Корева
А.В. Неупокоева
А.В. Подгорнова
Е.И. Почтарь
О.Е. Рожкова
Е.П. Семёнова
Е.А. Соболева
О.А. Трemasкина
Л.А. Шиман
Ю.Н. Яценко*

КОНСТРУКЦИЯ «SEIN + ZU + INFINITIV» И ЗНАЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Л.А. Алексанова

Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань

В статье рассматриваются условия актуализации модального значения возможности в предложениях с конструкцией «sein + zu + Infinitiv». Проявлению данного значения способствуют семантика глагола в инфинитиве и языковые средства контекста.

Ключевые слова: модальность, значение возможности, контекст, инфинитив.

Термином «модальность» в языкознании называют разные явления, объединённые тем признаком, что все они выражают отношение говорящего к сообщаемому или сообщаемого к действительности. Во многих работах, посвящённых исследованию различных видов категории модальности, выделяются два основных вида модальных отношений: объективные и субъективные. Под объективной модальностью, рассматриваемой как необходимый компонент содержания каждого предложения, понимают отношение содержания высказывания к действительности. Грамматическим средством выражения объективной модальности является категория наклонения. Что касается субъективной модальности, то она интерпретируется как необязательный, факультативный признак высказывания. Субъективная модальность не представляет собой результата отражения объективной действительности и, следовательно, не является компонентом конкретного содержания предложения. Под этим видом модальности понимается отношение говорящего к содержанию высказывания [Абрамов 2015: 62, Солганик 2010].

Наряду с объективной и субъективной модальностью выделяется и третий вид категории модальности – отношение между действием и его субъектом [Зверева 1983]. Основным средством выражения этого модального отношения в немецком языке являются модальные глаголы: Er muss (kann, will...) die Arbeit vollenden. Рассматриваемый третий вид модальных отношений (внутриситуационный) многие грамматисты называют «внутренней» модальностью. «Внутренней» модальности противопоставляется «внешняя» модальность. «Внешняя» модальность интерпретируется как отношение содержания предложения к действительности в плане реальности/нереальности (объективная модальность) и как степень уверенности говорящего в сообщаемых им фактах (субъективная модальность) [Ермолаева 1978: 48].

Немецкая конструкция «sein + zu + Infinitiv» выражает внутреннюю модальность в плане выражения модальных значений возможности и необходимости. Данные значения проявляются в отношении между дей-

ствием и его субъектом. При этом названные значения актуализуются в определённой речевой ситуации и не всегда чётко различаются. Поэтому не всегда возможно однозначно определить модальное значение конструкции, проявляемое в тексте. В данной статье мы попытаемся рассмотреть, при каких условиях в тексте проявляется модальное значение возможности.

Следует отметить, что конструкция «sein + zu + Infinitiv» со значением возможности является синонимом многих других конструкций [Helbig 2001: 163], таких, как

1) пассивная конструкция с модальными глаголами:

Der Text kann leicht übersetzt werden.

2) конструкция с глаголом lassen:

Das Buch lässt sich leicht lesen.

3) конструкция с возвратными глаголами:

Das Fenster öffnet sich leicht.

4) конструкция с прилагательными с суффиксами -bar, -lich, -haft, -abel:

Die Schrift ist gut lesbar.

5) конструкции «es + gibt + zu + Infinitiv», «stehen + zu + Infinitiv», «gehen + zu + Infinitiv»:

Da stand ein Wort zu lesen.

Die Tür geht nicht zu schließen.

6) атрибутивная конструкция с причастием I + zu (в атрибутивном употреблении): die schlecht zu lesende Schrift.

Как показало проведённое исследование, модальное значение возможности конструкции «sein + zu + Infinitiv» чаще реализуется в художественной литературе, чем в научной. При этом данное значение проявляется чаще при описаниях, характеристике предметов и явлений. Актуализации данного значения способствуют как семантика глагола в инфинитиве, так и контекст (эндоконтекст и экзоконтекст).

Рассмотрим далее, как влияет значение глагола в инфинитиве на проявление модального значения.

1. Конструкция «sein + zu + Infinitiv» реализует практически всегда модальное значение возможности, если в инфинитиве стоят глаголы чувственного восприятия: sehen, hören, vernehmen, spüren и др.

Ich überlegte kurz, ob ich Erol bitten sollte, den Text zu googlen, aber ein PC war nicht zu sehen (E. Kabatek);

Ich legte mein Ohr an die Wand zur Nachbarwohnung. Kein Laut war zu hören (E. Kabatek);

Aus der Nachbarwohnung war nicht das leiseste Geräusch zu vernehmen. (E. Kabatek);

Thomas drückte sich hinaus, als Hannas nur wenig älteres Ebenbild in die Stube trat, in der immer ein Duft von Bast und nassem Tannengrün zu spüren war (L. Frank).

Данные глаголы характеризуют процесс восприятия как пассивный, при котором субъект испытывает воздействие объекта на себя (на органы восприятия) и фиксирует это воздействие [Астахова 2015: 11]. Таким образом происходит осуществление восприятия, т.е. субъект (человек) видит или слышит объект. При этом субъект, как правило, не называется в предложении, потому что важным становится лишь факт восприятия предмета. В таких случаях можно говорить о некоем «стирании» модального значения возможности. В нашем восприятии фиксируется не возможность видеть или слышать что-либо, а в большей степени сам предмет, который виден или слышен.

Самым частотным глаголом этой семантической группы является глагол *sehen*. Его частотность в несколько раз превосходит другие глаголы, входящие в состав конструкции.

Реализации модального значения возможности способствуют и лексико-семантические варианты глаголов других семантических групп, имеющие значение чувственного восприятия, например, *unterscheiden*, *ahnen*, *erkennen*, *lesen*, *verstehen* и др.:

«Ich bitte um Entschuldigung, dass ich später komme», sagte Löffler so leise, dass er kaum zu verstehen war im Lärm der Anlage (H. Otto);
Die Straße in dem Dunkel ist nur zu ahnen (Chr. Wolf);
...das Haus, an dem das Wort „Kantine“ zu lesen war (H. Otto).

Следует отметить также другие глаголы, часто встречающиеся в художественной литературе, которые способствуют актуализации значения возможности, на пример, *ertragen*, *finden*, *antreffen*:

Richtige WGs sind in Stuttgart schwer zu finden (E. Kabatek);
Das war am leichtesten zu ertragen (E.E. Kisch).

Если сопоставить частотность названных глаголов в художественной литературе, то можно констатировать следующее: глагол *sehen* использовался 120 раз, *finden* – 40, *hören* – 34, *erkennen* – 26, *verstehen* – 15.

2. В предложениях с конструкцией «sein + zu + Infinitiv» проявляется значение возможности, если в предложении используются некоторые обстоятельства, качественно характеризующие действие. Данные обстоятельства указывают на то, легко или тяжело осуществить какие-либо действия. Самую высокую частотность имеют употребляемые в качестве таких обстоятельств наречия *leicht* и *schwer*:

Und sogar die Stufe in Gold war leichter zu haben als die ersten Exemplare der Bronze-Klasse (H. Kant);
Und was vielleicht das schlimmste ist, im Herd, der angeblich so schwer zu erheizen ist, brodeln ein fröhliches Feuer (E. Kisch).

Множество других качественных наречий также способствует реализации значения возможности: *einfach*, *deutlich*, *klar*, *gut*, *schnell*, *schlecht* и др.:

Der alte Castriens fand, Helmut von Klemm sei noch gut zu gebrauchen für dieses und jenes (A. Seghers);
Zusätzliche Möglichkeiten wie Kontrastverstärkung oder Substraktion sind einfach zu realisieren (Physik).

При употреблении других сочетаний слов, качественно характеризующих действие, также идентифицируется значение возможности: ohne Mühe, ohne viel Anstrengung и др. Наречия градуальной семантики viel, wenig, kaum также благоприятствуют актуализации значения возможности:

Versuch, der so wenig aufzuhalten ist (W. Kunert);

Tatsächlich war sie auch im Vergleich zu jenen, die später folgten, kaum eine Katastrophe zu nennen (E. Kisch).

Необходимо отметить, что наречия, отражающие степень возможности совершения действия, довольно часто содержатся в предложениях с глаголами чувственного восприятия, с некоторыми глаголами мышления (verstehen, begreifen, vorstellen), а также с глаголом ertragen. Так, с глаголами ertragen, vorstellen данные наречия употребляются в 85% случаев всех употреблений данных глаголов, с глаголами begreifen, verstehen – в 65%.:

...Einmalbildungen, die außerhalb des Kontextes schwer zu verstehen sind (Wissenschaftliche Beiträge);

Das war wirklich schwer zu ertragen (D. Viga).

Актуализации значения возможности способствуют также обстоятельства, в которых раскрываются условия для возможности совершения какого-либо действия:

Fast ein Drittel mehr wollten sie in diesem Jahr modernisieren. Sie wurden sich einig: Das ist zu schaffen – bei guter Arbeitsauslastung und Organisation (Berliner Zeitung).

Реализации модального значения возможности благоприятствуют и некоторые обстоятельства эмоциональной оценки, такие, как leider, zum Glück, glücklicherweise и др.:

Glücklicherweise war der Zug noch zu erreichen (H. Sakowski);

Die beweglichen Teile der Maschine sind leider nicht völlig herzustellen (Technische Zeitschrift).

3. В предложениях с отрицанием также преимущественно реализуется значение возможности, точнее невозможности. При этом предложения с отрицанием составляют почти половину примеров со значением возможности/невозможности:

Das war nicht zu verhindern (W. Toelke);

Schon der erste Blick sagte ihm, dass da nicht mehr zu helfen war (H. Konsalik).

Вместе с отрицанием нередко употребляются и другие слова: nicht mehr, fast nicht, noch nicht, gar nicht, überhaupt nicht и др.:

Ach Gott, das war mit dem Salon Koutzki gar nicht zu vergleichen! (E.Kisch).

Некоторые глаголы образуют вместе с отрицанием устойчивые выражения, которые также имеют значение невозможности:

Bei dem ist nichts zu holen (G. Harkenthal);

Mit dir ist nichts anzufangen (E.Kisch).

Наиболее часто с отрицанием употребляются следующие глаголы: machen, sagen, leugnen, ausdenken, aushalten, ändern:

Mit dem Ohr ist gar nichts zu machen (H. Kant);

Das war nicht zu leugnen (Positionen und Tendenzen. Beiträge).

Необходимо отметить, что нередко на реализацию модального значения возможности оказывают влияние сразу несколько лексических средств: обстоятельства, отрицание и семантика глагола в инфинитиве:

Das war nicht leicht zu ertragen (A. Lazar);

Ein Gesicht war nicht zu erkennen gewesen (Chr. Wolf).

4. На идентификацию модального значения возможности оказывают известное влияние коммуникативный и функциональный типы предложения. Так, в художественной литературе нередко встречаются вопросительные предложения, в которых конструкция «sein + zu + Infinitiv» обычно имеет значение возможности:

Ist so was zu glauben? (A. Lazar);

War für heute etwas Besonderes zu erwarten? (B. Apitz)

В предложениях нереального желания практически всегда проявляется значение возможности:

Wenn er noch zu erreichen wäre! (A. Lazar);

Wenn diese Minute nur zu verlängern wäre! (A. Seghers)

В условных придаточных предложениях также часто реализуется значение возможности:

Ist eine derartige Aufgabe zu realisieren, dann kann prinzipiell die Anordnung umgerechnet werden (Technische Zeitschrift).

5. На реализацию модального значения конструкции оказывают влияние также и средства экзоконтекста. Например, актуализации данного значения благоприятствуют такие средства предшествующего контекста, как модальный глагол können, а также многие конструкции, имеющие значение возможности:

Speicherzeiten bis maximal zehn Sekunden können mit speziellen Fluoreszenzstoffen mit großer Nachleuchtzeit erreicht werden..., längere Speicherzeiten sind nur mit Katodenstrahlröhren zu verwirklichen, die nach dem Ladungsspeichersystem arbeiten (Technische Zeitschrift);

Es ist zu fragen, wodurch er rekonstruierbar ist, und ob er auch im Passivsatz zu rekonstruieren ist (Linguistische Studien).

Модальное значение возможности реализуется и в том случае, если возможность осуществления какого-либо действия противопоставляется содержанию предшествующего предложения. В предложениях, в которых актуализуется это модальное значение, обычно эксплицитно выражена связь с предшествующим контекстом:

Bei den Bauelementen handelt es sich um bei der Produktion des Mikroprozessorschaltkreises UB 880 D bzw. des Parallel-Eingabe/Ausgabe-Schaltkreises UB 855 D anfallende Schaltkreise, die die TGL-gerechten Normwerte nicht erreichen. Da sie aber trotzdem zu verwenden sind, werden sie gesondert bezeichnet und vertrieben (Technische Zeitschrift).

Иногда определить модальное значение конструкции помогает и последующий контекст:

Bei der einen Erklärung wäre anzunehmen, dass negative Ladung von der einen Platte herunterströmt <...> . Eine andere Möglichkeit wäre <...>

(Physik).

Следует отметить, что конструкция «sein + zu + Infinitiv» имеет значение возможности, если используется при каких-либо описаниях, где употребляется множество языковых средств, выражающих значение возможности, как в предшествующих, так и в последующих предложениях:

Der Einsatz und die Nutzung erfolgen in der Regel entsprechend herkömmlichen Unterprogrammpaketen. In der Konzeptionsphase werden die einzelnen zur Erfüllung der komplexen Aufgabenstellung notwendigen Rechenprozesse bezüglich der von ihnen benötigten Systemdienste untersucht. Daraus lassen sich das konkrete Taskmodell und die zur Realisierung der Zustandübergänge benötigten Moduln des Betriebssystemkerns ableiten. Der Initialisierungsteil ist durch die für die konkrete Hardwarekonfiguration notwendigen Komponenten zu ergänzen. Die Nutzung vorgefertigter Systemtasks ist möglich. Alle mit dem EBS abwenderspezifischen Funktionen können mit EBS auf folgende Art und Weise verknüpft werden (Technische Zeitschrift).

Такие описания нередко встречаются в научной литературе, где даётся подробная характеристика каких-либо приборов или процессов.

Как уже отмечалось в начале статьи, конструкция «sein + zu + Infinitiv» нередко имеет нечёткое модальное значение, т.е. значения возможности и необходимости практически не дифференцируются. В таких случаях в контексте нет указателей на то, какая модальность (возможность или необходимость) проявляется. Но и случаи недифференцированного употребления не исключают значения возможности, например:

Dann sind wir auf der Insel, und wie zu erwarten war, ist gar nichts los (Geschichten);

Meine Art, die Speise einzunehmen, sei wahrscheinlich zu den seltenen zu zählen (H.Kant).

Данные действия, обозначенные конструкцией, можно интерпретировать и как возможные, и как необходимые, точнее, как действия, предстоящие для выполнения.

Если охарактеризовать реализуемое в конструкции модальное значение возможности, то можно прийти к выводу, что оно проявляется:

чётко (благодаря языковым факторам контекста) – в 47% случаев, стирается (с глаголами чувственного восприятия) – в 33% случаев, «существует» с модальностью необходимости – в 20% случаев.

Таким образом, на проявление модального значения возможности конструкции влияет её лексическое наполнение и синтаксическое окружение, при этом идентифицировать значение помогают семантика глагола в инфинитиве и контекст. Как показало исследование, само модальное значение может совсем стираться (в случае употребления глаголов чувственного восприятия), проявляться чётко (при наличии определённых языковых факторов контекста), а также может существовать в случае «неполной идентификации», наряду со значением необходимости (при отсутствии чёткого разграничения значений возможности и необходимости).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка / Б.А. Абрамов. – М.: Юрайт, 2012. – 286 с.
2. Астахова Т.Н. Полевая структура эвиденциальности в немецком медиадискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол наук: 10.02.04/ Т.Н. Астахова; Северный (Арктический) федеральн. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск [б.и.], 2015. – 25 с. – На правах рукоп.
3. Ермолаева Л.С. Очерки по сопоставительной грамматике германских языков / Л.С. Ермолаева. – М.: Высшая школа, 1987. – 127 с.
4. Зверева Е.А. Научная речь и модальность / Е.А. Зверева. – Л.: Наука, 1983. – 158 с.
5. Солганик Г.Я. Очерки модального синтаксиса / Г.Я. Солганик. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 136 с.
6. Helbig H. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für Ausländer / H. Helbig, J. Buscha. – Berlin, München: Langenscheidt, 2001. – 654 S.

«SEIN + ZU + INFINITIV» AND THE MEANING OF POSSIBILITY

The article focuses on implementation issues related to possibility in sein + zu + infinitive sentences. This meaning is realized through infinitive forms of specific verbs and the context.

Key words: modality, meaning of possibility, context, infinitive.

Об авторе:

АЛЕКСАНОВА Лариса Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, *e-mail:* larissa-alexanowa@yandex.ru

УДК 81.42

**ТЕМПОРАЛЬНЫЕ НАРЕЧИЯ В СТРУКТУРНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА**

Н.М. Биккулова

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург

В статье рассматривается функционирование темпоральных наречий релятивного характера в художественном тексте. Анализируется роль данных наречий в структурной организации текста, в частности в изменении его повествовательной перспективы.

Ключевые слова: темпоральные наречия, текст, повествовательная перспектива, субъектный план повествования, композиционно-речевая форма.

В лингвистической литературе имеется значительное количество работ, посвященных проблеме функционирования лексических средств в структуре художественного текста. Во многих работах объектом исследования является темпоральная лексика. В данных работах рассматриваются вопросы общетеоретического плана (общая характеристика, классификация

темпоральной лексики), а также конкретные вопросы (взаимодействие лексических и грамматических средств при выражении темпоральности). В нашей работе мы предлагаем выделять темпоральную лексику номинативного и релятивного характера, так как они существенно различаются по своему функционированию в художественном тексте. В группу темпоральных средств *номинативного* или *субстантивного* характера мы включаем:

- существительные, обозначающие понятия времени (Tag, Nacht, Woche, Monat);
- существительные, не обладающие темпоральным значением, но приобретающие его в сочетании с предлогами (nach dem Unterricht, vor dem Sommer, während des Krieges);
- существительные, не содержащие сему «время», но обозначающие определенные возрастные этапы в жизни человека (Junge, Student, Soldat).

О.И.Москальская называет данную группу автосемантическими (самостоятельными) обстоятельствами времени [Москальская 1981: 115]. Внутри темпоральных средств *релятивного* характера (в основном наречий) выделяются следующие группы:

- средства, указывающие на абсолютную краткость во времени (plötzlich, da);
- средства, которые сигнализируют о взаимной ориентации двух и более величин во времени (später, dann);
- средства, обозначающие одностороннюю ориентацию во времени без указания на количество времени (gegenwärtig, damals);
- средства, указывающие на относительную близость или дальность к точке отсчета (bald, einst).

О.И.Москальская называет их синсемантическими (не самостоятельными, зависимыми) обстоятельствами времени, так как они обозначают время относительно какой-либо заданной в тексте точки отсчета.

Среди темпоральных релятивных наречий мы предлагаем выделить группу средств обозначения односторонней ориентации во времени, которая включает:

- а) наречия nun, jetzt, heute с ориентацией на «настоящее»;
- б) наречия damals, einst, gestern с ориентацией на «прошлое»;
- в) наречия bald, morgen с направленностью на «будущее».

Такого рода наречия С.Д. Кацнельсон называет дейктическими знаками и выделяет такие отличительные признаки данных наречий, как их ситуативность, то есть смысловая зависимость от ситуации речи, и эгоцентризм, то есть постоянная отнесенность к субъекту речи [Кацнельсон 1965: 5].

Как показал анализ примеров, наиболее насыщенными в функциональном отношении оказываются релятивные наречия с ориентацией на

«настоящее» (jetzt, nun, heute). Очевидно, это объясняется растяжимостью и неограниченностью понятия «настоящего». Данные наречия участвуют в изменении временной перспективы повествования и играют существенную роль в изменении повествовательной перспективы. В то время как наречия с ориентацией на «прошлое» (damals, einst, gestern) и наречия с направленностью на «будущее» (morgen, bald) играют важную роль при варьировании, как правило, временной перспективы повествования. Наречия da, plötzlich, которые указывают на «абсолютную краткость во времени», также участвуют в изменении временной перспективы повествования и повествовательной перспективы повествования, но отличаются от релятивных наречий с ориентацией на «настоящее» меньшей функциональностью.

Под повествовательной перспективой мы понимаем способ художественного изображения действительности средствами языка в соответствии со своеобразием авторского восприятия, то есть в форме представляемого пространства-времени. Одним из компонентов, который Э.Г. Ризель и Е.И. Шендельс включают в понятие повествовательной перспективы, выступают участники коммуникации, иными словами автор (рассказчик) и действующие лица, что находит свое отражение в выделении авторского и персонажного планов повествования [Riesel 1975: 275]. Под авторским планом повествования мы понимаем аукториального повествователя в форме 3-го лица, который находится вне изображаемого мира и объективно отражает явления окружающей действительности. При употреблении термина персонажный план повествования, мы имеем в виду повествование, которое ведется внутри аукториального типа повествования от лица одного из персонажей художественного произведения, то есть его мысли и переживания, имеющие фрагментарный характер. В дальнейшем мы будем называть данный план повествования субъективированным персонажным планом, чтобы отличать его от персонажного типа повествования, которое ведется от 1-го лица, являющегося одной из фигур изображаемого мира и субъективно отражающего объективную действительность.

Как показывает анализ языкового материала, темпоральные наречия релятивного характера выступают в качестве одного из вспомогательных средств различения субъектных планов повествования. Различая план автора и план персонажей, релятивные наречия порождают полифоническую структуру художественного произведения, включающую несколько «голосов» или «пластов», которые различаются в тематическом, временном, языковом и функциональном отношениях. В аукториальном повествовании темпоральные релятивные наречия jetzt, nun могут выступать в качестве маркеров, различающих планы повествования, то есть авторский «объективный» план и персонажный субъективированный план, и сигнализировать о переходе от авторского «объективного» плана повествования к персонажному субъективированному, а также от персонажного к авторскому. Переход от авторского плана повествования к персонажному влечет

за собой и изменения во временных планах повествования, то есть одно-временный переход от авторского времени к персонажному. Например:

Er *sah* den Eichenholztisch und das verschobene Gitter..., dann *wandte er sich um* und *verließ* den Dom, **jetzt** *war* er die Sedemunds los und ledig ihrer Garotte! Frische Luft, frische Luft! (Fühmann, Barlach in Güstrow)

В данном примере наречие *jetzt* употребляется в сложносочиненном предложении и указывает на переход от авторского плана повествования к персонажному, переданному в виде несобственно-прямой речи. На наличие несобственно-прямой речи указывают следующие элементы: существительное эмоционально-оценочного плана (Garotte), номинативные предложения (Frische Luft!) и восклицательные предложения (Jetzt war er die Sedemunds los und ledig ihrer Garotte!). При этом разные планы повествования не дифференцируются ни графически, ни посредством временных глагольных форм, так как и в авторском и в персонажном планах употребляется претерит.

Рассмотрим второй случай, когда темпоральные наречия являются формальными показателями перехода от субъективированного персонажного плана повествования к авторскому. Например:

Dann *kam* das Paar, die Braut umschleiert; Barlach *konnte* von seinem Platz aus ihre Züge nicht erkennen; sie *schritt*, gesichtslos, am Arm ihres zukünftigen Mannes, eines befrachten, mit satter Zufriedenheit seine drei Goldzähne überstrahlenden Fabrikbesitzers, der die Braut dreist-stolzen Gesichts *führte*, als sei sie *s e i n* Eigentum, kein atmendes Wesen aus Herz und Hauch, nein; *s e i n e* Frau wie *s e i n e* echten und falschen Zähne, *s e i n e* Fabrik, *s e i n e* Arbeiter. Barlach *sah* den schafsstolzen Besitzer und *nannte* ihn Sedemund. Es *schritt* hier der unholde Unheld der Barlachschen Dramen und so *war* denn der Dom *bevölkert* von Sedemunds Welt und darum wohl auch Sedemunds Dom, und **nun** *wandte* der Bräutigam den Blick zum Nordschiff, und er *sah*, dass der Engel *entfernt war*, und er *nickte*. Barlach *ballte* die Fäuste. (Fühmann, Barlach in Güstrow).

В данном примере первые два предложения „Dann kam das Paar, die Braut umschleiert“ и „Barlach konnte von seinem Platz aus ihre Züge nicht erkennen“ отделяются от последующего текста точкой с запятой и относятся к авторскому повествованию, так как они объективно передают содержание происходящих событий. Далее следует персонажное повествование, которое передается в форме 3-го лица и содержит модальные (wohl) и оценочные слова (mit satter Zufriedenheit, dreist-stolzen Gesichts, schafsstolz), элементы разговорной речи (also, denn), графические средства эмоционального выделения отдельных деталей повествования (графическое выделение в тексте притяжательного местоимения sein). В отрывке, в котором передается персонажный план повествования, основное повествование развивается далее и одновременно замедляется за счет эмоционально-оценочного описания действия. Релятивное наречие nun маркирует переход от субъективированного персонажного плана, представленного в виде несобственно-прямой речи главного персонажа новеллы Барлаха, к объек-

тивному авторскому плану повествования. Темпоральное наречие является единственным формальным показателем разных субъектных планов повествования, так как временные глагольные формы не дифференцируют их. Отсутствуют также пунктуационные средства различия, более того, отрывки текста, передающие разные субъектные планы повествования, связаны соединительным союзом *und*.

Изучение способа повествования связано с выявлением речевых коррелятов коммуникативно-повествовательной ситуации. В качестве одного из коррелятов рассматриваются композиционно-речевые формы (КРФ), которые выступают исходными структурами в системе форм, создающих способ повествования. Композиционно-речевые формы, сообщающие мыслям определенный порядок и движение, являются наиболее общими формами, отражающими структуру мышления и структуру его вербализации в речи. Характерным для синтаксического оформления текста с помощью композиционно-речевых форм является глубокий изоморфизм между логической и грамматической структурой. В качестве основных, ведущих композиционно-речевых форм выделяются: описание, сообщение и рассуждение.

Релятивные наречия времени могут выполнять разделительную и связующую функцию не только между субъектными планами повествования, но и между различными композиционно-речевыми формами в рамках одного плана повествования. Например, наречие *jetzt* способно связывать в авторском повествовании две части сообщения, прерванные описанием.

Meine Mutter stand schon auf der Veranda über der Straße. Sie wartete schon auf mich. Wie jung sie doch aussah. Wie dunkel ihr glattes Haar war. Sie stand vergnügt und aufrecht da, bestimmt zu arbeitsreichem Familienleben nicht zu einem abgelegenen Dorf, wohin sie von Hitler verbannt worden war. Jetzt erkannte sie mich und winkte, als sei ich verreist gewesen. (Seghers, *Ausflug*, 200)

В данном отрывке сообщение о том, как мать ждет возвращения из путешествия дочери, прерывается описанием внешности матери. Затем тема ожидающей матери вновь подхватывается наречием *jetzt* и продолжает развиваться автором. Первая часть КРФ «сообщение», включающая предложения «*Meine Mutter stand auf der Veranda über der Straße. Sie wartete auf mich.*», является констатирующим сообщением, так как содержит предложения, носящие результирующий характер и не имеющие динамического развития событий, что передается семантикой глаголов *stehen*, *warten*. Вторая часть «сообщения», вводимая наречием *jetzt*, представляет собой «сообщение о событиях» (*Vorgangsbericht*), так как сказуемые *erkennen*, *winken* имеют динамический характер и выражают временную последовательность действий. В КРФ «описание» используются глаголы, обозначающие состояние (*aussehen*, *stehen*), именное составное сказуемое (*dunkel sein*), качественные прилагательные (*jung*, *vergnügt*).

Наречие *jetzt* может связывать внутри авторского повествования две части сообщения, прерванные рассуждением. Например:

Marianne zog die Beine von der Schaukel und *stellte* ihre Füße fest *auf*, damit Leni bequem *absteigen konnte*. Dann *legte* sie einen Arm um Lenis Hals und *zupfte* ihr behutsam Halme aus dem Haar. Mir *kam jetzt* alles unmöglich *vor*, was man mir über die beiden *erzählt* und *geschrieben hatte*. Wenn Marianne so vorsichtig die Schaukel für Leni *festhielt* und ihr mit soviel Freundschaft und soviel Behutsamkeit die Halme aus dem Haar *zupfte* und sogar ihren Arm um Lenis Hals *schlang*, dann *konnte sie sich* unmöglich mit kalten Worten später schroff *weigern*, Leni einen Freundschaftsdienst zu tun.

Jetzt *zogen* die beiden, Marianne und Leni aus dem Schaukelgärtchen. (Seghers, Ausflug)

В данном примере сообщение о школьной экскурсии и о катании на качелях прерывается рассуждением автора о судьбах двух немецких девочек. В КРФ «сообщение» передается последовательность событий, что выражается формой связи предложений посредством наречия *dann*. КРФ «рассуждение», которая представляет собой размышления автора о невозможности совершения одной из подружек неэтичного поступка по отношению к другой, передается в форме сложноподчиненного предложения с придаточным условным, вводимым союзом *wenn*. Следует отметить, что наречие *jetzt* в данном фрагменте текста выполняет одновременно две функции: разделительную и связующую между композиционно-речевыми формами повествования, с одной стороны, и функцию дифференциации плана авторского и плана персонажей, с другой. В первом случае *jetzt* наряду с личным местоимением *mir* маркирует переход от «сообщения» к «рассуждению» и передает художественное «настоящее» автора. Во втором случае наречие *jetzt* (*Jetzt zogen die beiden...*) подхватывает тему «сообщения», прерванную авторским «рассуждением», связывает части «сообщения» в одно целое, и передает художественное «настоящее» персонажей, которое одновременно является «прошлым» для автора. Вторая часть «сообщения» выделяется в новый абзац.

Подводя итоги анализа функционирования релятивных темпоральных наречий в художественном тексте, можно сказать следующее. Релятивные наречия с ориентацией на «настоящее», выступая вспомогательными средствами дифференциации субъектных планов повествования, в частности авторского и персонажного планов, способствуют созданию многоплановой структуры художественного произведения. Являясь синсемантическими, ориентированными на текст единицами, релятивные наречия совмещают несколько функций. Совмещение нескольких функций, например, функции дифференциации различных субъектных планов повествования и композиционно-речевых форм и функции смещения временной направленности повествования объясняется, очевидно, тем фактом, что в понятие повествовательной перспективы включается несколько компонентов и какие-либо изменения в одном компоненте влекут за собой изменения в других, составляющих данное понятие компонентах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение / С.Д. Кацнельсон. – М.-Л.: Наука, 1965. – 110 с.
2. Москальская О.И. Грамматика текста / О.И. Москальская. – М.: Высшая школа, 1981. – 182 с.
3. Riesel E. Deutsche Stilistik / E Riesel, E. Schendels. – М.: Verlag Hochschule, 1975. – 316 S.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Fühmann F. Erzählungen 1955-1975. – Rostock: Hinstorff Verlag, 1982. – 551 S.

**TEMPORAL ADVERBS
IN THE STRUCTURAL ARRANGEMENT OF THE TEXT**

N.M. Bikkulova

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

The article considers the functioning of temporal adverbs of relative character in belles-lettres text. We analyse the role of these adverbs in the structural arrangement of the text, namely in the change of its narrative perspective.

Key words: temporal adverbs, text, narrative perspective, subjective plane of narration, compositional speech form.

Об авторе:

БИККУЛОВА Нурия Мингазетдиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Оренбургского государственного педагогического университета; *e-mail:* nurmingaz2013@yandex.ru

УДК 81-19

**СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ
В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ МАСС-МЕДИА**

М. Э. Жукова

Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого, Тула

Статья посвящена определению основных особенностей англоязычного дискурса массмедиа, рассмотрению словообразовательной активности неологизмов, а также специфике перевода неологизмов в данном дискурсе.

Ключевые слова: неологизм, дискурс масс-медиа, перевод.

В настоящее время в английском языке продолжается «неологический бум». Новые реалии современной жизни требуют обозначения – емкого и экспрессивного, и в то же время, политически корректного и благозвучного [Иванова 2014: 132]. Институт масс-медиа играет значительную роль в языковой и социальной жизни современного человека, происходит медиа-

тизация жизни – сама логика рассуждения современника повторяет терминологию и понятийный аппарат «человека из телевизора». Чего нет в медиа, того, как общеизвестно, нет и в жизни.

Дискурс есть языковое выражение определенной общественной практики, упорядоченное и систематизированное особым образом использование языка, за которым стоит идеологически и исторически обусловленная ментальность. С точки зрения лингвопрагматики, медиадискурс представляет собой текст периодического печатного издания или иного средства массовой информации, взятый в совокупности со всеми экстралингвистическими факторами, сопутствующими его порождению и восприятию [Храмченко 2009, 2010]. Медиа репрезентация является отражением, реконструкцией, мифом, творимым в СМИ. При этом СМИ представляют собой универсальный агент коммуникации, дают социально-преобразующую репрезентацию реальности [Чернявская 2001: 11-22].

Цели данной статьи заключаются в определении основных особенностей англоязычного дискурса массмедиа, словообразовательной активности неологизмов, в выявлении структурных особенностей и специфики перевода неологизмов в данном дискурсе.

Материалом для исследования являются языковые единицы, взятые из текстов газет *BBC, Morning Star, The Guardian, The Financial Times, The Telegraph, The Times*. В качестве эмпирического материала для исследования возможных переводческих решений, связанных с передачей неологизмов, мы использовали систему контекстного перевода *Reverso Context*. Данный сервис при запросе той или иной лексической единицы выдает список ее употреблений в оригинальных предложениях и их переводов, взятых из открытых двуязычных источников в сети Интернет. Нашей задачей было выявить диапазон переводческих трансформаций, которые может применять переводчик для более точной передачи того или иного неологизма, в нашем случае – образованного при помощи словосложения:

В соответствии с поставленными целями применялись следующие методы исследования: метод анализа словарных дефиниций и сравнительного анализа неологизмов, образованных по той или иной словообразовательной модели.

В ходе исследования были выявлены следующие особенности англоязычного дискурса СМИ [Бушев 2012: 158-168]:

1. В информационно-аналитическом блоке масс-медиа есть либо экспертное мнение, либо авторская журналистская статья – и это два разных подхода к аналитике.

2. Представление о гипертекстуальном инфокоммуникативном пространстве медиатекста – т. е. есть отсылки к другим медиа на аналогичные статьи по проблеме, гиперссылки на данные рейтингов, опросов, ресурсы дата-журналистики, т. е. происходит интересное расширение границ делового дискурса за счет гиперссылочных материалов.

3. Разработка прогноза как жанра делового медиатекста и рассмотрение визуализации, инфографики как факторов, повышающих достоверность прогноза. Сами мировые деловые СМИ, формируя повестку дня, участвуют в формировании мировой политики и представляют собой негосударственного участника международных отношений.

4. Демонстрация реального читателя через комментарии к текстам, возможность через вербальное поведение, через речевой портрет реального читателя судить о состоянии аудитории.

5. Важность фигуры автора: его образование, опыт, степень доверия общества к нему, каковы их взгляды на ту или иную проблему, как эти взгляды влияют на прогнозы.

6. Дискурс, по образному замечанию одного из исследователей, это пространство реализации концептов. Например, для делового дискурса характерны следующие концепты: money, goods, resources, funds, finances и т.д. [Храмченко 2014, 2017]

Наиболее актуальные причины появления неологизмов в СМИ – следующие:

1. Потребность в обозначении новой реалии (airnanny - женщина, чья работа заключается в том, чтобы заботиться о детях какой-либо семьи во время полета; cleanmeat – мясо, выращенное в лаборатории из самовоспроизводящихся клеток);

2. Существование реалий, не имеющих ранее соответствующего обозначения (gunch – бег в качестве упражнений во время обеденного перерыва; eco-therapy – метод улучшения здоровья путем привлечения человека к мероприятиям на свежем воздухе, например, таким как садоводство);

3. Более удобное обозначение реалии (briefing – короткое интервью для группы журналистов, которое делается обычно официальным лицом; hackday – мероприятие, на котором собираются сотрудники компании для того, чтобы обсудить какие-либо проблемы или идеи);

4. Необходимость подчеркнуть изменение социальной роли предмета (Instagirl – женщина-модель, которая имеет большое количество подписчиков на Instagram, социальных сетях для публикаций своих фотографий; neo-generalist – сотрудник, который обладает как общими, так и специальными навыками и знаниями) [Шкуратова 2004: 115-125].

Что касается особенностей словообразования новых слов в дискурсе массмедиа, то нельзя не отметить, во-первых, использование очень широкого спектра средств словообразования, а во-вторых, их необычность, что представляет большой исследовательский интерес. Так, большую часть из них составляют неологизмы «однословия» [Эпштейн 2006], но есть и многословные, неологизмы-фразы и словосочетания, идиомы (например, the reputation economy, reverse showrooming, fear extinction therapy, What's Gucci?).

Как обычно, среди словосочетаний наиболее часто встречается модель

прил.+ сущ. Например, dark pool, glass cockpit, golden rice, green care, hostile architecture, mixed reality, poor door, responsible luxury, smart desk,).

Так же часто встречаются и словосочетания, составленные по модели сущ.+сущ. Например, carbon bomb, disaster capitalism, desire path, generation pause, nail house, screen scraper, simulator sickness. Несмотря на то, что многие из этих словосочетаний являются мотивированными (или с «прозрачной» метафорой), из-за различий в концептуализации действительности и принципов номинации к ним трудно подобрать русские эквиваленты, особенно, в том же стилевом регистре.

Среди анализируемых новых слов есть слова-слитки (например, tweleb – Twittercelebrity; retailtainment – retail + entertainment, smasual – smart + casual; shrinflation = shrinkage + inflation), а также различного рода аббревиатуры, например, словарные (inspo – inspiration; obvi – obvious; jo-pro – young professional).

Сложносокращенные слова-слитки, как указывалось ранее, являются наиболее распространенным видом сокращений; они широко представлены в словарях и списках новых слов.

Среди буквенных аббревиатур встречаются акронимы-омонимы, например, HEN (happy empty nester), FOG (fat, oil and grease); SOLE (self-organised learning environment).

Стремление к экономии усилий пишущего и говорящего очевидно в таких аббревиатурных фразах, как Evel (English votes for English laws), FOGO (fear of going out), SBNR (spiritual but not religious).

Все это еще раз подтверждает известный закон экономии усилий, доминирующий в такой креативной сфере, как образование новых слов.

Однако самым частотным средством словообразования, как и следовало ожидать, остается в английском языке морфологическое – создание новых слов через использование различных префиксов и суффиксов. Наиболее интересными, на наш взгляд, являются в исследуемом материале квантитативные префиксы, указывающие на размеры, количество, параметры и т.д. (например, microfiche, microcosm, microsecond).

Специфика неологизмов ставит достаточно сложную задачу перед переводчиком в плане их передачи с языка оригинала на язык перевода. Основная трудность при переводе неологизмов заключается в том, что нового слова нет в словаре; следовательно, возникает проблема с определением его значения.

Для передачи значений неологизмов, образованных при помощи словосложения могут применяться следующие переводческие трансформации: генерализация, конкретизация, модуляция, добавление, частичное и полное транскрибирование, калькирование, лексико-семантическая замена.

Например,

«They make Bitcoin donations – the miracle of **crowdsourcing** turned on its head to crowd-fund murder». Делали биткойновые пожертвова-

ния... чудо **краудсорсинга** проспонсировало это убийство.

Неологизм *crowdsourcing* состоит из двух существительных – *crowd* и *sourcing*; он обозначает «явление, когда организация нанимает группу фрилансеров для работы над какой-либо задачей». Переводчик использует метод транскрибирования.

«Usually victims of **cyberbullying** kill themselves, not other people».

Обычно жертвы **кибер-травли** убивают себя, а не других людей.

Неологизм образован из двух слов – *cyber* и *bullying*; он обозначает «угрозы, намеренные оскорбления по интернету». Переводчик прибегает к калькированию, переводя слово поморфемно.

She's always doing this **pocket-dial** thing. Вечно у неё **кнопки в кармане нажимаются**.

Данный сложный неологизм, состоящий из двух слов – *pocket* и *dial*, появился для обозначения явления, когда человек убирает мобильный телефон в сумку или карман и из-за случайного нажатия на кнопки отправляет сообщение или совершает вызов». Для достижения адекватного перевода переводчик использует прием целостного преобразования. Переводчик полностью переосмысляет фразу и преобразует целое предложение.

Таким образом, неологизмы, порождённые в ходе англоязычного дискурса масс-медиа и закрепившиеся в нём, обладают широким потенциалом к пополнению в будущем словарного запаса языка. Может произойти как положительная приращка значению какого-либо термина (мелиорация), так и негативная (пейорация). Возможна также смена их стилистической принадлежности. Данный процесс является естественным для языка и не должен вызывать у носителей языка и учёных беспокойства, потому что он отражает жизнь общества, его развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бушев А.Б. Как учиться интерпретировать глобальные медиа? / А.Б. Бушев // Язык в пространстве коммуникации и культуры. Мат-лы VI Межд. научн. конф. по актуальным проблемам теории языка и коммуникации. Москва, 29 июня 2012 г. – М.: Книга и бизнес, 2012. – С. 24-29.
2. Иванова Н.К. Электронные словари английских неологизмов: опыт анализа / Н.К. Иванова // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. – Иваново, 2014. – Вып. 6. – С. 132-139.
3. Храменко Д.С. Ирония в английском деловом дискурсе (функционально-синергетический подход): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: / Д.С. Храменко; Моск. гос. ун-т межд. отношений. – Тула [б.и.], 2010. – 25 с. – На правах рукоп.
4. Храменко Д.С. Ирония как средство активизации синергических процессов прагматической самоорганизации английского делового дискурса / Д.С. Храменко // Вестник Самарского гос. ун-та. Гуманитарная серия. – 2009. – № 1(67). – С. 175-180.
5. Храменко Д.С. Конвенциональность и дерегламентация современного английского делового дискурса / Д.С. Храменко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 1 (31). – Ч. I. – С. 194-197.
6. Храменко Д.С. Кооперативный эффект прагматического воздействия в английском дискурсе масс-медиа / Д.С. Храменко // Вопросы прикладной лингвистики. – 2017. – №3 (27). – С. 86-95.

7. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сборн. научн. статей. – СПб.: Изд-во: СПб. гос. экономическ. ун-та, 2001. – С.11-22.
8. Шкуратова С.Ю. Неологизм как объект лексикографического исследования / Шкуратова С.Ю. // Вестник МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 2. – С. 115-125.
9. Эпштейн М.Н. Типы новых слов: Опыт классификации [Электронный ресурс] / М.Н. Эпштейн // Литературно-философский журнал ТОПОС. 15/12/2006. URL: <http://www.topos.ru/article/5174#1>

MODERN FORMS OF REPRESENTATION OF NEOLOGISMS IN THE ENGLISH MEDIA DISCOURSE

М.Е. Zhukova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula

The article is devoted to the definition of the main features of the English media discourse, the consideration of the word-formation activity of neologisms, as well as the specifics of the translation of neologisms in this discourse.

Key words: neologism, media discourse, translation.

Об авторе:

ЖУКОВА Марина Эдуардовна – магистрант кафедры переводоведения и межкультурной коммуникации Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, *e-mail:* marish.zhukova@yandex.ru

УДК 81

ЯВЛЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ В МЕДИЦИНСКОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Е.С. Зарницына

Приволжский исследовательский медицинский университет,
Нижний Новгород

Статья посвящена проблеме терминологической синонимии в современной медицинской литературе на английском языке. Рассматриваются причины распространения данного явления, приведены примеры терминов-синонимов на основе существующих классификаций терминов.

Ключевые слова: синонимы, термины-синонимы, медицинская терминология, медицинский английский язык.

Развитие направлений медицины, её междисциплинарные связи, интеграция с другими научными дисциплинами, а также глобализация медицинских знаний предъявляют особые требования к языку, который призван отражать эти изменения, привлекая имеющиеся и изыскивая новые ресурсы для более полной и точной передачи информации. Этим обусловлено

распространение, в частности, терминологической синонимии, факт существования которой в современной медицинской терминологии неоспорим. Подвижность лексического состава, его постоянное развитие является одной из особенностей медицинской терминологии [Колобаев 2017: 90]. По определению С.В. Гринёва-Гриневича, термин – это специальная лексическая единица (слово или словосочетание), принимаемая для точного наименования понятий [Гринёв-Гриневич 2008: 30].

Однако ранее термин характеризовали с точки зрения однозначности и отсутствия синонимов [Лотте 1961: 72]. Проявление синонимии в терминологии рассматривалось как недостаток. Изоморфизм (одна форма – одно значение) можно, по словам И.М. Кобозевой, трактовать как некоторое идеальное состояние, к которому стремится языковая система [Кобозева 2000: 40]. По мнению Ю.В. Сложеникиной, изоморфные терминосистемы были бы идеальным инструментом языка-описания, однако исследования по изучению конкретных терминообластей не подтверждают существование таких терминологий. И в настоящее время терминологическую вариативность можно признать «объективным состоянием системы специальных знаков» [Сложеникина [http](#)].

Распространение терминологической синонимии, между тем, представляет определённые проблемы, вызывая затруднения как в сфере профессиональной коммуникации, так и при переводе медицинских текстов. Именно поэтому данный вопрос является предметом изучения многих лингвистов [Таранова 2015: 55]. Проблема синонимии терминов заключается в использовании нескольких специальных лексических единиц для именованья одного понятия. И если в общеупотребительной лексике наличие синонимов придаёт речи красочность, они являются выразительными средствами языка и служат стилистической реализации текста, то использование терминов-синонимов может вызвать неуверенность в том, что «пользующиеся ими специалисты говорят об одном и том же понятии. Это приводит к затруднению взаимопонимания» [Гринёв-Гриневич 2008: 102-103]. Процент синонимии в некоторых областях медицины составляет от 25% до 45% терминологического фонда [Бельская [http](#)]. Например, слово «болезнь» в английском языке представлена довольно широким синонимическим рядом: *disease, illness, ailment, sickness, disorder, disturbance, condition*. И не всегда синонимические варианты используются во избежание повтора.

Особое место среди синонимических рядов занимают названия анатомических структур: *bowels – intestines, gullet – esophagus, windpipe – trachea* [Деревлева 2009: 131]. Наибольшее количество синонимов наблюдается среди терминов, обозначающих заболевания и синдромы. Например, термины *Graves's disease, exophthalmic goiter, toxic goiter, Parry's disease, Basedow's goiter, Flajani's disease, Basedow's disease, ophthalmic hyperthyroidism* используются для обозначения одного понятия: базедова

болезнь.

Отдельную категорию представляют эпонимические термины (эпонимы): *Derrick-Burnet disease*, *Kartagener's syndrome*, *Ambu-bag*, *Cotte operation*. В языке представлены синонимичные им квалификативные синонимы, например: *presacral neurectomy* (*Cotte operation*), *hiberno-vernal bronchopneumonia* (*Derrick-Burnet disease*), *retromalleolar bursitis* (*Albert's disease*). Существует мнение, что эпонимические термины целесообразнее заменять на квалификативные; исключение составляют те эпонимы, которые прочно закрепились в языке и имеют образованные от них производные слова [Глазырина 2016: 28].

Одной из причин возникновения синонимических отношений является, безусловно, богатство медицинской терминологии. В английском медицинском языке это объясняется, в первую очередь, огромным числом терминов греко-латинского происхождения, которые сосуществуют с соответствующими терминами собственно английского языка: *clavicle* – *collar-bone*, *scapula* – *shoulder-blade*, *gingiva* – *gum*, *thorax* – *chest*, *otalgia* – *earache*, *oculus* – *eye*, *edema* – *swelling* (в приведённых терминологических парах заимствованное слово стоит первым). В данном случае термины-синонимы можно классифицировать по происхождению, т.е. относительно языка-источника. По классификации В.М. Лейчика, это своеязычные термины (*gum*, *chest*, *collar-bone*, *shoulder-blade*, *earache*, *eye*, *swelling*) и заимствованные (*gingiva*, *thorax*, *clavicle*, *scapula*, *otalgia*, *oculus*, *edema*). Помимо этого, он выделяет интернациональные термины (примеры: *aspirin*, *microscope*, *anatomy*) [Лейчик 2006: 94].

Классифицируя термины по этимологическому признаку, А.А. Реформатский, в свою очередь, выделяет только два вида терминов:

- 1) термины собственного языка;
- 2) термины-заимствования [Реформатский 1996: 85].

С.В. Гринев в своей классификации подразделяет термины по происхождению на два типа, а именно: исконные и заимствованные [Гринев 1993: 62].

Широко используется также классификация терминов-синонимов, подразделяющая их на абсолютные синонимы и частично совпадающие синонимы. К группе абсолютных синонимов (или дуплетов) относятся, например, упомянутые выше этимологические варианты: *medulla* – *marrow*, *dyspnea* – *breathlessness*, *derm* – *skin*, *anamnesis* – *medical history*. Примеры частично совпадающих синонимов: *chest* – *breast* – *thoracic cage*; *occlusion* – *obstruction* – *congestion* [Смирнова 2011: 191].

Возникает закономерный вопрос: чем обусловлен выбор того или иного термина-синонима? Почему при создании медицинского текста автор отдаёт предпочтение какому-то одному термину, несмотря на то, что синонимический ряд может быть представлен несколькими вариантами? В-первых, современная медицинская терминология представляет собой

огромную макротерминосистему, состоящую из множества подсистем. Имеется в виду большое разнообразие микротерминосистем (анатомическая, гинекологическая, стоматологическая, сердечнососудистая, гистологическая, т.д.), соответствующих определённым направлениям/разделам медицины. Следовательно, целесообразно рассматривать терминологию конкретной микротерминосистемы.

Во-вторых, терминологическая вариантность бывает вызвана «различным уровнем компетенции носителей специального знания и разными методологическими ориентирами отдельных учёных» [Сложеникина [http](http://)]. Здесь необходимо сказать о дискурсивных условиях употребления терминов. Несомненно, при создании конкретного медицинского текста дискурсивный компонент важен, поскольку медицинский дискурс динамичен: всё новое и передовое находит своё отражение на страницах медицинских журналов, отражается в полемике на конференциях и симпозиумах. Текст представлен в событийном аспекте; это речь, погружённая в жизнь (по Н.Д. Арутюновой), и влияние экстралингвистических факторов очевидно. По определению Е.С. Кубряковой, дискурс – событие когнитивное, т.е. имеющее дело с передачей знаний, с новой переработкой знаний [там же]. Таким образом, анализируя выбор синонимов, мы учитываем, что любой медицинский текст – результат знаний, размышлений определённого учёного, отражающий индивидуальную научную позицию автора, равно как и его языковую компетенцию, а также тот факт, что автор адресует данный текст конкретной категории реципиентов. Следовательно, неверно было бы полагать, что существует статичная схема-рекомендация по употреблению медицинских терминов [там же].

В заключение можно сделать вывод, что развивающиеся отрасли медицины диктуют свои требования к языку, привлекая как вновь создаваемые термины, так и обращаясь к терминологическим синонимам, что обусловлено, с одной стороны, отнесённостью к определённой микротерминосистеме, а с другой, наличием авторского концептуального компонента в значении слова. Автор вправе акцентировать внимание на тех признаках специального понятия, которые видятся ему наиболее значимыми и актуальными. Всё вышеперечисленное необходимо принимать во внимание как при прочтении английских медицинских текстов, так и при переводе их на русский язык: поэтому опыт работы с медицинскими текстами и в первом и во втором случае играет огромную роль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бельская А.Е. Специфика перевода английской медицинской терминологии на русский язык [Электронный ресурс] / А.Е. Бельская // Молодой ученый. – 2017. – №4. – С. 275-277. – URL: <https://moluch.ru/archive/138/38719/>.
2. Глазырина Е.С. К вопросу об особенностях функционирования и перевода эпонимов в текстах медицинской тематики: лингводидактический аспект / Е.С. Глазырина // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2016. – № 12. – С. 27-31.
3. Гринёв С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринёв. МГУ им. М. В. Ломоносо-

- ва, Моск. пед. ун-т. – М.: Московский лицей, 1993. – 309 с
4. Гринёв-Гриневиц С.В. Терминоведение / С.В. Гринёв-Гриневиц / Под ред. А.Б. Васильева. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 304 с.
 5. Деревлева Н.В. О некоторых проблемах перевода англоязычной медицинской литературы, связанной с широким развитием синонимии в медицинской терминологии / Н.В. Деревлева, А.А. Шульга // Журнал Гродненского гос. мед. ун-та. – 2009. – № 3. – С. 131-132.
 6. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика / И.М. Кобозева. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 350 с.
 7. Колобаев В.К. Синонимия в медицинской терминологии: pro & contra [Электронный ресурс] / В.К. Колобаев, А.Х. Всеволодова // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 5. – С. 89-92. – URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=11673>.
 8. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – Изд. 3-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
 9. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии / Д.С. Лотте // Вопросы теории и методики. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 160 с.
 10. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский / Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
 11. Сложеникина Ю.В. Термин: живой как жизнь (почему термин может и должен иметь варианты) [Электронный ресурс] / Ю.В. Сложеникина // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 5. – URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/5/Slozhenikina/>.
 12. Смирнова Е.В. Синонимия в современной медицинской терминологии и ее лексикографирование (на примере англо-русских словарей) / Е.В. Смирнова // Вестник Костромск. гос. ун-та им. Н.А. Некрасов. – 2011. – № 2. – С. 190-194.
 13. Таранова Е.А. Проблема синонимии в специальной терминологии / Е.А. Таранова, Ж.А. Бубырева, А.О. Таранов // Вестник Томского гос. пед. ун- (TSPU Bulletin). – 2016. – № 2. – С. 55-59.

PHENOMENON OF TERMINOLOGICAL SYNONYMY IN MEDICAL ENGLISH

E.S. Zarnitsyna

Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod

The article concerns the problem of term synonymy in contemporary English medical literature. It considers the main reasons for synonymy phenomenon spreading, and presents the examples of terminological synonyms based on the existing terminological classifications.

Key words: *synonyms, term synonyms, medical terminology, Medical English.*

Об авторе:

ЗАРНИЦЫНА Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Приволжского исследовательского медицинского университета; переводчик журнала «Современные технологии в медицине», *e-mail*: elena.zarnitsyna@mail.ru

УДК 811.11

УСТУПИТЕЛЬНЫЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С СОЮЗАМИ *WHILE* И *WHEREAS* В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Е.В. Золинова

Костромской государственной университет, Кострома

Статья посвящена исследованию уступительных сложноподчиненных предложений с союзами *while* и *whereas* в современном английском языке. Данные синтаксические единицы рассматриваются как контаминированные, совмещающие значение уступки с сопоставительным, противительным и оттенком временного значения.

Ключевые слова: синтаксис, уступительное сложноподчиненное предложение, придаточное предложение, сопоставительное значение, противительное значение, временное значение, союз, современный английский язык.

Данная статья посвящена исследованию вопроса о принадлежности сложноподчиненных предложений (далее СПП) с союзами *while* и *whereas* в английском языке к уступительным. Материалом для исследования послужили британские издания *The Guardian*, *The Daily Telegraph*, *The Daily Mail*.

Уступительные сложноподчиненные предложения (далее УСПП) в современном английском языке отличаются большим разнообразием структурно-семантических типов предложений и союзов.

Рассматривая категорию уступительности как полевую структуру, в английском языке можно выделить ядерные синтаксические единицы, выражающие собственно-уступительное, или, иначе, безусловное уступительное значение, отнесение которых к УСПП не вызывает сомнений. В данных конструкциях условие или причина должны бы препятствовать осуществлению того, что выражается в главном предложении, но фактически не препятствуют, а уступают этим фактам, т. е. являются недостаточными, чтобы получить необходимый и ожидаемый результат, что и приводит к следствию, противоположному ожидаемому [Федоров 1998: 23]. Основными уступительными союзами, выражающими собственно-уступительное значение в современном английском языке, являются союзы *though* и *although*. Например:

Though gravity is on Corbin's side, victory is far from certain (The Guardian, March 13, 2018 [http](#));

Japan's relationship with China is at a "historic turning point" as the countries signed a series of agreements on Friday, although decades of historic tension still remain with Japan still critical of China's human rights record (The Daily Telegraph, 2018/10/26 [http](#)).

Наряду с ядерными мы выявили периферийные конструкции, в которых

значение уступки совмещается с другими значениями, благодаря чему они оказываются удаленными от центра поля уступительности в английском языке. Вопрос о квалификации некоторых из этих конструкций английского языка как уступительных является одним из спорных в языкознании.

Например, не все лингвисты и авторы учебников английского языка считают предложения с союзами *while* и *whereas* уступительными [Суон 1984; Tomson 1995]. Однако наши материалы показывают, что конструкции с союзом *while*, основной функцией которого является выражение обстоятельственного значения времени, в структурном и семантическом отношении часто близки к СПП с уступительным значением. Союз *while* в значении 'at the same time that/as' употребляется в таких случаях как *although* [Гринбаум 1990: 771; OMED 1995: 1249; Hewings 2013: 164]. Ср.:

(1) *Two injured Inuit hunters have told how they guarded their friend's body for three days while four polar bears circled their camp* (The Daily Telegraph, 2018/08/30 [http](http://www.telegraph.co.uk/news/2018/08/30/inuit-hunters-guarded-friend-body-while-polar-bears-circled-camp/))

(2) *An Australian woman has never coached the Matildas, and while there are no examples of women coaching top-tier Australian men's sporting teams, the inverse, where males take charge of female outfits, is commonplace* (The Daily Mail 6718837 [http](http://www.dailymail.co.uk/australia/article-6718837/Australian-woman-never-coached-Matildas-while-no-examples-women-coaching-top-tier-Australian-mens-sporting-teams-inverse-where-males-take-charge-female-outfits-commonplace.html))

В первом случае в СПП выражаются временные отношения: союз *while* указывает на то, что сообщаемое в одной части происходит одновременно с действием, выраженным в другой части. Во втором предложении, наряду с передачей одновременности действий, выражаются сопоставительно-уступительные отношения: части СПП «сопоставляются и противопоставляются друг другу по их содержанию, которое несовместимо с точки зрения обычного порядка явлений» [Михалев 1957: 106]. Второе предложение можно трансформировать, заменив союз *while* на *although*:

... *although there are no examples of women coaching top-tier Australian men's sporting teams, the inverse, where males take charge of female outfits, is commonplace.*

Таким образом, предложения с союзом *while*, подобные примеру (2), можно определить как сопоставительно-уступительные с дополнительными оттенками значения; значение уступки в них ослаблено. «В таком типе предложений сопоставление обычно проводится в плане сосуществования во времени при количественной или качественной соотносительности сопоставляемых явлений» [Михалев 1957: 52]. Необходимо заметить, что части сопоставительно-уступительного предложения являются при этом практически самостоятельными, союз *while* может относиться как к одной, так и к другой части без изменения основного содержания предложения.

Тенденцию к «эмансипации и переходу в самостоятельные предложения» придаточных с союзом *while* отмечает Б.А. Ильиш. «Два действия, происходящие в одно и то же время, легко могут быть противопоставлены друг другу <...>. Предложение, введенное союзом *while*, уже не указывает на промежуток времени, в течение которого происходит действие главного

предложения, а противопоставляет второе действие первому <...>. Это независимое предложение с противопоставительным значением» [Ильиш 1948: 283].

Таким образом, каждая из частей сопоставительно-уступительного СПП может быть как главной, так и придаточной. Используя прием трансформации, можем переместить союз из придаточного предложения в главное, сохранив смысловые отношения между частями предложения. Ср.:

(1) *While the Scream 2 star Rebecca appeared to leave the Studio City office with a smile, Grey's Anatomy alum Eric didn't appear as cheerful* ((The Daily Mail 6722827 http);

Трансформированное предложение:

(2) *The Scream 2 star Rebecca appeared to leave the Studio City office with a smile, **while** Grey's Anatomy alum Eric didn't appear as cheerful.*

Как видно из примеров, в сопоставительно-уступительных СПП с союзом *while* акцентируется различие между фактами, о которых говорится в главном и придаточном предложениях. Наличие в данных конструкциях сопоставительно-противительных отношений можно подтвердить, заменив союз *while* на противительный союз *but*. Ср.:

*Of the remainder, 27% of Scottish businesses believe such a move would have no impact, **while** 12% of enterprises said they did not know* ((The Daily Mail 6187053 http)

*Of the remainder, 27% of Scottish businesses believe such a move would have no impact, **but** 12% of enterprises said they did.*

Однако необходимо отметить, что в трансформированном предложении значение уступки ослаблено, а противительные отношения выходят на первый план.

Мы рассматриваем подобные синтаксические единицы с союзом *while* как контаминированные, переходные между сочинением и подчинением, с *оттенком* уступительности, в которых несовместимость явлений действительности включает в себе усиленное противопоставление – противоречие. Поэтому союзу *while* в таких предложениях скорее соответствует союз *although*, отличающийся большей эмфатичностью, чем *though* (См. пример выше).

Иногда для усиления сопоставительно-уступительного значения с союзом *while* употребляется усилительная частица *even*. Например:

*A slowing housing market is forcing lenders to keep mortgage rates low – **even while** the cost of borrowing generally is on the rise* (The Daily Telegraph, Sluggish housing... http)

Все вышесказанное о союзе *while* относится и к союзу *whereas*, который также нередко совмещает сопоставительное, противительное и уступительное значение. Например:

*Central contracts ensure player rotation **whereas** the Premiership's commercial interests make for attrition* (The Guardian, 2018 October, 12 http)

В данном примере союз *whereas* можно было бы заменить на *although*,

как и союз *while*. Как отмечает М. Винс, «*while and whereas can often be used in formal speech and writing instead of although*» [Vince 2006: 84]. Книжный, формальный характер данных союзов, особенно *whereas*, отмечается и в словарях [Гринбаум 1990: 769; OMED 1995: 1249].

Придаточное предложение с союзом *whereas* является таким же независимым, как и придаточное с союзом *while*, что нередко приводит к отделению, парцелляции придаточной части:

*'Because to the outside world they were living the dream, embarking on an adventure of a lifetime. **Whereas** in reality they were secretly involved in the wicked, international drugs trade,' he told the court, according to the ABC (The Daily Mail 6639053 [http](#))*

В предложениях с союзами *while* и *whereas* отношения сопоставления и уступки на лексическом уровне поддерживаются употреблением лексических и семантических антонимов:

*Venezuelan president **feasts** at 'Salt Bae' restaurant **while** country **goes hungry** (The Guardian, 2018 September 18 [http](#));*

***Poorest** countries in Africa set to wipe out neglected diseases **while richest** fall behind (The Daily Telegraph, Poorest Countries... [http](#));*

*She also notes that the story of 'Ally's' meteoric rise is completely **missed** in the 2018 version, **whereas** it was **celebrated** in the stories with the lead female characters played by Janet Gaynor (1937), Judy Garland (1954) and Streisand (The Daily Mail 6727089 [http](#));*

*Meanwhile a separate FSB survey found more than half (56%) of Scottish businesses believe a no transition, no deal Brexit would impact **negatively** on their business, **whereas** only 5% believe it will have a **positive** impact (The Daily Mail 6187053 [http](#)).*

Также ярко выраженное значение сопоставления/противопоставления в предложениях с союзами *while* и *whereas* акцентируется при помощи структурного параллелизма:

*However, the south has favoured the PDP in the past, **while** the north is Buhari's stronghold (The Daily Mail 6729113 [http](#));*

***While** some caravans have been encouraged by activists, others emerged spontaneously, as news spread through neighborhoods about groups forming to head to Mexico and onward to the United States (The Daily Mail 6727183 [http](#));*

*Its western side serves Palestinians, who cannot enter Jerusalem, **whereas** the roads eastern side serves settlers, who can now reach northern Jerusalem (The Daily Telegraph, 2019/01/11 [http](#))*

***Whereas** the Moon is airless and the Earth has a full atmosphere, Mars has a tenuous atmosphere ((The Guardian, 2019 January 6 [http](#))/*

Таким образом, мы полагаем, что конструкции с союзами *while* и *whereas* в английском языке должны рассматриваться как УСПП. Так как данные предложения выражают комплекс значений, совмещая слабое уступительное значение с ярко выраженным значением сопоставления-противопоставления и оттенком временного значения, их можно определить как периферийные конструкции в поле уступительности английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильиш Б.А. Современный английский язык / Б.А. Ильиш. – 2-е изд. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1948. – 348 с.
2. Михалев А.Ф. Сложные предложения с уступительным значением в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А.Ф. Михалев. – М.[б.и.], 1957. – 124 с. – На правах рукоп.
3. Суон М. Английский язык в современном употреблении / М. Суон. – М.: Высш. школа, 1984. – 552 с.
4. Федоров А.К. Спорные вопросы анализа сложноподчиненных предложений уступительного типа / А.К. Федоров // Исследования по семантике и структуре синтаксических единиц: межвузовский сб. статей.– Орел, 1998. – С. 21-37.
5. Hewings M. Advanced Grammar in Use (with answers) / M. Hewings. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013. – 294 p.
6. Tomson A.J. A Practical English Grammar / A.J. Tomson, A.V. Martinet. – 4th ed. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 383 p.
7. Vince M. Intermediate Language Practice (with Key) / M. Vince. – Oxford: Macmillan Publishers Ltd, 2006. – 266 p.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

8. Гринбаум С. Словарь трудностей английского языка / С. Гринбаум, Дж. Уиткат. – М.: Русский язык, 1990. – 786 с.
9. The Oxford Modern English Dictionary / ed. by J. Swannell. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 1287 p. (ОМЭД).

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Former horse trainer and wife who were caught with guns and cocaine on their luxury yacht 'Shenanigans' were 'involved in a wicked international drugs trade' // The Daily Mail [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-6639053/Former-horse-trainer-wife-caught-guns-cocaine-involved-international-drugs-trade.html>

Girvan Dempsey knows Irish have the advantage over English clubs // The Guardian [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/sport/2018/oct/12/girvan-dempsey-bath-european-champions-cup>

Hunters forced to guard friend's body for three days while polar bears circle camp // The Daily Telegraph [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/2018/08/30/hunters-forced-guard-friends-body-three-days-polar-bears-circle/>

Japan and China ties at 'historic turning point' though both sides remain wary // The Daily Telegraph [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/2018/10/26/japan-china-ties-historic-turning-point-though-sides-remain/>

Pictures of the Day: 11 January 2019 // The Daily Telegraph [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/2019/01/11/pictures-day-11-january-2019/route-4370-jerusalem-area-has-opened-connects-settlement-geva/>

Poorest countries in Africa set to wipe out neglected diseases while richest fall behind // The Daily Telegraph [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/0/poorest-countries-africa-set-wipe-neglected-diseases-richest/>

Rebecca Gayheart smiles as she and ex Eric Dane leave a meeting with their divorce lawyer // The Daily Mail [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-6722827/Eric-Dane-looks-glum-Rebecca-Gayheart-beaming-following-meeting-divorce-lawyer.html>

Scottish business confidence drops amid no-deal concerns // The Daily Mail [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dailymail.co.uk/wires/pa/article-6187053/Scottish->

business-confidence-drops-amid-no-deal-concerns.html

Sluggish housing market keeps mortgage rates at rock-bottom – even for borrowers with small deposits // The Daily Telegraph [Электронный ресурс]. – URL:

<https://www.telegraph.co.uk/personal-banking/mortgages/sluggish-housing-market-keeps-mortgage-rates-rock-bottom-even/>

Social critic and academic Camille Paglia calls Bradley Cooper's remake of 'A Star is Born' a 'misogynistic disgrace' while touting the 1976 Barbara Streisand version as a 'feminist landmark' // The Daily Mail [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-6727089/Social-critic-Camille-Paglia-calls-Bradley-Coopers-Star-Born-misogynistic-disgrace.html>

Scottish business confidence drops amid no-deal concerns // The Daily Mail [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dailymail.co.uk/wires/pa/article-6187053/>

Scottish-business-confidence-drops-amid-no-deal-concerns.html

Starwatch: Mars and the Moon on show // The Guardian [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/science/2019/jan/06/starwatch-mars-and-the-moon-on-show>

The race for Nigeria's presidency in 2019 // The Daily Mail [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dailymail.co.uk/wires/reuters/article-6729113/EXPLAINER-The-race-Nigerias-presidency-2019.html>

Though gravity is on Corbin's side, victory is far from certain // The Guardian [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/mar/13/jeremy-corbyn-labour-leader-election-win-voters>

Top coaches agree on Matildas' new boss // The Daily Mail [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dailymail.co.uk/wires/aap/article-6718837/Top-coaches-agree-Matildas-new-boss.html>

U.S., Central America launch plan to crack down on people smugglers // The Daily Mail [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dailymail.co.uk/wires/reuters/article-6727183/U-S--Central-America-launch-plan-crack-people-smugglers.html>

Venezuelan president feasts at 'Salt Bae' restaurant while country goes hungry // The Guardian [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/world/video/2018/sep/18/venezuelan-president-maduro-feasts-at-salt-bae-restaurant-while-country-goes-hungry-video>

COMPLEX SENTENCES OF CONCESSION WITH CONJUNCTIONS WHILE AND WHEREAS IN MODERN ENGLISH

E.V.Zolinova

Kostroma State University, Kostroma

The article is focused on the study of Complex Sentences of Concession with the conjunctions *while* and *whereas* in Modern English. These syntactical units are considered as contaminated ones, comprising concessive, contrastive and adversative meanings with a shade of temporal meaning.

Key words: *syntax, complex sentence of concession, subordinate clause, contrastive meaning, adversative meaning, temporal meaning, conjunction, Modern English.*

Об авторе:

ЗОЛИНОВА Елена Вадимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков Костромского государственного

УДК 81'42

ПРОСОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОГАНОВ В ТЕКСТАХ ТУРИСТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ

О.А. Корева

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

В статье исследуются вопросы влияния просодических особенностей слогов на восприятие рекламы реципиентом. Рассматриваются ключевые средства языка на фонетическом уровне и описываются основные пути воздействия слоганов на сознание потребителя.

Ключевые слова: просодия, рекламный слоган, туристическая реклама, фонетические средства воздействия.

Рекламный текст является речевым произведением с определенной формальной и смысловой структурой, которое, выступая в качестве коммуникативного сообщения и имея прагматическую установку, способно передать адекватную замыслу адресанта информацию о рекламируемом предмете. Такое понимание рекламного текста как целостной коммуникативной структуры обуславливает семантико-смысловое и композиционное единство рекламного текста. С одной стороны, рекламный текст передает информацию, а с другой – оказывает влияние на адресата. Нет никаких сомнений в том, что информация о предлагаемом товаре является самым важным компонентом рекламного текста, однако она отодвигается на второй план, так как более значимым оказывается стремление адресанта к реализации прагматической установки.

Ученые выделяют несколько способов оказания манипулятивного давления на реципиента: вербальную и невербальную манипуляцию. Вербальная манипуляция осуществляется на трех языковых уровнях: на уровне просодии, синтаксиса и лексики. В последнее время усилился интерес к просодическому компоненту устного рекламного текста. Например, Ю.А. Дубровский утверждает, что «коммуникативные, модальные, стилистические значения могут быть выражены только интонацией». В свою очередь, О.Г. Ермакова замечает, что просодия усиливает значения, выраженные лексико-синтаксическими средствами, или действует самостоятельно.

Прежде всего, необходимо дать определение понятию «просодия». На перцептивном уровне просодия – это совокупность таких параметров как высота тона, громкость и темп, т.е. скорость речи и паузы, где все эти три понятия взаимосвязаны.

Однако в нашей работе мы исследуем тексты печатной рекламы, поэтому термин «просодия» употребляется для обозначения функциональной

системы супraseгментных средств языка, т.е. комплекса фонетических средств, которые реализуются в слоге, слове, словосочетании, синтагме, фразе, сверхфразовом единстве и, в конечном итоге, в тексте и играют смысловозначительную роль.

Реклама и, рассматриваемая нами ее отдельная область туристической реклама, воздействует на потребителя за счет вербальных просодических и лексико-синтаксических манипулятивных средств и невербальных манипулятивных средств. По мнению О.Б. Тамбовцевой, основное воздействие рекламного текста сосредоточено в слогане.

Слоган всегда считался неотъемлемой частью любого рекламного сообщения, основополагающим элементом всей его вербальной части, своего рода «текстом внутри текста». С одной стороны, он является кульминацией всего рекламного сообщения, с другой он автономен и живет самостоятельной жизнью, независимо от основного текста, но в то же время удерживая с ним прочную ассоциативную связь.

Необходимо, чтобы слоганы заинтересовывали целевую аудиторию, таким образом, слоган должен не только содержать уникальное торговое предложение, но и сулить выгоду. Слоган должен иметь запоминающуюся «словесную оболочку», легко читаемую, звучную, приятную для слуха, оригинальную, притягивающую целевую аудиторию и вызывающую любопытство.

Для успешной реализации данных функций слогана создателями туристических рекламных текстов используются различные визуальные и языковые средства. Выделяемые нами средства языка рассмотрены на фонетическом уровне:

1. *Созвучие и рифма.*

Созвучие – это один из эффективных способов облегчить реципиенту восприятие рекламного текста, а в первую очередь – слогана. Если в слогане содержится два или более созвучных слова, то они способствуют значительному увеличению запоминаемости данного слогана. Обычно объектом созвучия выступает значимая информация: имя бренда, товарная категория, например:

Натали Турс, туроператор: «*Натали Турс – всегда удачный выбор!*»;

Крупнейший авиаконцерт Европы: «*There's no better way to fly Lufthansa*».

Созвучие часто применяется в слоганах для облегчения запоминания имени бренда, если в нем содержится иноязычное или специально созданное слово. Ю.С. Бернадская поясняет, что «включая в слоган созвучные имени бренда слова, мы создаем «узелки на память», потянув за которые, потребитель легко воспроизведет малопонятное, трудное или иноязычное название продукта». Например:

Мондо Турс туроператор: «*"Мондо" - это модно!*»

VKO Клуб турфирма: «*ГотоV К Отпуску?*»

Рифма – особый вид регулярного звукового повтора, а именно повторение более или менее сходных сочетаний звуков на концах строк или в других, симметрично расположенных частях, выполняющий организующую, композиционную функцию [Арнольд 2002: 285]. Рифма в рекламных текстах используется часто, но не всегда оправдано, т.к., с одной стороны, рифма увеличивает запоминаемость текста в полтора раза, но с другой вызывает негативные ассоциации с «рифмоплетством».

Главные требования к рифме: во-первых рифмоваться должны значимые слова, а, во-вторых, рифма должна быть стилистически и семантически связана с общим смыслом рекламного сообщения, например:

Туристическая компания «Турлюкс»: *Наше название оправдает
Ваши ожидания.*

Pathfinder Tours: *Railtrips to here, there and everywhere!*

Рифма встречается не только в отдельном слогане, иногда ее можно обнаружить в рекламном тексте наряду с нерифмованными предложениями, например:

The official travel site of the USA: *South Dakota: Great Faces. Great Places. Visitors are drawn outside of city limits to the state's recreation and wildlife-watching opportunities at myriad sprawling national and state parks and along scenic byways. While discovering off-the-beaten-path treasures, the inherent thread of Wild West history and American Indian culture piques one's curiosity, fueling the desire to explore some more.*

Созвучие и рифма эффективны в рекламе, предназначенной для молодежной и детской аудитории, а также для товаров, связанных в массовом сознании с весельем, отдыхом, юмором, поэтому многие туроператоры прибегают к использованию созвучия и рифмы в своих рекламных роликах.

2. Ритм

Ритм – равномерное чередование ускорения и замедления, напряжения и ослабления, долготы и краткости, подобного и различного в произведении речи [Ахманова 2007: 388].

Применительно к слогану ритм обычно понимается как определенное сочетание ударных и безударных слогов [Бернадская 2008: 70]. Ритмизованный текст улучшает восприятие и запоминание. Ритм особенно эффективен в тех случаях, когда слоган достаточно длинен.

Объединение турфирм Финляндии: *Зима в Финляндии. Бескрайний
снежный рай (ямб).*

Слоган Венгрии: *Go to Hungary (хорей).*

Реклама Сингапура: *Уникальный Сингапур (анapest).*

3. Аллитерация.

Аллитерация как стилистический прием особенно характерна для англоязычных слоганов, поскольку англосаксонский стих был аллитерационным. Подобно рифме в современной поэзии, аллитерация служила не только инструментровке, но и являлась организующим стих приемом метрической композиции [Арнольд 2002: 282].

Смыслом обладают не только слова, но и звуки. Широко известна возможность воздействовать на эмоции реципиента с помощью определенных слов и словосочетаний. Некоторые звуко-словосочетания способны даже вызвать в подсознании у человека необходимые образы.

Ю.С. Бернадская отмечает, что «хорошо известен воздействующий потенциал отдельных звуков человеческой речи – так называемая фоносемантика, образуемая ассоциативной составляющей звуков и передающих их букв. Эти непосредственные связи между звуком и смыслом весьма смутны, с трудом поддаются прояснению и могут опровергаться множеством примеров, но они ощущаются, передаются и по крайней мере отчасти обладают общезначимостью – таковы, например, звукоизобразительные ассоциации (рокот – Р, плавность и тягучесть – Л, нудность – Н, пронзительность – И, мрачность – У и т.д.)».

Например, звук [р] воспринимается как динамичный, решительный, мужественный; звуки [п] и [б] – как солидные, основательные и надежные; [л] и [н] – как женственные, легкие, нежные. Замечено было, что звук [о] производит впечатление мягкости и расслабленности, даже эмоциональной теплоты (д-о-о-брый т-о-о-рт). Преобладание звуков [а] и [э] в речи говорящего, как правило, ассоциируется с эмоциональным подъемом. А звук [ы] производит впечатление чего-то мрачного, неприятно непонятного, сходное ощущение возникает и от обилия согласных, особенно шипящих.

Основа адекватной фонетики рекламной фразы – ее благозвучие и соответствие звукового состава смыслу рекламного сообщения. Это достигается с помощью использования слов, в которых преобладают звуки с семантикой, сходной с общим смыслом рекламного сообщения, например:

Парк-отель «Атлас»: Территория хорошего настроения.
Zimbabwe: A world of wonders.

Разновидностью аллитерации является ассонанс – созвучие гласных, используемое в устойчивых словосочетаниях [Ахманова 2007: 28]. И.В. Арнольд определяет ассонанс как повторение ударных гласных внутри строки или фразы или на конце ее в виде неполной рифмы:

Аквилон Тревел: Отдых без забот.
Austria: Austria – Arrive and revive.

Другая разновидность аллитерации – консонанс (повторение финальных согласных внутри строки) – встречается реже, тем не менее, можно обнаружить достаточно примеров, демонстрирующих использование данного приема:

ЦМК-ТУР: Из Года в Год, из Дня в День...
Amazing Thailand: Always amazes you.

Просодия играет важную роль в речевом воздействии на массовое сознание, поскольку она обладает большим воздействующим потенциалом и влияет на эмоциональное состояние человека, снижая критичность восприятия рекламы. Она способна передавать самые разные оттенки значений, привлекать произвольное внимание за счет интенсивности, перепада ча-

стоты основного тона, а также за счет таких фонетических средств, как созвучие, ритм и рифма, аллитерация и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие / И.В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 2002. – 340 с.
2. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе / Ю.С. Бернадская. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 288 с.
3. Дубовский Ю.А. Просодические контрасты в языке: Учебн. пособие / Ю.А. Дубовский. – Симферополь: СГУ, 1983. – 94 с.
4. Ермакова О.Г. Модификации просодического оформления политических речей на протяжении XX века: на материале британского и американского английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / О.Г. Ермакова; Московск. пед. гос. ун-т. – М. [б.и.], 2005. – 163 с. – На правах рукоп.
5. Тамбовцева О.Б. Просодические манипулятивные средства в радиорекламе товаров повседневного спроса / О.Б. Тамбовцева // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 4. – С. 100-103.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Сов. энциклопедия, 1969. – 608 с.

PROSODIC PECULIARITIES OF TOURISM ADVERTISING SLOGANS

O.A. Koreva

State Socio-Humanitarian University, Kolomna

The article looks into prosodic peculiarities of tourism advertising slogans. It explores main phonetic means used in tourism advertising to affect the perception of this type of text by the customer.

Key words: *prosody, advertising slogan, tourism advertising, phonetic means of affection.*

Об авторе:

КОРЕВА Ольга Александровна – ассистент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного социально-гуманитарного университета, *e-mail*: olgakoreva94@gmail.com

УДК 811.112.2

ОСОБЕННОСТИ СЛОВОТВОРЧЕСТВА

(на материале немецкоязычного детского фольклора)

А.В. Неупокоева, Л.А. Шиман

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск

В статье изучаются особенности словотворчества в детском фольклоре. На примере текстов немецких считалок автор описывает наиболее продуктивные способы словообразования в детской речи.

Ключевые слова: *словотворчество, детский фольклор, детская речь, счи-*

талки.

Ребенок, познающий окружающий мир, еще не в полной мере владеет родным языком. Он только начинает знакомство с наименованием окружающих его предметов и явлений и зачастую не может правильно выразить свои мысли, так как его словарный запас ограничен. Это вынуждает детей прибегать к словотворчеству, которое обычно угасает, когда ребенок в достаточной мере овладевает языком.

Актуальность данной темы обуславливается необходимостью изучения особенностей детской речи и, в частности, детского словообразования, для работы учителей, дефектологов и детских психологов с целью лучшего понимания особенностей возрастного развития ребенка. Так же, в связи с тенденцией к раннему изучению немецкого языка как иностранного в детских дошкольных образовательных учреждениях увеличивается интерес к текстам детского фольклора со стороны педагогов-дидактов и учителей немецкого языка.

Для изучения особенностей словообразования в детской речи в качестве объекта данного исследования выступают более 200 немецких считалок из книги Ренаты Заар [Saar 2014], представляющие собой тексты детского фольклора. Детский фольклор – специфическая область устного художественного творчества, имеющего свою поэтику, свою форму бытования, своих носителей. Он тесно связан с фольклором взрослых, зависим от среды его бытования, жанровой системы, и все процессы, которым подвержен фольклор взрослых, так или иначе находят отражение в детском фольклоре. Общий признак детского фольклора – соотнесение художественного текста с игрой [Виноградов 1925: 17].

Фольклорное наследие немецкого народа очень разнообразно и представляет собой обширное поле для различных исследований. К сожалению, детский фольклор становится объектом собирания и изучения лишь в XIX веке. Интерес к детскому фольклору возникает вследствие общекультурных, социальных изменений, раскрывающих феномен «детства» как значимого периода в развитии личности. В поисках предпосылок этого явления ученые обращаются к истории немецкой литературы [Негневицкая 2003: 7].

Интерес этот вообще становится возможным лишь тогда, когда в эпоху Штурма и Натиска (1769-1785) и Романтизма (1800-1830) меняется отношение к фольклору в целом. Не рассматриваемая всерьез Просвещением народная поэзия, легенды, сказки, обретают в этот период особую ценность, обусловленную новой системой представлений. Просветители, не видя в фольклоре отражения просветительского разума, считали произведения устного творчества слишком наивными и примитивными, и поэтому не достойными внимания [Негневицкая 2003: 10].

До сих пор в фольклористике существует разнобой в вопросе, что понимать под детским фольклором. Нам представляется наиболее верной

точка зрения Б.П. Кирдана (1998), ибо он рассматривает детский фольклор, исходя из его происхождения и функциональных признаков жанров. На основании этого фольклорист делит его на:

- 1) фольклор взрослых, исполняющийся в детской среде;
- 2) фольклор, созданный взрослыми для детей;
- 3) фольклор, созданный самими детьми [Кирдан 1998: 23].

Действительно, с раннего детства ребёнок приобщается к устной народной поэзии. Он слушает сказки, загадки, пословицы, поговорки, песни. Это помогает ему развивать образное мышление, воспитывает в нём чувство родного слова, умение видеть красоту окружающего мира. При этом немалое значение для детей играет обрядовая поэзия, различные празднества, игры, народный театр. Дети не только знакомятся с фольклором взрослых, но и активно используют его в своей среде [Виноградов 1925: 15].

Фольклор, возникший в детской среде, состоит из игрового и внеигрового. Детское игровое поэтическое творчество – жеребьёвки, считалки, разные игровые песенки и приговорки; а внеигровой фольклор – песни-заклички, прибаутки, скороговорки, страшилки, дразнилки, ловушки и т.д. [там же: 16].

Считалка всегда имела практический характер, она использовалась в детских играх для установления очереди и выбора лиц, исполняющих ту или иную роль. Поэтому исследователи относят ее к игровому фольклору наряду с жеребьевыми приговорами, молчанками.

Согласно одному из словарных определений, считалки представляют собой «словесные формы, чаще всего стихотворные (рифмованные) произведения преимущественно юмористического характера, с помощью которых определяется очередность в игре, избираются ее ведущие или участники» [Сахарный 1992: 20]. В считалке счет является ритмизирующей основой произведения, скандирование обуславливает правильность счета, и нарушение ритма является показателем неправильно проведенной жеребьевки.

Название «считалка» употребляется чаще других, но встречаются и другие определения. М.Н. Мельников [Мельников 1998] приводит народные названия: счетушки, счет, читки, пересчет, говорушки.

По Г.С. Виноградову, различаются следующие виды считалок:

1. Считалки-числовки – это произведения, содержащие счётные слова, ср.:

Eins, zwei, Papagei
Drei, vier, Offizier
Fünf sechs, alte Hex'
Sieben, acht, Kaffee gemacht
Neun, zehn, weiter geh'n
Elf, zwölf, junge Wölf'
Dreizehn, vierzehn, Haselnuss

Fünfzehn, sechszehn, du bist druß

2. Сюжетные считалки – такие считалки имеют сюжетную линию и не несут в себе ни счетных, ни заумных слов. В основе сюжетных считалок лежит повествовательное или драматическое развитие сюжета, ср.:

Eine kleine Dickmadam
Fuhr mal mit der Eisenbahn
Dickmadam, die lachte
Eisenbahn, die krachte
Eins, zwei, drei Und du bist frei!

3. Заумные считалки, в которых имеются слова, не обозначающие никакого значения. Содержание часто не поддается смысловому анализу, ср.:

Ene mene
ming-mang
ching-chang,
sing-sang.
Ene mene pipifax,
eia weia weg.

В результате анализа немецких считалок было выявлено, что большинство из них имеют в своем составе примеры детского словообразования или детского словотворчества. Это находит отражение в наиболее продуктивных способах словообразования в детской речи.

При недостаточном знании лексики родного языка у детей возникает необходимость в наименовании новых, еще неизвестных предметов или явлений. Наиболее простой способ создания новых слов, не требующий особых грамматических знаний и навыков, является объединение уже известных основ:

Angsthase, *Pfeffernase*,
Morgen kommt der Osterhase,
Übermorgen Nikolaus,
Zieht sie wieder an
Und du bist dran!

В данной считалке в результате сложения двух основ, *Pfeffer* и *Nase* образовано наименование *Pfeffernase*. Подобных примеров композитов представлено в анализируемом материале достаточно много, ср.:

Eine kleine Madmoiselle,
kaut auf einer *Bratwurstpelle*,
u. die Pelle fällt hinaus u. du bist aus.

В детской речи редупликация как способ словообразования представлена достаточно широко. При этом в детской речи продуктивна как редупликация полного слова, так и отдельных его морфем. Это объясняется тем, что слова, образованные таким способом, с одной стороны, легко запоминаются, с другой стороны, они тренирует правильное произношение и добавляет речи определенный ритм:

Eine *Wauwauwau*,
Eine Pfefferkuchenfrau,
Eine muh, eine meh,

eine Täterätätä.

Beim Angeln, beim Fischen,
wer wird mich erwischen?
Beim Ringen und Springen,
wem wird es gelingen?
Beim Sigel, beim Sagel,
Beim *Holzbirnbaumbaum*.

Для того чтобы дать название неизвестному предмету или существу, ребенок постарается использовать какие-либо его характеристики (форма, цвет, способ передвижения или же звуки, им издаваемые) и создать из них имя существительное для наименования нужного предмета или существа. Очень часто в детской речи можно встретить результаты словотворчества за счёт субстантивации, ср.:

Wer steht da so hoch auf der Mauer?
Kikeriki. Ihm wird ja das Krähen so sauer...

В данном примере существительное *Kikeriki* образовано от междометия путем его субстантивации.

Использование словообразовательной модели посредством сокращения основы слова помогает при необходимости упрощения в детской речи. Результатом такого способа словообразования является сложносокращенное слово, ср:

Anengel, Zättenengel, Zättekuh,
wiro Winkel, Zinkel,
Grokatz, Bohnenwurzel, neinaus.

Наименование *Grokatz* в представленной выше считалке образовано путем сокращения основ *große* и *Katze*.

В некоторых случаях из-за недостаточных фоновых знаний можно принять отдельные наименования за результат словоотворчества в детской речи, ср.:

Ene, mene muh
und raus bist du!

На самом деле номинации *Ene, mene muh* были заимствованы из системы числительных уэльского наречия конца XVIII века, ср.: «*Eena, mena, mona, mite...*» – «*eins, zwei, drei, vier...*».

Как показал анализ текстов считалок в немецком языке, для образования новых слов дети, в основном, обращаются к словообразованию за счет соединения основ или их редупликации. Продуктивность данных способов словообразования в детской речи объясняется тем, они являются наиболее понятными и простыми в применении для детей, не требуя от них глубоких грамматических познаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов Г.С. Детский фольклор и быт / Г.С. Виноградов. – Иркутск, 1925. – 239 с.
2. Кирдан Б.П. Русский фольклор / Б.П. Кирдан, Т.В. Зуева. – М.: Флинта, 1998. – 392 с.

3. Мельников М.Н. Русский детский фольклор / М.Н. Мельников. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
4. Негневицкая Е.И. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – М.: Наука, 1981. – 111 с.
5. Поворотов В.И. Очерки по жанровой стилистике текста: (на материале нем. языка) / В.И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. – 140 с.
6. Сахарный Л.В. Осознание и объяснение производных слов детьми-школьниками / Л.В. Сахарный // Живое слово в русской речи Прикамья. – Пермь, 1992. – С.4-24
7. Sarr R. Dokumentation Kinderlied. Erschließung der Liedmappen des Deutschen Volksliedarchivs im Zentrum für Populäre Kultur und Musik / R. Sarr // Zentrum für Populäre Kultur und Musik. – Freiburg, 2014. – 87 S.

FEATURES OF WORD CREATION

(on the material of German children's folklore)

A.V. Neupokoeva, L.A. Shiman

Pacific State University, Khabarovsk

The article analyzes the peculiarities of word creation in children's folklore. On the example of the texts of German counting rhyme the author describes the most productive ways of word formation in children's speech.

Key words: word creation, children's folklore, children's speech, counting rhyme.

Об авторах:

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

ШИМАН Людмила Алексеевна – студентка факультета филологии, переводоведения и межкультурной коммуникации Педагогического института Тихоокеанского государственного университета, *e-mail:* mail@pnu.edu.ru

УДК 811.11

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНЫХ ИМЕН В МОЛОДЕЖНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ АДРЕСАХ

А.В. Подгорнова

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток

В статье исследуется влияние интернет-коммуникации на развитие персонального антропонимикона носителей русского языка. Цель состоит в том, чтобы увидеть, какое влияние имеет наличие цифрового измерения для разработки антропонимических формул пользователей русского языка.

Ключевые слова: антропонимикон, антропонимные единицы, анкетирование, электронные адреса, антропонимическая формула.

The report addresses the impact of the digital era on personal anthroponymicons. The aim is to see what effect the presence of a digital dimension has

for development of anthroponymic formulas of Russian language users. The data have been collected through a survey questionnaire administered to the first and second year students of Far Eastern Federal University and contain their email addresses. These have been modeled according to the anthroponymic information packaged in them and examined from the perspective of personal anthroponymicon development. The findings reveal current trends in including specific anthroponymic information in email addresses typical of a particular social group under study.

In linguocultures, anthroponymics exist in different forms. The most extensive - *the* national anthroponymicon is a register of names used in a given national culture for naming. There is also a personal anthroponymicon, which is predominantly oral. Its system-forming element is the proper name, received by the person at birth. Actually, the remaining units of this anthroponymicon are created on and around this name [Кубрякова 2009]. As a rule, there are few of them, these are pet names (common among close people) and nicknames, whose sphere of distribution is primarily the professional environment and education (most often school nicknames).

The modern information age, affecting all the lexical subsystems of the language, has also affected the anthroponymics. If before anthroponymic systems were formed mainly under the influence of various social, aesthetic, legal, religious and other sociocultural aspects, in the era of digital information, the specificity of Internet communication, in which the name plays a special role, is the main factor. In our opinion, a special feature of the modern digital era is the cardinal change in the personal anthroponymicon. Thus, the main research question that we put in this article is the following: how the personal anthroponymicon is changing and the anthroponymic formula is developing under the influence of Internet communication [Пшегорская 2014].

There are two important points. The first is that traditionally a person gets a name at birth from parents or other close relatives. Thus, the peculiarity lies in the fact that the vector name of the naming is, as a rule, sent from the outside. Internet communication, on the contrary, creates conditions for name creation and the creation of one's own personal name. Consequently, the Internet acts as a name-generating space, interacting with the personal sphere of the speaker / writer.

The purpose of this research was to explore the use of anthroponymic naming in electronic addresses. It should be noted that the e-mail address as a source of anthroponymic information has not been sufficiently studied, especially in the light of the transformation of the traditional anthroponym formula [Дергилева 2008].

To collect the research material, we conducted a survey of students of 1st and 2nd courses of the Far Eastern Federal University at the age of 18 to 22 years in the number of 130 people. The respondents are educated, communicative young people studying in different specialties: future lawyers, mathematicians, histori-

ans, psychologists and others. It is important that respondents are active users of the Internet and show great interest in new digital technologies. These young people were asked to fill out a questionnaire [<https://kakzovut.ru>] to obtain the necessary information regarding their e-mail addresses:

1. Enter your email address. How did you come to create this address?
2. How long did you think about the name in your address?
3. What associations do you have concerning this name? Do you associate yourself with the name of this email address?
4. After a time or circumstance changes, would you like to change the name of your email address?

These kinds of questions make it possible to identify personal motivation when creating an e-mail address, awareness or spontaneity in the choice of the included anthroponym information, the degree of creativity in creating a generally formal sign, to obtain information about the personal sphere of the addressee, if it contains a pseudonym or cryptonym.

The corpus of e-mail addresses received as a result of the questionnaire according to the type of anthroponymic information transmitted by them can be divided into two groups. The first group consists of e-mail addresses containing the student's personal name; this group is almost double the size of the second group and includes 86 addresses. The second group included addresses containing creative naming in the amount of 44. Let's see the first group, highlighting the corresponding models for the transmission of anthroponymic information. In general, you can identify the three main models.

Model 1: name + last name or last name (for example, savenkov viktor¹, zamulina.ekaterina, kravchenko.vilena, sidenko.karina, leonid.sharin, anna.sharshunova, ignat-matveenkov, polina.ulyashenko, alexandra.kozulina, kristina.belyaeva, korneliya-ryndenko, anastasia.zayceva, masha-fominah, egorka.andreychenko, vanya-hodyrev, varlamov, konopak and etc.).

It is also interesting to note that a number of respondents preferred the qualitative form of a personal name: dasha, vanya, masha, egorka, etc. Examples of such naming 17. It can be assumed that these young people are more comfortable identifying themselves with a diminutive personal name. Perhaps it is constantly used in the family, it is also possible that they were guided by the desire to differ from others.

Model 2: surname + initials (e.g., luchinskaya.aa, lee.ab, gorbunov.di, chernyakin.v, vlastanovkin, i-vasilets, ekalmicova, yu-nuzhnyak...). It is interesting to note that this model is the least common and represented by only eight examples, mentioned above. An explanation of the unpopularity of such filing of anthroponymic information can be the age category of users we are consider-

¹ The address is submitted without expanding the mail service in order to preserve the personal information of the address owner. In the address only the anthroponym information is analyzed.

ing by e-mail. Young people clearly prefer the name to the initials, by age yet not associating themselves with the official name.

Model 3: name / surname + numerals (e.g., dashademidenko99, vlad982011, kirakim_99, amir98, kiselev_sd.98, mitupova2000, hazov.98, zabavnikov2013, nastyakomarova1999, agafonovaekaterina99, anastasia.131119, anar99, vergelis_99, tanya_994, ivannasemchenko1965, olesya9921, nasha826413, galin98, maria_220599, yulechkalukina97, vladislav.ushakov1999, elliana3256, maksim-kim-1998, anyuta-99, safin99nikita). The digital component can indicate the date of birth (15 uses), phone number (4 uses), house / apartment number (1 example), year of mail creation (1 example), and random digits (4 examples). Among the examples given, we can not help paying attention to the most frequent cases. In our opinion, you can talk about the formation of a new anthroponymic formula specific to the Internet space: as associates of a personal name are the birth date indicating only a year or more often complete data (kiselev_sd.98; maria220599) or number phone (anastasia131119, nasha826413).

It should be pointed out that the above models of the transfer of anthroponymic information are largely formed under the influence of data set by the computer itself and required by a number of programs when creating an e-mail address. In addition, the influence of the corporate culture of the university and the convenience in using correct anthroponym information for working (educational) correspondence with the curator, the administrator of the EP and the teachers are possible.

The second group email addresses in the amount of 44 contains creative naming. More than half of them (27) are represented by altered personal names, however, at the heart of it is anthroponymic-derivative naming. The other subgroup includes 17 appellative-derivative names.

Modified personal names demonstrate a significant variety of ways creating an anthroponym for naming. Let us turn to the first method, which is sufficiently frequency-based on our material, based on a change in the name and / or last name on the basis of reduction. For example, tanyavita – the name of Tatyana + abbreviation of patronymic Vitalievna; tamir_98 – connection of truncated parts of the name Tatiana Mironova; guryan 98 – abbreviated name from the surname Guryanov; chuka 9900 – short for the name of Chukina. Sometimes the abbreviations are more complex than the reduction of the end or the beginning of the word, as in the case of khlzva, an abbreviation for the surname Khalzova, from which all the vowels have been removed.

In contrast to the reduction, there are some examples of increasing the length of the name:

– *graphic elongation* : Daaari 99 – Daria's name, graphically reflecting the habit of the author of an email address to pull words in a speech

– *lengthening due to word-building elements*: AlinaKimskaya – the name of the girl Alina + her surname Kim + added the female anthroponymic suffix.

The name, according to the informant, "came from childhood".

Single cases of more complex formations are also observed:

– *personal name + nickname / another's name* tori rorik – abbreviated form of the name Victoria + school nickname; artem.krusler – a young man created such an email address after watching a movie whose main character's name is Krusler .

- *personal name + appellative*: ilya – graf, in this case a title was added, which the young man attached to the name in order to increase the authority in the school; nastella – a hybrid of the name of Anastasia / Nastya and chocolate pasta Nutella , a favorite dessert recognized by the creator of the name of e-mail; skorpand - zodiac sign Scorpio + first letters of the name Andrew; funny – ardi short for patronymic Arkadyevna. As an appellative element, whole phrases can appear, for example: tanushkaloveu – The girl considers herself very loving and, by her confession, loves people, and people love her. On these examples, you can conduct an independent study of the relationship of the name with its closest appellate environment.

Separately, we should pay attention to a group of creative naming, built on the consonants, included in the naming of elements: nas7ikina a hybrid of words Nastya + SEMikina; van9tka156 – a hybrid of the name Vanyatka and the number nine; jany_1998 – the name of Zhenya in its foreign sound; anas-ta.sea – the name of Anastasia includes sounds like the English word SI sea «Sea».

A proper name can also be encrypted technically. These names, which are cryptonyms, can also be attributed to those that are replaced during typing on the keyboard with an English-language layout, for example a girl named Irina Ivanova encrypts her address as Bhbyf Bdfyjdf; these names are found among lovers of everything unusual and different from others.

Finally, consider a group of e-mail addresses created on the basis of appellative-derivative naming, which includes 17 units. As spheres of borrowing appellative vocabulary can act:

– *appellatives related to the pastime*: rabid 132 – favorite computer game "raving rabids"; nakksage – the name of the character of the computer game; satan.little.brother – the author of this e-mail address belonged to the subculture ready at adolescence; korriandr – favorite spice in cooking. Identification with the created name can be based on unexpected associations: pokerfacer 97 – a young man who considers his face to be similar to the face image of the character of card games.

– *appeals having personal significance*: fenix-bird, favorite symbol; parachutnaya 28-at the address of residence; vakabakayo – children's nickname + baka "Fool" in Japanese and "yo" – exclamation in Japanese.

– *random appeals attractive in graphic form, sound or value* : sungirl 1999, veryhappy_missis, blizzard, honey-1997, xamaku2; town 008. Their choice is based on the original aspiration and does not seem like their email address: "the

desire to stand out against the general background of boring names," as one of the respondents pointed out.

The analysis shows that respondents whose addresses contain direct anthroponymic information answered negatively the question of a possible address change: "it is convenient and concise and suitable for future work". Those whose addresses mostly contain cryptonyms and pseudonyms consider the given names to be naive, not serious, and after a while they plan to change them or at least have two addresses: for work (initials and surname) and personal address, for example, as "memory of childhood".

Summing up the main results of the research, first of all, it should be said that the information era, with its transfer of a large volume of communication to the Internet space, has hardly affected the national anthroponymicon, this anthroponymic system is rather conservative and stable. The main changes concern the personal anthroponymicon, which began to expand due to new anthroponym nicknames, anthroponym components of email addresses and logins, which is explained by the appearance of new formats in the Internet space with a large amount of personal communication in the form of blogs, chat rooms, social networks.

The digital era dramatically changes the context of the functioning of a personal name, setting new parameters of anthroponymic information that a name can convey. It is therefore no accident that the proper names appearing in the Internet space and their specifics are increasingly becoming the subject of study and are of great interest to onomatologists [АНИКИНА 2011, Казяба 2013, Якунина 2013].

The formation of anthroponymic information included in the e-mail address depends on which anthropological formula the addresser most often associates with. In our case, the choice of students in the full name or qualitative, cryptonym or pseudonym was influenced by a number of factors. Leading, on our opinion, was the factor of the functioning of the name, primarily in the university educational environment, hence most of the addresses (86 of 130) include full correct information reflecting the student's name and surname (leonid.sharin, maksim-kim-1998). Among other factors, you can specify the age, while not representative presented a model with the initials (gorbunov.di), with him also connected and name making strategy to create a new name (tori rorik, nakksage). Significant influence on the nature of anthroponymic information included in the e-mail has a psycho-emotional type of personality, which is expressed in the choice of a home or intragroup name (vikusichkashevcova), or a name directly indicating the emotional characteristics of the respondent (veryhappy_missis).

In conclusion, we emphasize that these conclusions are based on a specific group of students, for wider generalizations, a more significant cut and analysis of the anthroponymic data included in e-mail addresses by different population groups will be needed.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина Т.В. Сопоставительное исследование виртуального антропонимикона англоязычных, русскоязычных и франкоязычных чатов: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Т.В. Аникина; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2011. – 224 с. – На правах рукоп.
2. Дергилева Ж.И. Художественный антропонимикон в лингвокультурологическом представлении: на материале дилогии И.Ильфа и Е.Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок»: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ Ж.И. Дергилева; Белгородский гос. ун-т. Белгород: [б.и.], 2008. – 18 с. – На правах рукоп.
3. Казяба В.В. Антропонимикон немецкоязычной ICQ-коммуникации: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04/ В.В. Казяба; Северный (Арктический) фед. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск [б.и.], 2013. – 27 с. – На правах рукоп.
4. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование. Монография / Е.С. Кубрякова. Изд. 3-е. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 88 с.
5. Пшегорская Ю.В. Типология молодежных сетевых имен, функционирующих в современном русскоязычном сегменте интернета / Ю.В. Пшегорская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 1-1(31). – С. 150-154.
6. Якунина М. Л. Особенность интернет-дискурса: никнейм / М.Л. Якунина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 3 (21). – Ч. II. – С. 218-221.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Русские имена [Электронный ресурс] – URL: <https://kakzovut.ru/russkie-imena.html>

**PERSONAL NAME TRANSFORMATION
IN YOUNG ADULTS E-MAIL ADDRESSES**

A.V. Podgornova

Far Eastern Federal University, Vladivostok

The paper analyzes the impact of the digital era on personal anthroponymycon. The aim is to see what effect the presence of a digital dimension has for development of anthroponymic formulas of Russian language users. The data have been collected through a questionnaire method among the first and second year students of Far Eastern Federal University and contain their email addresses.

Key words: *personal anthroponymycon; anthroponymic information; questionnaire; email addresses; anthroponymic formula.*

Об авторе:

ПОДГОРНОВА Анна Владимировна – старший преподаватель академического департамента английского языка Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* diamante-anna@mail.ru

УДК 811

ТИПЫ КОНВЕРСИИ В СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ

Е.И. Почтарь, А.А. Белозер

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,
Тирасполь

Статья посвящена явлению конверсии как одному из наиболее продуктивных и распространенных способов словообразования в современном английском языке; описываются наиболее типичные конверсионные лексические модели, употребительные в спортивном дискурсе; характеризуются функциональные и семантические особенности спортивной конверсионной лексики.

Ключевые слова: модели конверсии, нелинейный способ словообразования, спортивный дискурс, вербализация существительных, семантика конверсионной лексики.

Ввиду нарастания темпов развития современной науки, культуры, техники и сферы коммуникации ускоряются одновременно и инновационные процессы в области языков. Особенно ярко тенденции к обновлению проявляются в лексическом составе английского языка, по-прежнему остающегося одним из ведущих мировых языков и потому наиболее сильно подверженного воздействию со стороны других языков мира.

Новые лексические единицы приходят в английский язык различными путями. Прежде всего, они и сегодня, как в более ранние исторические эпохи, продолжают массово заимствоваться из других национальных языков, оправдывая тем самым метафору, примененную однажды в отношении английского языка выдающимся британским лингвистом Д. Кристаллом, назвавшим английский язык «пылесосом всех мировых языков» [Crystal 2006: 59]. Вторым по значимости и масштабности путем пополнения лексического состава является многообразная система английского словообразования, прежде всего, представленного такими его видами, как аффиксация, словосложение, конверсия и сокращение.

Согласно выводам, сделанным рядом зарубежных и отечественных лингвистов (И.В. Арнольд, А.И. Смирницкий, А.А. Уфимцева, Е.С. Кубрякова, EtienneZé Amvela, Aitchison и др.), объём слов, возникающих в английском языке посредством конверсии, растет непрерывно. Следовательно, и само явление конверсии, и то, какие формы она принимает в современном английском языке, требуют постоянного исследовательского внимания, коррекции и ревизии, так как процессы создания конверсионной лексики происходят постоянно и охватывают все больше и больше разновидностей современного англоязычного дискурса.

Конверсия является самым типичным и эффективным способом пополнения словарного состава современного английского языка ввиду того, что этот способ образования лексики очень прост и требует участия в нем односложных безаффиксальных лексических единиц, которых в английском языке большое множество [Cannon 1985: 415]. Согласно А.И. Смирницкому, к конверсии относят только те случаи, при которых в языке появляются новые слова, сохраняющие неизменной свою начальную морфологическую форму, не приобретающие словообразовательные морфемы и не изменяющие уже имеющиеся в них, но лишь переходящие в неизменном виде в другую часть речи [Смирницкий 1998].

Явление конверсии наделено отличительным качеством – нелинейной формой словообразования. При линейном словообразовании слова образуются в языке путем наращивания, т.е. одна форма присоединяется к другой. Например, *dance + ed = danced*. Такой способ словообразования называется линейным. При нелинейном словообразовании, напротив, процесс словообразования протекает по скрытым законам, поскольку явно выраженные механизмы и маркеры отсутствуют. Например, *better (adj) – to better (v)*. Такой способ словообразования называется нелинейным, и именно он характерен конверсии [там же].

Распространенным определением конверсии является следующее: «под конверсией понимают такой процесс, при котором слово, принадлежащее к одной части речи, переходит в другую часть речи без изменения формы слова, произношения или написания» [Aitchison: 1989: 100].

О.И. Смирницкий и А.А. Уфимцева относят к конверсии такие случаи, при которых словопроизводственным средством выступает сама парадигма слова. Так лексическая единица, подвергшаяся конверсии, приобретает все грамматические значения вновь образованной части речи. Например, имя существительное, переходя в разряд глагола, приобретает категории времени и залога.

Как утверждает И.В. Арнольд, широкое распространение конверсии в английском языке объясняется особенностями его грамматического строя и исторического развития. В древнеанглийском периоде слова появлялись в языке, по большей мере, с помощью словосложения и деривации, т.е. в то время существовало большое количество однокоренных слов, относящихся, однако, к разным частям речи. В процессе исторического развития большинство суффиксов теряют свою значимость и начинают постепенно исчезать. На следующем этапе происходит выравнивание окончаний вследствие того, что все грамматические флексии, указывающие на грамматические категории рода, падежа, числа, оказываются идентичными, по этой причине они утрачивают свое дифференцирующее значение и постепенно исчезают. В результате, образуются относящиеся к разным частям речи идентичные однокоренные слова. В современном английском языке таковых большое множество: *to end – an end, to wait – a wait, to laugh – a laugh, free – a free* и т.д. [Aitchison 2012: 147-150].

Феномен конверсии настолько распространен в современном английском языке, что можно говорить о его безграничности в силу того, что ему подвержены практически все части речи английского языка. Наиболее яркими случаями этого словообразовательного процесса являются: 1) конверсионное образование глаголов (*a bottle – to bottle*); 2) конверсионное образование имен существительных (*to call – a call*); 3) конверсионное образование имен прилагательных (*down adv. – down adj.*); 4) конверсионное образование наречий (*long adj. – long adv.*).

Эти словообразовательные процессы И.В. Арнольд относит к четырем

основным разновидностям конверсии – вербализации, субстантивации, адъективации и адвербализации. В то же время, служебные части речи, такие как союзы, предлоги и междометия, могут также участвовать в процессе конверсии. Более того, в процессе конверсии принимают участие аффиксы и целые фразы. Например, *a don't know, a not-to-be-missed chance* [Арнольд 2-12:152-155].

Современным дискурсом, выявляющим особенно масштабное употребление конверсионной лексики, является спорт, который не только активно развивается как социальное явление, но также расширяет свою культурную и лингвистическую географию, становясь все более международным, а значит, преимущественно англоязычным.

До начала рассмотрения лингвистических характеристик «спортивного дискурса» необходимо определить понятие «дискурс». Согласно большому энциклопедическому словарю, «дискурс – это связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами, как текст, взятый в событийном аспекте, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмов их сознания» [БЭС 1998: 59]. Или, по краткому и меткому определению Н.Д. Арутюновой, дискурс – это «речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова 1990: 136].

Поскольку дискурс – это речь, погружённая в жизнь, следовательно, спортивный дискурс – это речь, погружённая в жизнь спорта. Согласно определению К.В. Сняtkова, спортивный дискурс есть «разновидность национального языка, соотнесенная с такой социокультурной сферой, как спорт, а также речь (устная и письменная) как «трансляция» спортивной ментальности, трансляция, которая характеризуется особой речевой системностью, представленной в корпусе текстов» [Сняtkов 2008: 57].

Одной из самых распространенных моделей конверсии в спортивном дискурсе является вербализация. По нашему мнению, это можно объяснить особой динамичностью, живостью и эмоциональностью спортивной языковой сферы, что наиболее эффективно выражается при помощи глаголов.

*They were **monkeying** around in the playground and one of them got hurt.*

В этом примере глагол *to monkey*, образованный по конверсии от имени существительного *a monkey* с основным значением ‘обезьяна’, приобретает значение ‘забавляться’, ‘дурачиться’ и демонстрирует нелинейный способ словообразования, характерный для конверсии.

Не менее продуктивной моделью конверсионного словообразования в спортивном дискурсе является субстантивация.

*Whatever the **rights** and **wrongs** of Payet's attitude – plenty of the latter, very little of the former – this idea of letting a prize asset rot just to make a statement isn't at all based in the reality of modern football.*

В данном примере имена существительные *the right* и *the wrong*, образованные по конверсии от имен прилагательных *right* и *wrong* с основными

значениями 'правый' и 'неправильный', приобретают значения «правота» и «несправедливость».

Приведём ещё один пример субстантивации, образованной от единицы другой части речи.

*Alongside the big **three** I'll do accessory movements in a bodybuilding style to help increase my training volume and muscle strength.*

В данном примере имя существительное *three*, образованное от числительного *three* с основным значением 'три', приобретает значение 'тройка'.

Достаточно распространены в спортивном дискурсе и случаи конверсионной адъективации. Например:

*With over 1 million tickets applied for, it promises to be the **must-see** event of the year.*

Здесь составное прилагательное *must-see*, образованное по конверсии от модального глагола *must* с основным значением 'должен' и глагола *see* со значением 'видеть', приобретает значение 'обязательный для просмотра'.

*In a 2002 study, athletes who followed a vegetarian diet for 12 weeks of **resistance** training achieved the same strength and muscle size gains as those following a non-vegetarian diet containing exactly the same amount of protein.*

В этом примере имя прилагательное *resistance*, образованное по конверсии от имени существительного *resistance* с основным значением 'сопротивление', приобретает значение 'силовой'.

Таким образом, как показало исследование спортивного дискурса, наиболее распространённой моделью конверсии в нём является образование глаголов, т.е. вербализация, что, как уже отмечалось выше, по всей видимости, связано с необходимостью дискурсивного именованья большого количества динамических понятий и явлений в сфере спорта.

Вторым по значимости результатом того, что нами было обнаружено множество примеров конверсионной лексики в спортивной дискурсивной практике, является подтверждение факта высокой продуктивности конверсии в системе английского словообразования и на современном этапе развития языка. Третьим важным выводом можно считать то, что, как показало исследование, семантика конверсионной лексики в спортивном дискурсе, как правило, сужена до одиночного, узкоспециализированного значения (при том, что исходный аналог, как правило, обладает множеством значений). Примечательно то, что однозначность спортивной конверсионной лексики, поддерживаемая дистрибуцией и поясняющим контекстом, как правило, способствует тому, что семантика этих нестандартных лексических единиц становится понятной даже для непосвященного участника коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 374 с.

2. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
3. Кубрякова Е.С. Конверсия в современном английском языке / Е.С. Кубрякова, В.А. Гуреев // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – № 2. – С. 33-38.
4. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка / А.И. Смирницкий – М.: МГУ, 1998. – 260 с.
5. Снятков К.В. Коммуникативно-прагматические характеристики телевизионного спортивного дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ К.В. Снятков; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Череповец [б.и.], 2008. – 245 с. – На правах рукоп.
6. Aitchison J. Words in the Mind – An Introduction to the Mental Lexicon / J. Aitchison. – Oxford: Basil Blackwell, 1989. – 229 pp.
7. Cannon G. Functional Shift in English / G. Cannon // Linguistic. – 1985. – Vol.23(3). P. 411-431.
8. Crystal D. Words, words, words / D. Crystal. – NY: OUP Inc., 2006. – 216 p.
9. Howard J. Words, Meaning and Vocabulary / J. Howard, E. ZéAmvela – GB.: Athenæum Press, 2007. – 100 p.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

10. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

AthleticsWeekly [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.athleticsweekly.com/>
SportingNews [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sportingnews.com/>

TYPES OF CONVERSION IN SPORTS DISCOURSE

E.I. Pochtar, A.A. Belozer

Shevchenko State University of Pridnestrovie, Tiraspol

The article focuses on the phenomenon of conversion as one of the most productive and wide-spread ways of word-formation in the present-day English; the article describes the most typical lexical conversion patterns used in the sports discourse, their functional and semantic peculiarities.

Key words: *patterns of conversion, nonlinear word-formation, sports discourse, noun verbalization, converted lexis semantics.*

Об авторах:

ПОЧТАРЬ Елена Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, *e-mail*: ent_15@rambler.ru

БЕЛОЗЕР Анна Андреевна – студентка кафедры теории и практики перевода Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, *e-mail*: anyab97@mail.ru

К ВОПРОСУ ЭКСПЛИКАЦИИ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ЛЕКСИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ СЛОВА

Е.П. Семёнова, О.Е.Рожкова

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта,
Калининград

В статье приводится попытка обобщить представления ученых о сущности культурного компонента значения лексических единиц, а также выявить основные способы его экспликации

Ключевые слова: слово, культурный компонент, лексическое значение, денотативное значение, коннотативное значение, культурно-специфическая информация, концепт, реалия.

В современной лингвистике наблюдается широкое разнообразие мнений относительно сущности культурного компонента лексического значения слова. Однако все исследователи подчеркивают различия между фоновыми знаниями, имеющими внеязыковой характер, и культурным компонентом, представляющим собой часть содержания языкового знака, в которой отражается знание культуры [Слесарева 1980: 22]. В связи с этим выявление культурного компонента в значении слова представляется наиболее важным, когда речь идет об изучении и описании различий в языковых картинах мира разных народов.

Существует две точки зрения относительно того, в значении каких языковых единиц выделяется культурный компонент. Ряд исследователей (В.А. Маслова, В.В. Воробьев, В.В. Красных, Д.Б. Гудков и др.) выделяет его в очень широком круге языковых явлений, среди которых слова-реалии, фразеологизмы, прецедентные высказывания и тексты, пословицы, имена и др. В качестве примеров здесь можно привести цитаты из русской классики (*хлестаковщина, горе от ума, отцы и дети*) или имена собственные, связанные с текстами, хорошо известными носителям языка (*Иван Сусанин, Обломов*) [Маслова 2001: 37, 53, 83-84].

Согласно мнению другой группы ученых, культурный компонент значения содержится только в безэквивалентных и частично эквивалентных единицах, которые передают этнический, временной и территориальный колорит (С.Влахов, С. Флорин, Г.Д. Томахин, Н.А. Фененко).

Существование данных точек зрения представляется нам вполне правомерным в виду существования в лингвистике двух понятий – культурный компонент и национальная специфичность, которые соотносятся как часть-целое [Иванищева 2003: 103]. Вслед за Иванищевой мы считаем, что национальная специфика представляет отражение в языке внеязыковой культуры, а культурный компонент значения слова, отражающий стереотипы восприятия понятия, присущ практически каждому слову языка [там же:127]. В связи с этим возникает вопрос – является ли культурный ком-

понент аспектом коннотации или его следует искать только в денотативном значении слова. Здесь мы позволим себе согласиться с точкой зрения Г.Д. Томахина, считающего, что культурный компонент может быть выявлен как на денотативном, так и на коннотативном уровне [Томахин 1984: 7]. К первой группе лексических единиц могут быть отнесены ономастические и апеллятивные реалии, а также специфические концепты, отсутствующие в других языках. По мнению Корнилова, такая лексика становится объектом изучения страноведения, поскольку ее семантизация предполагает обязательное погружение в культурно-исторический контекст, знакомство с природной и материальной средой [Корнилов 2003: 148].

Особый интерес для исследователей представляет лексика, в которой культурный компонент эксплицируется в коннотативном значении. К данной группе мы можем отнести абстрактные понятия, фразеологизмы, слова, коннотация которых опирается на ассоциации, слова, употребляемые в переносно-расширительном смысле, слова, в которых культурный компонент придает лексической единице переносно-метафорическое значение. Понимание данной лексики, по мнению О.А. Корнилова осложняется не отсутствием эквивалентов, что характерно для лексических единиц, в которых культурный компонент представлен в денотативном значении, а наоборот – наличием псевдокоррелятов [Корнилов 2003: 158].

Остановимся подробнее на отдельных группах лексики, упомянутых выше. Абстрактные понятия, иными словами параметрические концепты, имеют универсальную природу, в их понятийном компоненте отражается знание о ненаблюдаемых вещах. По мнению О.А. Корнилова, наличие культурного компонента в значении данных лексических единиц можно объяснить различиями в «доминантах среды бытования» этноса, т.е. в природных условиях и факторах материальной среды [Корнилов 2003: 162]. Культурный компонент при этом может быть эксплицирован как в ядерном, так и в периферийном слоях концепта.

Исследователи культурного компонента значения лексических единиц, составляющих фразеологизмы, говорят о наличии нескольких уровней проявления национально-культурной специфики фразеологизмов. Во-первых, она может проявляться в совокупном фразеологическом значении. Например, фразеологизм житейское болото – обстановка, условия, среда, лишённые прогрессивного движения; застой [Арсентьева 2006: 83-89]. Данный фразеологизм имеет негативную коннотацию, которая в свою очередь культурно-специфична, что обусловлено экстралингвистическими факторами. Во-вторых, национальная специфичность может эксплицироваться в значении отдельных лексических компонентов, входящих в состав фразеологизма. К данной группе относятся фразеологические единицы, включающие в себя апеллятивные и ономастические реалии. И, наконец, третьим случаем проявления культурной специфики фразеологизма можно считать ситуацию, когда прямое значение свободного сочетания образно

переосмысливается. В качестве примера здесь можно привести фразеологизм *в места не столь отдаленные*, связанный в сознании представителя русской культуры с каторгой и ссылкой [Семенова 2012: 48].

Далее обратимся к подгруппам, выделяемым исследователем культурного коннотативного компонента лексических единиц С.Г. Воркачевым [Воркачев 2001]. Первую из них составляют единицы, культурный компонент в которых опирается на ассоциации, т.е. прецедентные феномены. Способ экспликации культурного компонента в значении таких единиц связан с реализацией ими соответствующего аспекта прецедентности, к которым Г.Г. Слышкин относит ассоциативные связи с личностью автора, принадлежностью к исторической эпохе, сюжетом, величиной текста и т.д. Исследователь выделяет внутритекстовые (например, название, отдельные отрывки, имена персонажей) и внетекстовые (например, время и ситуация создания, отношение к тексту со стороны социальных институтов) аспекты прецедентности [Слышкин 2000: 45].

К следующей подгруппе относятся слова, употребляемые в переносно-расширительном смысле, при этом они не соотносятся в основных значениях со своими лексическими эквивалентами в других языках. Примером здесь может послужить слово *чурка*, в прямом значении оно употребляется в современном русском языке для обозначения отпиленной части бревна определенного размера, а в переносном значении - это неподвижный, ничего не слышащий, молчащий, но все видящий человек: *сидит, как чурка, чурка с глазами*. Кроме того, *чурка* используется как унижительное прозвище представителей народов Средней Азии.

Что касается слов, в которых культурный компонент придает лексической единице переносно-метафорическое значение, их национально-культурная специфика может эксплицироваться как во внутренней форме, так и в образном значении. При этом в структуре образного компонента рассматриваемых единиц выделяются такие семантические компоненты как денотатив, ассоциатив и символ, каждый из которых, в свою очередь может быть носителем культурно-специфической информации. Рассмотрим данное положение на примере:

...а ранняя ноябрьская манка сыплется, сыплется, метет и посвистывает, торопится укутать город к зиме (Толстая 2006: 112).

Согласно данным толковых словарей, денотативное значение лексемы *манка* – это пшеничная мука грубого помола. Ассоциативом образного значения данной единицы будет «крупа белого цвета, используемая для приготовления каши», о чем свидетельствуют данные ассоциативного словаря русского языка: на номинационный стимул «манная» из 105 реакций было получено 89 ассоциативных откликов «каша» и 10 «крупа» [РАС [http](http://)]. Символом образного значения данной лексемы будет «очень маленький размер круглых частиц». При этом именно символ будет являться основанием для метафоризации – в рассматриваемом контексте лексема

манка реализует свое переносное метафорическое значение, обозначая снег. Она выполняет ассоциативную функцию – создает у реципиента представление о мелких крупичках снега, похожих на манку по форме и цвету. В ходе сопоставительного анализа данной лексической единицы с ее контекстуальным соответствием в тексте перевода flakes на первый план выходит несовпадение образной и ассоциативной составляющих лексического значения, что приводит к выводу о том, что именно в них эксплицируется культурный компонент значения данной единицы.

Следует отметить особую значимость экспликации культурного компонента лексических единиц в политическом дискурсе. Знаковые системы данного типа дискурса переводят структуры общественного бытия (идеи, ценности) в структурные компоненты индивидуального сознания, а реализация функции идеологического воздействия предполагает формирование личностно-смыслового отношения к ценностям и общественным нормам. Таким образом, в ходе восприятия лексических единиц у языковой личности устанавливается определенное отношение к образам, символам, знакам, которое затем постепенно фиксируется в убеждения, общую систему национальных ценностей. Для американского общественного сознания лексическая единица «Depression»/ «депрессия» в контексте политического дискурса утрачивает свое первоначальное значение – «психологическое расстройство, возникающее на фоне стресса или длительной травмирующей ситуации», и ассоциируется с периодом острого экономического кризиса в истории США, который воспринимается как время тяжелых социальных потрясений. Обращаясь в своем инаугурационном обращении 20 января 2009 года к конкретным событиям в истории США, Б.Обама говорит:

The genius of our founders is that they designed a system of government that can be changed..... In the face of Depression, we put people back to work and lifted millions out of poverty.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что определение способа экспликации культурного компонента в лексическом значении слова должен сопровождаться проведением целого ряда исследовательских процедур, включающих компонентный анализ с выделением денотативного и коннотативного компонентов значения, контрастивный анализ с целью определения совпадающих компонентов значения, интерпретативный семантический и культурологический анализ, а также ряд других процедур, определяемых в зависимости принадлежности единицы к той или иной группе культурно-маркированной лексики. Проведение подобного исследования позволит решить ключевую проблему, возникающую в ходе трансляции культурно-специфической информации, а именно – сохранение прагматического потенциала лексической единицы, т.е. ее способности производить определенный коммуникативный эффект и вызывать у реципиента определенное отношение к сообщаемому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьева Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков) / Е.Ф. Арсентьева. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2006. – 172 с.
2. Воркачѳв С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачѳв // Филологический науки. – М.: Наука, 2001. – № 1. – С. 64-72.
3. Иванищева О.Н. Текст. Культура. Понимание: Функционирование слова с культурным компонентом значения в тексте / О.Н. Иванищева. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – 145 с.
4. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология / Маслова В.А. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
6. Рожкова О.Е. Категория времени в русском и американском политическом дискурсе / О.Е. Рожкова // Россия: изменяющийся образ времени сквозь призму языка. Концептуализация времени в русском, английском и немецком языках. Коллективная монография / Под общ. ред. В.И. Заботкиной. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2012. – С. 310-320.
7. Семѳнова Е.П. Языковая репрезентация культурно-специфической информации в художественном тексте (на материале современной русской прозы и ее переводов на английский язык): : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19/ Е.П. Семѳнова; Балтийский федеральн. ун-т им. Иммануила Канта. – Калининград [б.и.], 2012. – 205 с. – На правах рукоп.
8. Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики / И.П. Слесарева. – М.: Русский язык, 1980. – 182 с.
9. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г.Г. Слышкин. – М.: Academia, 2000. – 128 с.
10. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: Автореф. дис. ... д-ра филолог. наук: 10.02.19 / Г.Д. Томахин; Дипломат. академия МИД СССР. – М. [б.и.], 1984. – 32 с. – На правах рукоп.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

11. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс] – URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php> (РАС).

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Толстая Т.Н. Река Оккервиль: рассказы / Т.Н. Толстая. – М.: Подкова: Эксмо, 2006. – 380 с.

**TO THE ISSUE OF EXPLICATION
OF THE CLUTURAL COMPONENT
IN THE LEXICAL MEANING OF THE WORD**

E.P. Semenova, O.E. Rozhkova

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

This article represents an effort to generalize scientific notion of the cultural component of lexical meaning and reveal the ways of its representation in the structure of lexical meaning

Key words: *cultural component, lexical meaning, denotational meaning, connotative meaning, culture-specific information, concept, culture-specific words.*

Об авторах:

СЕМЕНОВА Елена Павловна – кандидат филологических наук, до-

цент Института образования Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта, *e-mail*: EKHILKO@kantiana.ru,

РОЖКОВА Ольга Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта, *e-mail*: OROZHKOVA@kantiana.ru

УДК 81

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ СЛЕНГ: ПРИЧИНЫ ПОПУЛЯРНОСТИ И ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ

Е. А. Соболева

Российский государственный социальный университет, Москва

В работе рассмотрены вопросы появления и развития университетского сленга в Великобритании и Соединенных Штатах Америки. Неформальная лексика британского и американского вариантов английского языка представляет плодотворный материал для изучения взаимодействия языка и культуры.

Ключевые слова: сленг, сленгизм, вокабуляр.

Под университетским сленгом понимается лексика студенческого общества, которая активно применяется для внутригрупповой коммуникации, реализующая парольную функцию и являющаяся отражением языковой моды в социуме.

Университетский сленг появился в средние века. Первым сленгизмом, вероятно, было слово «lurі» (лат. «волки»). Так называли студентов и преподавателей, которые докладывали руководству университета о том, что студенты говорят на родном языке, а не на латинском. В XIX в. студенческий сленг стал активно развиваться [Маковский 2005: 68].

Университетский сленг представляет собой слова и выражения, которые употребляют студенты колледжей и университетов, в процессе общения, однако не воспринимаемых научным сообществом в качестве общепотребимых или литературных, потому что их использует ограниченный круг людей и сленгизмы вносят в язык особый смысловой оттенок. Университетский сленг не воспринимается представителями старшего, консервативного поколения и расценивается как хулиганство, стремление к бунтарству и как низкий уровень образованности и воспитания. Вечный спор «отцов» и «детей» переходит в иную, лингвистическую, плоскость и требует пристального рассмотрения и изучения [Антрушина 2013: 158]. Поскольку каждое молодое поколение хочет отличаться от «отцов», оно вводит в свой лексикон собственную шифровку общеизвестных понятий. Молодым людям, особенно принадлежащим к какой-либо молодежной субкультуре, в той или иной мере свойственны специфические способы обмена информацией (вербальные и невербальные).

Чтобы не отличаться от однокурсников, выпускники средних школ, поступая в университеты, в процессе коммуникации стараются приобщиться к студенческому языку, его нестандартной лексике. В основном, сферы и ситуации общения включают лексику, относящуюся к учебе, учебным корпусам, другим студентам, профессорам и т.д. Г. Кратц справедливо отмечает, что сленг студентов включает в себя термины, относящиеся к учебному плану, системе оценок, жизни в общежитии и т.д. Он также содержит названия общественных мероприятий, вызывающих интерес большинства студентов (вечеринки, встречи выпускников). Такие слова существенно различаются в разных учебных заведениях, но существует ядро, одинаковое для всех вузов [Kratz 1964: 193]. Помимо этого большое количество слов в студенческом сленге составляет табуированная лексика, относящаяся к половой жизни, алкоголю и наркотикам.

Сленг студентов отражает среду, в которой они живут, и в основном направлен на отрицательные аспекты жизни вообще и университетской жизни в частности. Сленг является своеобразным оружием, направленным на все то, что студентам не нравится или ограничивает их свободу. Существует мнение, что сленг студентов отображает, в большей степени, все негативные стороны университетской жизни [Мозжухин 2005: 24].

Университетский сленг подразделяется на определенные тематические группы в учебной среде, и именно эта лексика отличает речь студентов университета от речи представителей всех других групп американского и британского общества. В учебной среде речь студентов состоит из следующих тематических подгрупп: учебные специальности, дисциплины и факультеты; занятия в университете; характеристика студентов; университетские реалии; экзамены; студенческие организации.

Учебные специальности, дисциплины и факультеты представлены лексемами: bio «a Biology class», Poli «a Political Science class», Phill «a Philosophy class», MMW «Making of the Modern World class», Agc «an Agriculture class», Ames «an American Studies class», DOC «Department of Commerce», biochem «a Biological Chemistry class» и др.

Студенты младших курсов характеризуются как fresher, freshie, fresh meat, frosh, scrub; экзамены – «to fail an examination» - to blow, to bomb, to crash [Каверина 2014: 720].

Наиболее широким семантическим полем обладают сленгизмы, которые характеризуют занятия в университете. Сленговые лексические единицы данной тематической группы также имеют свои синонимические ряды: a difficult college course – killer, monster. Важно отметить, что основным словом является слово «difficult», следовательно, сленговые значения данных лексических единиц строятся на базе отрицательной коннотации: an easy college course – breeze, cake, easy A, no – brainer; to skip a class – to bail, to cut.

Университетские реалии представлены лексемами: F – house – «a frater-

nity house»; RA – «Resident Assistant in college».

Студенческие организации (fraternity/sorority) обозначаются как Greek chick «a sorority member»; frat boy – fraternity boy «a fraternity member»; frat guy – fraternity guy «a fraternity member» и др.

Данная группа интересна тем, что в ней присутствуют лексические единицы, образованные в результате сложения как двух простых основ (Greek chick, Greek dude), так и простой и сокращенной основ (frat boy, frat guy).

Здесь, единственный синонимический ряд: a member of a fraternity – frat boy, frat guy, Greek dude.

Сленгизмы, относящиеся к вне учебному сленгу, употребляются не только студентами в Великобритании и Соединенных Штатах Америки, но и представителями разных социальных и профессиональных групп. Досуг, оценка личности и отношение к явлениям окружающего мира представляют две основные группы. Приведем примеры: время препровождение (to relax, to spend some time – to chill, to jack off, to screw around, to veg, to slack); общественные мероприятия (to attend a party or any social event without a partner – to (go) stag, to (go) solo); занятия спортом (to work with weights on a bench at a gym – to bench, to bench press). Оценка личности и отношение к явлениям окружающего мира представлена сленговыми лексическими единицами, определяющими межличностные отношения, например: homie (home + ie) «a friend», Mr. Right «a man and a woman would and should happily marry», bro «brother», ex – ex-girl/boyfriend «a former girlfriend or boyfriend», blockhead, meatball «a stupid person», Jap «Japanese», Mex «a Mexican» и др. [Волошин 2000: 219].

Студенты Великобритании и Соединенных Штатов Америки произносят сленгизмы с иронией и сарказмом. Меняя интонацию, можно полностью изменить значение слова. Самыми распространенными словами и выражениями в студенческом сленге являются следующие: Howay! – Пошли! Поехали!; Hey up! – Привет! (используется в северной части Великобритании); Alright? – Привет! Как дела?; Та – Спасибо; bloke, chap – мужчина; lass, lassie – девочка; That costs a bomb. – Это стоит очень дорого.

Особое место занимает группа сленгизмов, представленная междометиями, которые придают экспрессивную окраску высказыванию и служат для выражения чувств, например, bonk!, chya!, eesh!, flip mode!, oh my goshness!, shnikies); согласие (bet! dude! ah... ja!); несогласие (bet! dude! ,negotary! tahuh!); одобрение (cool! score! Damm right!); смущение (sqeebs!, erf!); неодобрение (boo!); возбуждение (squish! woochow!); отвращение (shiznet); радость (woopu-woo!); способы привлечения внимания (yo!) и др.

Целью использования сленга редко бывает лишь обмен новой информацией. Студенты университетов используют сленг, прежде всего, для подтверждения того, что они принадлежат к той же группе, что и их себе-

седники, или для того, чтобы показать, что они следуют последнему стилю и моде [Мозжухин 2005: 15].

Характеристикой студенческого сленга является возрастной ценз студентов (лексический пласт первокурсника отличается от сленгового вокабуляра студента старших курсов). Характерной особенностью студенческого сленга является тот факт, что он не одинаков в различных университетах и колледжах (например, вокабуляр студентов технического направления значительно отличается от сленгового лексического пласта студентов гуманитарного направления).

В английской лексикографической литературе сленг как языковая подсистема обычно включается в специальный сленг, противопоставляемый общему сленгу, входящему в общеупотребительное просторечие жителей Лондона (Cockney). Студенческий сленг, как правило, объединяет коллективы его носителей внутригрупповыми связями. Его популярность обусловлена тем, что студенческий сленг служит для общения людей одной возрастной группы и принадлежит именно этой группе, отделяя ее, например, от другой возрастной категории. Таким образом, благодаря знанию такого специального языка молодые люди часто чувствуют себя членами определенной замкнутой общности, понимание друг друга в которой осуществляется посредством сленга. Выступая в качестве создателей новых слов или добавляя слову новое значение, они чувствуют некое привилегированное положение в обществе, которое отличает их от других [Partridge 1970: 57].

Говоря об отличительных чертах и особенностях сленга, необходимо рассмотреть ситуации, в которых люди обращаются к использованию сленгизмов. Согласно точке зрения Э. Партриджа, люди используют сленг, когда хотят:

- казаться остроумными, оригинальными;
- избежать похожести с другими; колоритно рассказать что-либо, дать какую-либо оценку без «заезженных» клише;
- привлечь к себе внимание;
- кратко и сжато выразить свои мысли;
- позабавиться и получить удовольствие от общения;
- обогатить свой словарный запас;
- сделать абстрактные мысли и высказывания весомыми, основательными, конкретными;
- усилить/снизить эффект ситуации;
- найти подход к коллегам по работе, установить с ними непринужденный контакт;
- создать более легкую атмосферу общения, дружеских встреч;
- установить глубокие долгосрочные дружеские отношения;
- показать принадлежность говорящего к определенному направлению, коллективу с общим родом занятий, профессией;

– обозначить осведомленность говорящего о делах группы или показать непринадлежность говорящего к определенной группе и незнание дел этой группы;

– быть непонятыми другими людьми, не принадлежащими к данному коллективу, но присутствующими при разговоре [Partridge 1970: 82].

Отметим, что университетский сленг используется молодежью в виртуальном общении в письменной и устной формах.

Вероятно, здесь присутствует психологическое стремление человека к соперничеству и последующему доминированию. Идентификация современной молодежи является очень сложным процессом в связи с социальными изменениями в обществе. Каждый человек предпочитает выделяться и быть «не как все». Все это выражается в особом молодежном мировоззрении, следованию модным тенденциям в музыке и моде, а также в использовании сленга в речи. В связи с этим, мы можем сказать, что сленг – проявление лингвокреативного мышления [Partridge 1970: 97].

Сленг обогащает высказывание, делает его более живописным и образным. Однако следует отметить, что это явление редко встречается среди образованных людей, в то время как малообразованный человек чаще прибегает к использованию сленговой лексики, чтобы обогатить свой язык. Часто молодые люди, обучающиеся в университетах, прибегают к использованию сленговой лексики, чтобы сократить формальность, напыщенность, чрезмерную серьезность общения.

Сленг эффективно используется для точной передачи эмоционального состояния, для придания особой эмоциональной (позитивной и негативной) окраски слову и выражению. Таким образом, сленг в речи студентов можно рассматривать, как желание проявить собственную самобытность, независимость, как желание показать свою самодостаточность и зрелость в мире взрослых. Сленг – это ключевой компонент коммуникативного поведения и важная составляющая языковой личности студента университета Великобритании и Соединенных Штатов Америки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка: учебное пособие для студентов / Г.Б. Антрушина, О.Н. Афанасьева, Н.Н. Морозова. – 8-е изд. – М.: Юрайт, 2013. – 288 с.
2. Волошин Ю.К. Общий американский сленг: состав, деривация и функция (лингвокультурологический аспект): Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Ю.К. Волошин; Кубанск. гос. ун-т. – Краснодар [б.и.], 2000. – 341 с. – На правах рукоп.
3. Каверина Д.А. Сравнительный анализ американского и британского сленга / Д.А. Каверина // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 718-721.
4. Маковский М.М. Современный английский сленг: онтология, структура, этимология: учебн. пос. / М.М. Маковский. – 2-е изд., доп. – М.: КомКнига, 2005. – 168 с.
5. Мозжухин К.Е. Сленг в речи студентов американских университетов (на примере анализа газеты *The Koala*, Калифорнийский университет в Сан-Диего): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / К.Е. Мозжухин; Московск. пед. гос. ун-т. – М. [б.и.], 2005. – 24 с. – На правах рукоп.

6. Kratz H. What is college slang? / H. Kratz // American Speech. – 1964. – Vol. 39. – № 3. – P. 188-195.
7. Partridge E. The World of Words. An Introduction to Language in General and to English and American in Particular. – N.Y., 1970. – 116 p.

UNIVERSITY SLANG: REASONS OF POPULARITY AND DIFFICULTY OF UNDERSTANDING

E.A. Soboleva

Russian State Social University, Moscow

The article deals with the appearance and evolution of university slang in the UK and the United States of America. The informal vocabulary of the British and American versions of the English language provides useful material for learning the interaction of language and culture.

Key words: *slang, slangism, vocabulary.*

Об авторе:

СОБОЛЕВА Екатерина Александровна – магистрант кафедры лингвистики и перевода Российского государственного социального университета, *e-mail:* ksoboleva1@mail.ru

УДК 81'42:82–191:811.111

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНФЛИКТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ МЕДИДИСКУРСЕ

О.А. Трemasкина

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, Саранск

Статья посвящена исследованию специфики метафорического моделирования концепта conflict в англоязычном экономическом медиадискурсе. Метафорическое моделирование осуществляется в направлении от языковых структур к репрезентируемым их механизмам, что позволяет выявить лексические средства, участвующие в создании языковой модели конфликта.

Ключевые слова: *моделирование, концепт, конфликт, метафорический аспект, медиатекст.*

В современном языкознании особую актуальность приобретает метод когнитивного моделирования, развиваемый в русле когнитивной лингвистики. Растущий интерес к данному методу объясняется тем, что когнитивное моделирование позволяет раскрыть, как реальные ситуации превращаются в вербальный факт. Поскольку различные явления в языке подчиняются общим законам и строятся по определенным моделям, исследователи обращаются к моделированию, пытаясь доказать, что данный феномен не только просто существует в языке, но и выступает объективной реальностью.

Внимание отечественных и зарубежных лингвистов привлекают различные аспекты моделирования ментальных репрезентаций, отраженных в языковой форме, в частности, метафорический аспект. Отметим, что в современной лингвистике общепринятым стал термин «метафорическое моделирование». Его встречаем у таких авторов, как Н.А. Мишанкина, О.Н. Кондратьева, Т.И. Уткина. Интересной представляется точка зрения, согласно которой наличие метафорических выражений в языке – это следствие существования метафорических моделей в психике человека. По мнению Н.А. Мишанкиной, концептуальную метафору необходимо рассматривать как базовую ментальную модель, основанную на аналогии и позволяющую осмыслять объекты (явления, сущности) на основе знаний о других объектах (явлениях, сущностях), получающую выражение в языке, дискурсе, тексте в виде целостной системы метафорических выражений [Мишанкина 2010: 41].

Обращаясь к терминологии когнитивного моделирования, представляется необходимым пояснить, что именно подразумевается под концептуальной метафорической моделью. Согласно Т.И. Уткиной, такая модель представляет собой понятийную область, которая включает в себя связанные семантическими отношениями элементы или таксономическое представление сигнификативного дескриптора. Разработанная исследователем процедура метафорического моделирования сводится к следующему: отбор материала исследования метафорического представления концепта; процедура идентификации метафоры с использованием англоязычных словарей; разработка метафорической модели концепта на этапе концептуального анализа [Уткина 2015: 158]. Важно также понимать, что концептуальные характеристики выявляются через значения языковых единиц, репрезентирующих концепт, их словарные толкования, речевые контексты [Болдырев 2001: 30].

Основываясь на том, что метафора позволяет представить один объект посредством другого, отметим ее актуализацию в плане когнитивного моделирования. Как было отмечено, в этом смысле метафора структурирует абстрактное через конкретное и тем самым продуцирует модель непосредственно ненаблюдаемого мыслительного пространства, фиксируя его конституирующие свойства [Кондратьева 2014: 45-46]. В основе концептуальной метафоры заложены концепты, сформировавшиеся в сознании человека, которые, в свою очередь, содержат представления об окружающей действительности, в том числе, об экономической стороне жизни. Вышеуказанный факт делает необходимым учет данного аспекта в процессе исследования моделирования концепта «CONFLICT».

На основе изложенных теоретических положений, в статье предпринимается попытка метафорического моделирования концепта conflict в той его актуализации, которая характерна для экономических медиатекстов издания *The Financial Times* 2017-2018 гг. Особое внимание уделяется ис-

следованию дальней периферии концепта, в которой, как правило, и сосредоточено метафорическое осмысление конфликта. Поскольку для когнитивной лингвистики свойственно максимальное широкое понимание в метафоры, в данной работе рассматриваются также фразеологизмы с метафорической внутренней формой. В целом, реализованная в статье пошаговая схема метафорического моделирования включает себя:

- 1) выборку материала исследования посредством поиска словоупотребления лексем, формирующих концепт conflict;
- 2) определение контекстуальных и базовых значений лексемы с использованием англоязычных лексикографических источников;
- 3) реконструкцию концептуальной рефлексии концепта на страницах медиатекстов.

Практическое использование данной схемы раскрывает следующие особенности метафорической характеристики модели конфликта, которая иллюстрируется приводимыми ниже примерами из медиатекстов:

(1) Maurice Obstfeld, the IMF's chief economist, said global growth would slow by 2020 and warned that "major economies are flirting with trade war", which would distract from the reform agenda "rather than advancing it" (IMF warns ... [http](#)).

В рассматриваемом примере (1) выявляется метафора с лексемой "flirting with" метафорический статус которой подтверждается в результате процедуры идентификации. Так, контекстуальное значение лексемы "flirt" – 'deliberately expose oneself to (danger or difficulty)', а базовое значение – 'to consider an idea or plan, but not very seriously' [[Macmillan Dictionary http](#)]. Высказываясь, таким образом, о назревающей торговой войне, автор сужает модель концепта conflict до торговых войн.

Негативная коннотация в медиатекстах может продуцироваться метафорическим использованием лексемы "fuel":

(2) "China's falling current account surplus is winning it no points in Washington, where the rising US bilateral trade deficit with China continues to fuel trade tensions", said Mr. Prasad (China courts ... [http](#)).

В приведенном примере выявляется метафора с лексемой "fuel", контекстуальное значение которой 'cause a situation or conflict to become more intense' противопоставляется базовому значению 'supply or power (an industrial plant, vehicle, or machine) with fuel' [[The English Oxford Living Dictionaries http](#)].

Аналогичная коннотация привносится и метафорическим использованием лексической единицы "damp" в следующем предложении:

(3) The declaration this week by Robert Lighthizer, US trade representative, that "China fundamentally has not altered its acts, policies and practices" has damped hopes for a breakthrough when the US and Chinese presidents meet in Buenos Aires (China courts ... [http](#)).

В указанном примере (3) контекстуальное значение лексемы "damp" характеризуется как потеря надежды, в том время, как ее базовое значение – 'slightly wet' [[The English Oxford Living Dictionaries http](#)]. Данный факт

дает основания для построения модели одной из сторон конфликта, а именно, торговых войн.

Далее проанализируем еще один участок экономического медиатекста:

(4) The escalating conflict between Spain and Catalonia rattled markets yesterday and spooked business leaders, with some companies drawing up plans to leave the region if the separatist government follows through on a promise to declare independence (The Financial Times UK 2017: 4).

В рассматриваемом примере (4) актуализируется метафора с лексемой “to rattle”, в которой контекстуальное значение ‘make (someone) nervous, worried, or irritated’ противопоставлено базовому значению ‘make or cause to make a rapid succession of short, sharp knocking sounds’ [The English Oxford Living Dictionaries [http](http://)]. Прагматический потенциал образного выражения “to spook business leaders” со значением ‘frighten’ определяется ярким концептуальным вектором страха и опасения. Данный пример (4) позволяет раскрыть такую особенность в моделировании концепта conflict, как взаимосвязь с политикой.

Приведем еще один фрагмент экономического медиатекста (5), в котором используется метафора с лексемой “root”, контекстуальное значение которой, ‘have as an origin or cause’, совпадает с базовым – ‘cause (a plant or cutting) to grow roots’ [The English Oxford Living Dictionaries [http](http://)]:

(5) I have worked in many countries facing similar conflicts based on deeply rooted historical grievances (The Financial Times UK 2017: 15).

В примере

(6) Finally, once this perfect storm occurs in 2020, the tools available to policymakers will be constrained (Is the next financial crisis... [http](http://))

был идентифицирован фразеологизм “this perfect storm” с метафорической внутренней формой – ‘a very unpleasant situation in which several bad things happen at once’ [Macmillan Dictionary [http](http://)].

Приведенные метафорические модели не исчерпывают всего многообразия метафор концепта «CONFLICT», однако позволяют охарактеризовать экономический конфликт как закономерное следствие политического конфликта, а также вербализовать конфликт как страх. Анализ показал, что метафорический аспект играет одну из ключевых ролей в моделировании и, следовательно, вербализации знаний в экономическом медиатексте. Логика предшествующих рассуждений доказывает, что метафорика моделей эксплицирует в основном коннотации с отрицательным прагматическим потенциалом.

Подводя итог вышесказанному, логично также заключить, что проведенное исследование метафорического моделирования англоязычных экономических медиатекстов позволило выявить специфику репрезентации концепта conflict и расширить представление о моделировании языковых явлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии /

- Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во Тамбовск. ун-та, 2001. – Изд. 2-е, стереотип. – 123 с.
2. Кондратьева О.Н. Метафорическое моделирование концепта «душа» в древнерусской лингвокультуре: монография / О.Н. Кондратьева; под. ред. М.В. Пименовой. – М.: Издательство «Перо», 2014. – 188 с.
 3. Мишанкина Н. А. Специфика метафорического моделирования научного дискурса / Н.А. Мишанкина // Вопросы когнитивной лингвистики, 2010. – №1 (22). – С. 37-46.
 4. Уткина Т.И. Метафорическое моделирование концепта «Наличные деньги» в экономическом дискурсе / Т.И. Уткина // Филология и культура, 2015. – №4 (42). – С. 157-163.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. English Oxford Living Dictionaries [Электронный ресурс]. – URL: <https://en.oxforddictionaries.com/>
6. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.macmillandictionary.com/>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

China courts potential allies in trade war with US [Электронный ресурс] // The Financial Times, November 25, 2018. – URL: <https://www.ft.com/content/46b73c48-e94f-11e8-a34c-663b3f553b35>

IMF warns global economic growth will slow by 2020 [Электронный ресурс] // The Financial Times, April 17, 2018. – URL: <https://www.ft.com/content/c5718efa-4218-11e8-93cf-67ac3a6482fd>

Is the next financial crisis already brewing? [Электронный ресурс] // The Financial Times, September 11, 2018. – URL: <https://www.ft.com/content/58d1ce9c-b5a2-11e8-bbc3-ccd7de085ffe>

The Financial Times UK. – № 39, 595; October 5, 2017. – 36 p.

METAPHORIC MODELLING OF CONFLICT IN ENGLISH ECONOMIC MEDIA DISCOURSE

O.A. Tremaskina

Ogarev Mordovia State University, Saransk

The article deals with the peculiarities of metaphorical modelling of concept «CONFLICT» in English economic media discourse. The metaphorical modelling is performed by linguistic structures of concept and procedure of its verbalisation. Therefore it is possible to identify the lexical means involved in creating the language model of conflict.

Key words: modelling, concept, conflict, metaphoric aspect, media text.

Об авторе:

ТРЕМАСКИНА Олеся Александровна – аспирант кафедры английской филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва, *e-mail:* trollking@mail.ru

**СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОНЦЕПТОВ
«ПАМЯТЬ» И «ДВИЖЕНИЕ» ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ
СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Ю.Н. Яценко

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

Концепт «ПАМЯТЬ» может быть репрезентирован в английском языке не только глаголами с системным значением памяти, но и глаголами движения. Способность глаголов движения вербализовывать концептуальные представления о памяти обусловлена механизмом концептуальной метафоры.

Ключевые слова: концепт, когнитивная лингвистика, концептуальная метафора, концептуализация, вербализация, процессы памяти, синонимия.

Одним из важнейших положений когнитивной лингвистики является антропоцентрический подход к фактам языка. А именно: значение языкового выражения – это не зеркальное отражение предмета, а субъективное (связанное с абстрагированием, обобщением, воображением, эмоциями и т.д.) отражение предмета. По словам М.Н. Лапшиной, описание семантики осуществляется не исходя из заранее определённого, чётко заданного набора признаков обозначенного словом объекта, а с точки зрения всей суммы знаний, полученных в ходе познавательной деятельности [Лапшина 1998: 32].

Так, обращаясь к анализу того, какие глаголы представляют в английском языке концепт «память», мы выяснили, что в номинации процессов памяти участвуют как глаголы с системным значением памяти (remember, recall, recollect, reminisce, memorize и др.), так и глаголы других семантических групп. Способность последних вербализовывать концептуальные представления о памяти обусловлена механизмом концептуальной метафоры. Использование синонимов, образованных на основе метафорических переносов, позволяет говорящему точнее передать свою мысль, своё отношение к сообщаемому, отобразить одну и ту же ситуацию с акцентом на разных её гранях. Факт участия большого числа глаголов других семантических групп (движения, чувственного восприятия, познания, мышления и пр.) в номинации процессов памяти обусловлен объектом исследования. Относясь к ментальной сфере, процессы памяти (запоминание, сохранение, забывание, воспроизведение) не находят внешнего проявления (в мимике, жестах), то есть протекают незаметно для окружающих. Однако в процессе общения у говорящего может возникнуть необходимость квалифицировать своё состояние для того, чтобы у собеседника возникла определённая «мысленная картинка». По словам Р. Солсо, встречаясь в первый раз с яв-

лением, которое мы пытаемся объяснить другому человеку, мы зачастую говорим о нём как о чём-то хорошо известном [Солсо 1996:149]. Таким образом, одним из способов вывести мысль за пределы того, что недоступно непосредственному наблюдению, становится использование метафор, иными словами связывание одного концепта с другим концептом; сравнение и отождествление абстрактного с конкретным.

Концепт «ПАМЯТЬ» наиболее часто взаимодействует с концептом «движение». В случае отождествления памяти с движением в фокусе внимания говорящего находится память как подвижный, изменяющийся во времени феномен. Концепт «ДВИЖЕНИЕ» имеет разветвлённую структуру, поскольку движение дифференцируется по видам, по характеру, по интенсивности, по степени самостоятельности, по скорости и др. Анализируя метафорическое представление в языке концепта «ПАМЯТЬ», возможно понять, какие характеристики движения являются значимыми для носителей английского языка с точки зрения их соответствия процессам памяти.

Одной из наиболее популярных метафор для процесса воспоминания явилось представление памяти в виде жидкой субстанции, которая движется согласно законам природы (без участия человека). Соответственно, важнейшей характеристикой памяти, осмысленной и выраженной человеком в предложении-высказывании, организованном вокруг таких глаголов движения, как *to flood (back)*, *to fill*, *to overwhelm*, *to engulf*, *to pour (back)*, *to sink*, *to erupt* и др., является её произвольность. Когда человек не ставит перед собой цели что-то припомнить, воспоминание вызывается содержанием текущей деятельности, хотя она и не направлена на воспроизведение. Психологи установили, что произвольная память связана с эмоциональной сферой жизни человека, фиксирует смысл событий [Зинченко 2000:36]. Ситуация воспоминания осмысливается говорящим как субъективно переживаемая, когда говорящий пребывает одновременно и в ментальном, и в эмоциональном состояниях. Названные выше глаголы передают идею избыточности образов прошлого, интенсивно возникающих в сознании человека:

“And as she stared, the memories flooded her heart” (Clark). “She shook her head as the images from that night poured back to her” (Baldacci).

Образ памяти может быть метафорически представлен в виде одушевлённого предмета (человека, животного), с которым связаны следующие предикаты:

предикаты преследования, нападения, указывающие не только на неконтролируемый характер мнемических процессов, но и на оценку говорящим образа памяти как агрессивного живого существа, преследующего, неожиданно атакующего или стремящегося завладеть кем-то. В описании ситуации произвольного воспоминания этого типа участвуют следующие предикаты: *to rush back*, *to hurtle back*, *to haunt*, *to seize*, *to invade*, *to strike*, *to slam* и т.д.:

“Images seized my mind, and they were too painful and horrific to entertain” (Cornwell).

Метафорическое представление образа памяти в виде одушевлённого предмета возможно благодаря глаголам самостоятельного движения to come back, to return, to veer, to enter и др., участвующим в описании ситуации произвольного воспоминания:

“Jack’s words came back, biting hard” (Baldacci).

К этой подгруппе относятся также глаголы, передающие своим значением идею мгновенности воспоминания, часто в сочетании с наречиями suddenly, abruptly – to jump, to leap, to pop, to stand out, to race, to run и др.:

“One of Nuala’s favourite expressions ran through Maggie’s head as she searched for a phone book” (Clark, 1996).

В номинации процессов памяти могут участвовать глаголы вращательного движения (to roll, to ripple, to revolve, to dangle, to loom и др.), характеризующегося периодичностью вращения. Введённые в структуру мнемической ситуации, позволяют говорящему оценить объект памяти (мысли, слова) как навязчивый или нечётко оформленный образ, периодически возникающий в сознании:

“The words and phrases revolved in his brain” (Whitehead).

Предикаты самостоятельного движения to go out, to leave, to pass, to fade, to vanish могут также участвовать в описании ситуации произвольного забывания, которая связывается психологами с влиянием факторов естественного порядка, не зависящих от воли и намерений человека:

“Oh, dear, something just came into my mind and now it’s gone” (Clark).

Образ памяти может отождествляться с пространственным ориентиром, от которого ушёл и к которому возвращается субъект. К данной подгруппе относятся глаголы обратного движения – to wander back, to tumble back, to drift back, to return, to retrace и др.:

“Anna’s mind returned to the evening that had led to it all...” (Mosco).

В отличие от нейтральных синонимов return и go back, указывающих только на обратную направленность движения мысли, остальные глаголы описываемого ряда своими лексическими значениями позволяют акцентировать дополнительные характеристики процесса воспоминания, например, быстрый (swoop backward) или медленный (wander back, drift back) характер воспоминания.

Таким образом, взаимодействие концептов «память» и «движение», основанная на метафорическом переносе данных из области знаний о движении в область знаний о памяти, позволяет создать определённую «мысленную картинку» протекания мнемических процессов, что имеет особое значение для участников коммуникации, сталкивающихся с проблемой квалификации процессов, относящихся к ментальной сфере. Метафорические выражения в языке являются языковой репрезентацией общего когнитивного механизма переработки информации человеком – механизма концеп-

туальной метафоры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология / Т.П. Зинченко. – М.: МОД-ЭК, 2000. – 608 с.
2. Лапшина М.Н. Семантическая эволюция английского слова: (Изучение лексики в когнитивном аспекте) / М.Н. Лапшина. – СПб.: СПб. гос. ун-т, 1998. – 159 с.
3. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 598 с.

**THE INTERACTION
OF THE CONCEPTS «MEMORY» AND «MOTION»
REPRESENTED BY THE ENGLISH VERBS**

Y.N. Yatsenko

Belgorod State University, Belgorod

This study treats the construal and perspectivization of the concept of memory in modern English. Using data from literary sources, we examine the lexical field of memory verbs. We examine non-memory verbs, especially verbs of motion and their role in portraying a memory event. These verbs permit the speaker to semantically enrich the representation of memory.

Key words: *concept, cognitive linguistics, conceptual metaphor, conceptualization, perspectivization, non-memory verbs, memory processes, conceptual interaction.*

Об авторе:

ЯЦЕНКО Юлия Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета; *e-mail:* Yatsenko_yu@bsu.edu.ru



Теория языка

Е.В. Батищева
Н.Н. Белошицкая
Ш.Ф. Биккулов
Е.И. Бузина
В.В. Внукова
И.А. Даниленко
М.В. Денисенко
И.А. Дьяченко
Н.И. Лавринова
А.М. Лесохина
И.А. Луканин
А.С. Молчанова
Ю.А. Павлова
Е.С. Сотникова
В.И. Ткаченко

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Е.В. Батищева

Российский государственный педагогический университет

им.А.И. Герцена

Проблема формирования языковой личности проявлялась в фокусе внимания таких исследователей, как Г.И. Богин, И.Л. Вайсгербер, Ю.Н. Караулов, А.А. Потебня, В.В. Красных и др. Эти и другие исследователи изучали языковую личность в русле различных подходов и определили ее суть, структуру и содержание с разных позиций, однако в методике преподавания иностранных языков эта проблема еще не нашла своего окончательного решения.

Ключевые слова: *вторичная языковая личность, межкультурная коммуникация.*

Вопросы развития языковой личности (далее ЯЛ) изучаются с точки зрения философии, лингвистики, когнитивной психологии, культурологии и методики преподавания иностранных языков. Это дает основание считать ЯЛ междисциплинарным понятием, которое отражает различные взгляды на человеческую личность.

Сегодня ЯЛ следует исследовать с позиции комплексного изучения личности. Личность рассматривается психологами как феномен общественного развития, конкретный человек, обладающий сознанием и самосознанием; как индивид, который является субъектом социальных отношений и сознательной деятельности [Психологический словарь 2003: 215]. Личность не может существовать вне сознания и вне социума, то есть это субъект, который выражает общественное сознание. Каждый человек через овладение языком во время индивидуального развития приобщается к общественному сознанию, и лишь благодаря этому формируется его индивидуальное сознание. Язык также является носителем общественного сознания, а овладение языком является условием формирования сознания личности. Таким образом, говорить о личности вообще возможно лишь как о такой, которая владеет языком и является носителем языкового сознания, которое, соответственно, реализуется в речевой поведении.

В широкий научный оборот понятие ЯЛ было введено Ю.Н. Карауловым, который рассматривает ее как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им отличающихся речевых произведений (текстов). Эти тексты отличаются:

- а) степенью структурно-языковой сложности;
- б) глубиной и точностью отражения действительности;
- в) определенной целеустремленностью [Караулов 1987: 3].

Ю.Н. Караулов предлагает модель ЯЛ, в которой выделяются вербально-семантический (лексикон), когнитивный (тезаурус) и мотивационно-прагматический (прагматикон) уровни [там же: 69].

Во время овладения иностранным языком развивается вторичная ЯЛ. Как отмечает Ю.Л. Вторушина, «под вторичной языковой личностью понимается способность человека к адекватному взаимодействию с представителями другой культуры, которая складывается из овладения языковой картиной мира носителей языка и иноязычной концептуальной картиной мира» [Вторушина <http>].

Ее вербально-семантический уровень предполагает формирование иноязычных лексических, грамматических и фонетических навыков. Этот уровень считается нулевым, хотя он составляет предпосылку становления и функционирования ЯЛ. На когнитивном уровне происходит идентификация и актуализация релевантных знаний и представлений, присущих определенному социуму. Единицами когнитивного уровня являются понятия, идеи, концепты, которые складываются в каждой языковой индивидуальности в более-менее упорядоченную, систематизированную картину мира.

В ходе овладения иноязычным общением картина мира формируется с помощью вторичных языковых знаков, то есть иностранного языка. Мотивационно-прагматический уровень ЯЛ предполагает выявление и характеристику мотивов и целей, которые направляют развитие личности и ее «текстотворения». На этом уровне максимально активизируются коммуникативные потребности личности: решение разнообразных коммуникативных задач, выбор и оценка языковых средств в зависимости от условий их применения и прочее. Другими словами, этот уровень предполагает высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Следовательно, продуцирование и понимание иностранной речи происходит при взаимодействии трех уровней коммуникативного и ментального пространства личности – вербально-семантического, когнитивного и прагматического, которые реализуются в процессе коммуникации. Условно можно предположить, что в пределах продуцирования речи ЯЛ проявляется в трех базовых аспектах: прагматическом, семантическом и синтаксическом [Фесенко 1997: 87-89], в которых и проявляются уровни ЯЛ, сформулированные Ю.Н. Карауловым.

Прагматический аспект предполагает продуцирование речи, «выстраивает» коммуникативную среду индивида, обеспечивает его ориентацию в иноязычной среде, предопределяя, таким образом, прагматическое значение будущего высказывания.

Семантический аспект обеспечивает выбор информации, которая предопределяет характер содержания продуцируемого текста. Семантические процессы в ходе продуцирования речи обуславливают связь «активированных» концептов друг с другом и с общим «информационным багажом» говорящего, дополняя, таким образом, прагматические процессы, которые детерминируют связь говорящего с его социокультурной средой.

Синтаксический аспект предопределяет синтаксическую структуриза-

цию прагматической и семантической информации, которая содержится в продуцированном коммуникантом тексте.

В дискурсе личность коммуниканта представлена следующим образом: адресант для себя, адресант в тексте (высказывании) и адресант для адресата. Итак, она появляется в нескольких разновидностях: человек-коммуникант, коммуникант-функция и интерпретированный коммуникант. Все три типа находят отражение в структуре ЯЛ, речи и идиостиле. Идиостиль при таком подходе – это не только вербальное семиотическое пространство текста (в нашем случае – иноязычного), но и отраженное в нем мировоззрение, способ мышления адресанта и его «проникновение» в иное сознание. Словесный идиостиль создается не столько введением новых элементов, сколько их более-менее оригинальным сочетанием и варьированием.

В структуре сознания коммуниканта стоит выделить также и дискурсивное сознание, которое направлено непосредственно на реализацию дискурса и коррелирует с другими составляющими сознания и включает высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, в процессе иноязычного общения вторичная ЯЛ может выступать как парадигма речевых личностей, владеющих разными коммуникативно-языковыми подсистемами и пользующихся ими в зависимости от тех или иных социальных функций общения [Клобукова 1997]. Иными словами, если ЯЛ является парадигмой речевых личностей, то, наоборот, речевая личность является ЯЛ в парадигме реального общения. Если ЯЛ – это сама парадигма, то речевая личность является элементом такой парадигмы. Однако, как известно, система проявляет себя во время функционирования, а следовательно, кроме системного аспекта, существует еще функциональный аспект. Функционирование системы (парадигмы) – это «реализация вещания» (в том числе и иноязычного), или в терминах А.А. Леонтьева – «речь как процесс». И этому компоненту отвечает не личность, а личность, которая участвует в коммуникации, причем не вообще, но здесь и сейчас, то есть коммуникативная личность [Красных 2001: 149].

В.В. Красных предлагает такое разграничение личностей:

- 1) человек, обладающий языковой способностью (то есть личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность);
- 2) языковая личность (проявляющая себя в речевой деятельности);
- 3) речевая личность (которая реализует себя в коммуникации, выбирает и осуществляет ту или иную стратегию и тактику общения, тот или иной набор средств);
- 4) коммуникативная личность (конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации). Стоит отметить, что автор этой классификации не дает четкого разграничения между языковой и речевой личностями, хоть и подчеркивает, что

единицы «выявлять» и «реализовывать» не являются синонимичными [там же: 150].

Другие исследователи считают, что уместным будет разграничивать функции не человека с языковой способностью вообще, а именно ЯЛ, которая одновременно является целостной личностью и совокупностью ряда ипостасей, могущих выступать в разных ролях. Учитывая различные коммуникативные функции ЯЛ, она может выступать как речевая и коммуникативная. Вместе с тем, такое разграничение не раскрывает все стороны ЯЛ. Учитывая тот факт, что в процессе общения в структуре личности отличаются Я-физическое, Я-социальное, Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное и Я языково-умственное, к предложенному разграничению стоит добавить еще и когнитивную личность как индивида с развитыми познавательными функциями мозга, который владеет опытом переживания интеллектуальных эмоций и чувств, способен осуществлять языково-умственную деятельность, способен активно конструировать свое пространство знаний, выбирать стратегии обучения и тому подобное. Следовательно, в процессе иноязычного общения в структуре ЯЛ можно выделить, по меньшей мере, три ипостаси: Я-когнитивное, коммуникативное Я и Я-вещательное. Все ипостаси ЯЛ находятся в сложных отношениях, имеют различные формы манифестации и пересекаются в процессе общения.

Таким образом, языковая личность является общественным явлением, динамичным феноменом, который постоянно развивается. Вторичная ЯЛ – это обобщенный прототип носителя определенного языка. ЯЛ всегда национальна, то есть она принадлежит определенному лингвокультурному обществу. Она является частью структуры личности, ее фрагментом сознания, совокупностью ее способностей и характеристик, одной из которых является когнитивная способность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка: на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Электронный ресурс] / Ю.Л. Вторушина; Московск. пед. гос. ун-т. – М. [б.и.], 2007. – 218 с. – На правах рукоп. – URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-v-kontekste-professionalnoi-podgotovki-budushchikh-u>
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
3. Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л.П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация. – Вып. 1. – М.: Изд-во Диалог-МГУ, 1997. – С. 25-31.
4. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций / В.В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
5. Фесенко Т.А. Языковая личность в контексте речепорождения / Т.А. Фесенко, А.Л. Фесенко. – Тамбов, М.: Наука, 1997. – 120 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Психологический словарь / ред. Ю.Л. Неймер. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.

PROBLEM OF LANGUAGE PERSONALITY FORMATION

Ye.V. Batishcheva

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

The problem of the formation of a linguistic personality (LP) was manifested in the focus of attention of such scientists as G.I. Bogin, I.L. Weisgerber, Yu.N. Karaulov, A.A. Potebnya, V.Red, etc. These and other researchers studied the linguistic personality within the framework of various approaches and determined its essence, structure and content from different positions, but in the methodology of teaching foreign languages, this problem has not yet found its final solution.

Key words: secondary linguistic personality, intercultural communication.

Об авторе:

БАТИЩЕВА Екатерина Вадимовна – аспирантка кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; *e-mail*: Unusual777777@mail.ru

УДК 81'42

**СТИЛИСТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
АВТОКВЕСИТИВА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ**

(на материале романа Дж. Оруэлла «1984»)

Ш.Ф.Биккулов

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург

В статье рассматривается функция автоквеситива (вопроса к самому себе) в художественном тексте на материале романа «1984». Анализируются различные случаи его употребления, и делается вывод, что более важное значение имеют сами вопросы, а не ответы на них, так как эти вопросы вскрывают болевые точки на теле тоталитарного общества.

Ключевые слова: прагматика, речевой акт, внутренняя речь, автоквеситив, пресуппозиция, стилистические средства.

В статье анализируется функционирование так называемого автоквеситива с точки зрения стилистики и прагматики в английской художественной прозе на материале романа британского писателя Джорджа Оруэлла «1984».

Как известно, прагматика базируется на теории речевых актов, созданной Дж.Остином, Дж.Серлем и рядом других зарубежных ученых. Речевой акт представляет собой минимальную реализацию речевого общения. Он понимается как целенаправленное речевое действие, совершаемое в соот-

ветствии с принципами и правилами речевого поведения, существующими в данном обществе [ЛЭС 1990: 412]. Различаются три уровня речевого акта: локутивный, иллокутивный и перлокутивный [Остин 1986:26]. Локутивный уровень – это собственно говорение, состоящее из актов референции и предикации. Это есть пропозициональное содержание высказывания (пропозиция). Иллокутивный уровень включает в себя языковые средства в отношении цели высказывания, т.е. представляет собой коммуникативную интенцию говорящего. Перлокутивный уровень – это результат, эффект воздействия на адресата (его мнения и чувства) и, как следствие, дела и поступки. Наличие подобного эффекта говорит об успешности или неуспешности речевого акта.

Совокупность речевых актов составляет речевую деятельность. В процессе речевого акта осуществляется передача сообщения от одного участника к другому. В этом состоит коммуникативная природа речевого акта. В зависимости от прагматического компонента в семантической структуре предложения выделяются различные прагматические типы предложений: констативы, промисивы, менасивы, перформативы, директивы, квеситивы и другие. В нашей работе мы рассматриваем разновидности квеситивов. Квеситив – это вопросительное предложение в его традиционном понимании. Его особенность состоит в том, что он связан «с разностью информационных потенциалов автора квеситива и адресата» [Иванова 1981: 277]. Использование квеситива состоит в стремлении говорящего получить от адресата ту информацию, которой он сам не обладает. Эта информация может касаться верности всего утверждения, положенного в основу вопроса, или же это может быть запрос о не известной говорящему детали объективной действительности. На перлокутивном уровне рассматривается реакция собеседника на запрос информации, т.е. собственно его ответ на вопрос.

Особая ситуация складывается в том случае, когда говорящий является одновременно адресатом вопроса, т.е. он задает вопрос самому себе. Такой речевой акт мы назвали *автоквеситивом* [Биккулов 2016].

В стандартной ситуации квеситива говорящий желает получить ответ на свой вопрос от того, кто им предположительно обладает. Однако в случае автоквеситива, когда говорящий и адресат совпадают в одном лице, ситуация выглядит парадоксальной. Говорящий задает вопрос, на который у него нет информации. Тем не менее он должен на этот вопрос найти ответ. Откуда же возникает необходимая информация? По-видимому, в сознании субъекта имеют место некие процедуры логического и эвристического характера, которые приводят к искомому результату.

Данную гипотезу мы решили проверить на материале текста романа Оруэлла «1984». Это знаменитый роман-антиутопия, в котором изображается гипотетическое будущее человечества, когда весь мир разделен между тремя супердержавами, ведущими непрерывную войну между собой.

Действие романа происходит в одной из них, под названием Океания. В ней господствует тоталитарная диктатура, которая зиждется на изоощренном духовном и физическом порабощении населения. Такое общество пронизано всеобщим страхом и ненавистью. Чтобы человек меньше думал, намеренно упрощается до примитивизма язык, постоянно переделываются тексты газет, журналов и книг. Население Океании четко разделено на три класса: верхний, привилегированный, т. е. партийная верхушка (the Inner Party); средний, находящийся под постоянным наблюдением телекамер и подслушивающих устройств, его задача – интеллектуальное обслуживание партийной верхушки; низший – пролы (proles), т.е. собственно рабочий класс (пролетариат).

Главный герой романа, Уинстон Смит, относится к среднему классу и работает в так называемом министерстве правды (Minitrue), где он, как и его коллеги, выполняет нудную работу по переписыванию исторического прошлого (в том числе недавних событий). В результате люди данного общества не имеют ни малейшего представления о своей истории и вынуждены принимать на веру то, чем их пичкает официальная пропаганда. Уинстон Смит – один из немногих людей, сохранивших трезвый ум и способность критически оценивать происходящее в данном обществе. Такие люди опасны для правящей верхушки, и они неумолимо уничтожаются. Поэтому Уинстон обречен, и он это осознает. Тем не менее, он выстраивает свою индивидуальную линию сопротивления, пытаясь найти союзников в этой смертельной схватке с Системой.

Все события в романе мы видим глазами Уинстона, через призму его восприятия. Он постоянно размышляет о происходящем вокруг него, пытаясь добраться до причин общественных явлений, царящих в Океании. По понятным причинам он не может открыто высказывать свое мнение по тому или иному вопросу, задавать наиболее важные вопросы окружающим людям: это смертельно опасно для него. Поэтому он лишь задает вопросы самому себе, а также высказывает свои мысли в дневнике, не подозревая, что он уже длительное время под колпаком у тайной полиции (Thought Police).

Сидя у себя в квартире, Уинстон с отвращением обзревает неприглядный лондонский ландшафт (the grimy landscape) и пытается выжать из своей памяти детские воспоминания о Лондоне прошлого, о том, всегда ли он был такой. Его вопросы к самому себе очень эмоционально воспроизводят детали городской среды, вызывающие у него крайнее неприятие.

Were there always these vistas of rotting nineteenth-century houses, their sides shored up with baulks of timber, their windows patched with cardboard and their roofs with corrugated iron, their crazy garden walls sagging in all directions? And the bombed sites where the plaster dust swirled in the air and the willow-herb straggled over the heaps of rubble; and the places where the bombs had cleared a larger patch and there had sprung up sordid colonies of wooden dwellings like chicken-houses? But it was no use, he could not remember... (Orwell 2010: 8)

Оба вопроса построены таким образом, что они требуют подтверждения или отрицания тех неприглядных вещей, которые так живописно представлены в сознании Уинстона. Лексические и синтаксические повторы (these vistas... their sides... their windows... their roofs), эпитеты (*rotting houses, crazy garden walls*), полисиндетон (*and the bombed sites... and the willow herbs... and the places... and there had sprung*), образные сравнения (wooden dwellings like chicken-houses) создают мрачную картину деградирующего города, жилые дома которого ветшают без ремонта и уничтожаются взрывами вражеских бомб. Уинстон не находит ответа на свои вопросы, но для читателя они важны сами по себе, так как содержат фактическую информацию о состоянии города и его жителей через эмоциональную передачу главного героя. Функция этих вопросов – констатирующая, а не интеррогативная.

Начиная писать свой дневник, Уинстон задумывается, для кого он пишет?

For whom, it suddenly occurred to him to wonder, was he writing this diary? For the future, for the unborn. <...> How could you communicate with the future? Either the future would resemble the present, in which case it would not listen to him: or it would be different from it, and his predicament would be meaningless (Orwell 2010:13).

Здесь мы имеем дело с внутренним микродиалогом. Вопросы и ответы носят глубоко личный характер, и мы чувствуем, что личность как бы раздваивается на двух собеседников. Уинстон как будто беседует с будущим еще не родившимся поколением. Но второй вопрос подвергает сомнению возможность понимания его мыслей людьми будущего. Такой диалог невозможно перевести во внешнюю речь, даже если бы это не было сопряжено с риском для жизни ввиду высказывания крамольных мыслей, называемых в том обществе *мыслепреступлениями (thoughtcrimes)*.

Во время прогулки на лондонской улице Уинстону попадает на глаза рваный постер со словом из новояза INGSOC, т.е. сокращенное English Socialism (официальная идеология правящей партии). Это слово в его сознании немедленно вызывает к жизни ассоциативную цепочку идеологием: The sacred principles of Ingsoc. Newspeak, doublethink, the mutability of the past. У нашего героя возникает кошмарное ощущение, будто бы он бредет в морских дебрях по дну моря, затерянный в мире чудовищ, где он сам является монстром (lost in a monstrous world where he himself was the monster).

He was alone. The past was dead, the future was unimaginable. What certainty had he that a single human creature now living was on his side? And what way of knowing that the dominion of the Party would not endure for ever? (Orwell 2010: 36).

Оба вопроса имеют очевидно риторический характер. Этот отрывок текста пронизан идеей одиночества и обреченности. И как бы в подтверждение этого у него в памяти всплывают три краеугольных лозунга Партии:

Like an answer , the three slogans on the white face of the Ministry of Truth came back to him:

WAR IS PEACE. FREEDOM IS SLAVERY. IGNORANCE IS STRENGTH (Orwell 2010: 36).

В следующем отрывке Уинстон размышляет о политических событиях недавнего прошлого.

The Party said that Oceania had never been in alliance with Eurasia. He, Winston Smith, knew that Oceania had been in alliance with Eurasia as short time as four years ago. *But where did that knowledge exist?* Only in his own consciousness, which in any case must soon be annihilated. And if all others accepted the lie which the Party imposed – if all records told the same tale – then the lie passed into history and became truth (Orwell 2010: 45-46).

Первые два предложения находятся в отношениях контраста. Субъект первого из них (*the Party*) противопоставлен субъекту второго предложения (*Winston Smith*) в том отношении, что им приписываются противоречащие суждения (*Oceania had never been in alliance vs Oceania had been in alliance*). Глагол *said* противопоставлен глаголу *knew* по шкале веритабельности: *knew* содержит пресуппозицию истинности, которая не может отрицаться, а у глагола *said* такая пресуппозиция отсутствует, так как нечто сказанное может оказаться недостоверным. Такое положение вещей ведет к пониманию того, что Уинстон, обладая достоверным знанием, опровергает ложь Партии. Но все это, разумеется, протекает в рамках внутренней речи, поскольку Уинстон не может ни с кем открыто поделиться своими соображениями. Соответственно, на вопрос о локализованности данной информации он тут же отвечает сам себе, что она хранится в его памяти, в его сознании, которое (увы!) может быть вскоре подвергнуто аннигиляции.

Во время принудительной производственной гимнастики Уинстон продолжает рассуждать на эту же тему:

The past, he reflected, had not merely been altered, it had been actually destroyed. *For how could you establish even the most obvious fact when there existed no record outside your own memory?* He tried to remember in what year he had first heard mention of Big Brother. He thought it must have been at some time in the sixties, but it was impossible to be certain (Orwell 2010: 47).

Уинстон ясно осознает, что постоянное переписывание фактов исторического прошлого (то есть то, чем он и его коллеги по министерству занимаются) ведет к уничтожению исторической памяти данного сообщества. Однако при отсутствии объективных письменных источников он не может установить истину, поскольку не в состоянии полагаться на свою память.

Во время обеда в общей столовой с телеэкрана до слуха Уинстона донеслось официальное сообщение о проходящих демонстрациях в знак благодарности Большому Брату за увеличение шоколадного пайка до двадцати грамм в неделю. Тут Уинстон вспомнил, что только вчера было объяв-

лено о *сокращении* данного рода пайка до двадцати граммов в неделю (до этого было тридцать граммов). В связи с этим Уинстон стал наблюдать за своими соседями по столу, чтобы определить их реакцию на это сообщение:

Was it possible that they could swallow that, after only twenty-four hours? Yes, they swallowed it. Parsons swallowed it easily, with the stupidity of an animal. The eyeless creature at the other table swallowed it fanatically, passionately, with a furious desire to track down, denounce, and vaporize anyone who should suggest that last week the ration had been thirty grammes. Syme, too - in some more complex way, involving double-think, Syme swallowed it. Was he, then *alone* in the possession of a memory? (Orwell 2010: 76).

В своем вопросе Уинстон использует глагол *swallow* (глотать, проглатывать), который применительно к информации имеет переносное значение 'некритично принимать на веру, верить безоглядно'. В разговорном стиле этот глагол носит пренебрежительный оттенок по отношению к лицам, которые бездумно «проглатывают» то, что им преподносят сверху. Наблюдение Уинстона за своими соседями дает ему более чем утвердительный ответ на его мысленный вопрос о том, способны ли они «проглотить» последнее официальное сообщение о «повышении до 20 граммов» шоколадного пайка, не вспоминая о том, что еще накануне он составлял 30 граммов в неделю. Все они безропотно «проглотили» это сообщение. И тогда у Уинстона возникает подозрение, что он единственный человек, сохранивший здравый смысл и не поддавшийся оголтелой официальной пропаганде. Эта мысль оформляется у него в сознании в виде вопроса, на который почти невозможно дать ответ.

После этого, сидя в той же столовой, Уинстон вновь задумывается о смысле жизни в этом обществе. С телеэкрана продолжает литься поток лживой статистики (*fabulous statistics*) о выпуске все большего числа потребительских товаров:

«... more food, more clothes, more houses, more furniture, more cooking-pots, more fuel, more ships, more helicopters, more books, more babies – more of everything except disease, crime, and insanity» (Orwell 2010: 76).

Чрезмерное повторение слова «more» (больше) в потоке речи звучит как барабанный бой и вызывает раздражение Уинстона, обладающего иммунитетом к тупой пропаганде. Окружающая действительность для него омерзительна, и символом этой мерзости жизни предстает столовая, в которой он вынужден принимать безвкусную пищу, окруженный грязными, сломанными предметами мебели, в жуткой тесноте с другими посетителями:

He meditated resentfully on the physical texture of life. *Had it always been like this? Had food always tasted like this?* He looked round the canteen. A low-ceilinged, crowded room, its walls grimy from the contact of innumerable bodies; battered metal tables and chairs, placed so close to-

gether that you sat with elbows touching; bent spoons, dented trays, coarse white mugs; all surfaces greasy, grime in every crack; and a sourish, composite smell of bad gin and bad coffee and metallic stew and dirty clothes. Always in your stomach and in your skin there was a sort of protest, a feeling that you had been cheated of something that you had a right to. It was true that he had no memories of anything greatly different (Orwell 2010: 76-77).

В его вопросах, построенных по одной модели, ощущается импликация отрицательной оценки того, что он видит вокруг себя. Все предметы в перечислении снабжаются негативными эпитетами-определениями (crowded room, walls grimy, battered tables and chairs, bent spoons, dented trays, coarse mugs, surfaces greasy, bad gin, bad coffee, metallic stew, dirty clothes). Как реакция на все это, возникает смутное чувство протеста, ощущение, что тебя лишили чего-то, на что ты имел несомненное право, и это подчеркивается инверсией – вынесением наречия *always* в самое начало предложения. Подчеркивается угрюмое настоящее, но вновь Уинстон не может сравнить его с прошлым, так как в его памяти не осталось следов воспоминаний о прошедших днях.

Будучи непосредственно задействованным в переписывании печатной продукции, т.е. фактически участвуя в фальсификации исторических событий, Уинстон задается вопросом, для чего это надо Партии.

The immediate advantages of falsifying the past were obvious, but the ultimate motive was mysterious. He took his pen again and wrote:
I understand HOW: I do not understand WHY (Orwell 2010: 101).

Этот вопрос, внесенный в его дневник, на тот момент остался без ответа, поскольку Уинстон не мог быть посвящен в конечные планы партийной верхушки. Лишь позднее, когда Уинстон уже находился в застенках тайной полиции, ему дал ответ высокопоставленный представитель властей, который знал содержание его дневника.

Однако в то время этот неразрешимый вопрос мучил его, и у него закрадывались опасения, не является ли он психически ненормальным.

He wondered, as he had many times wondered before, whether he himself was a lunatic. Perhaps a lunatic was simply a minority of one. At one time it had been a sign of madness to believe that the earth goes round the sun; today, to believe that the past is inalterable. He might be *alone* in holding that belief, and if alone, then a lunatic. But the thought of being a lunatic did not greatly trouble him; the horror was he might also be wrong (Orwell 2010: 101).

Уинстон задается вопросом о своем психическом здоровье, и в отношении себя он использует слово *lunatic*. Первичное основное значение этого слова – ‘безумный, умалишенный’. Однако в употреблении этого слова Уинстоном наблюдается сдвиг от чистой семантики в сторону прагматики. Прежде всего, здравый смысл нам подсказывает, что человек с умственными отклонениями не в состоянии осознать, что у него имеются отклонения от нормы; для него эти отклонения и есть норма. Он не может взгля-

нуть на себя со стороны. Естественно, это не относится к Уинстону. Соответственно, Уинстон, употребляя слово *lunatic* по отношению к себе, не имеет в виду его прямое значение – ‘человек, лишенный разума’. Здесь на первый план выдвигается его речевое (прагматическое) значение – ‘тот, кого *считают* безумным’. *Lunatic* для Уинстона – это «minority of one», т.е. человек, находящийся в абсолютном меньшинстве по какому-либо вопросу, идущий против мнения большинства. Но и в том, и в другом случае речь идет лишь о вере, а не о точном знании. Это подчеркивается употреблением модальных слов *perhaps*, *might* и слов с семантикой ‘вера’ – *to believe*, *a belief*.

Мы видим, что Уинстон рассуждает вполне здраво, прибегая к исторической аллюзии о том, что когда-то большинство считало безумцем приверженца гелиоцентрической теории. А в настоящем безумцем считается тот, кто полагает, что прошлое не может быть изменено, т.е. тем самым идет против мнения подавляющего большинства, против самой Системы. Поэтому Уинстон не особенно переживает из-за того, что его сочтут безумцем люди, которых он презирает и считает глупцами. Из последнего предложения, начинающегося с противительного союза *but*, мы видим, что его больше беспокоит возможность быть не в ладах с истиной.

В заключение можно констатировать, что автоквеситив (вопрос к самому себе) в тексте романа «1984» выполняет довольно специфическую прагматическую роль. Это обусловлено тем, что действие романа происходит в жестко тоталитарном обществе, где преследуются любые неортодоксальные мысли. Поэтому главный герой Уинстон Смит находится в духовно-интеллектуальной изоляции при отсутствии нормального человеческого общения. Отсюда преобладание внутренней речи героя по сравнению с внешней. На свои вопросы Уинстон редко находит ясные ответы; у них другая роль. Его вопросы (автоквеситивы) затрагивают существенные проблемы общественного и личного характера, их лексика отражает духовные поиски героя, который всеми силами сопротивляется моральной деградации, навязываемой сверху.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биккулов Ш.Ф. Семантико-прагматический аспект английского рефлексива с глаголами вопроса / Ш.Ф. Биккулов // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). – 2016. – №2-2(26). – С. 65-84.
2. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка: учебник для студентов вузов / И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. – М.: Высшая школа, 1981. – 285 с.
3. Остин Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып.17. – М.: Наука, 1986. – С.22-129.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

4. Лингвистический энциклопедический словарь / [Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энциклопедия», Ин-т языкознания АН СССР]; Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 686 с. (ЛЭС)

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Orwell G. 1984 / G. Orwell. – СПб.: КАРО, 2014. – 384 с.

**THE STYLISTIC-PRAGMATIC ASPECT
OF AUTOQUESITIVE IN FICTION**

(based on the novel «1984» by G. Orwell)

Sh.F. Bikkulov

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

The article deals with the function of the so-called autoquesitive (self-question) in the text of the novel «1984» by Orwell. Various cases of its use are subjected to analysis, as a result of which we come to the conclusion that the questions themselves play a more important role than the answers to them because the questions set the most acute points in the texture of the totalitarian society.

Key words: *pragmatics, speech acts, inner speech, autoquesitive, presupposition, stylistic means.*

Об авторе:

БИККУЛОВ Шамиль Фаритович – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного педагогического университета, *e-mail:* shamilbikkulov@mail.ru

УДК 82-31

**ДЕТЕРМИНАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ТАЙМЕРОВ
В ТЕМПОРАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Е.И. Бузина

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

В статье рассматриваются темпоральные модели времени с позиции различных ученых. Также представлена авторская обобщающая модель темпоральной структуры художественного текста. Приведена полная терминологическая база понятий вышесказанной структуры. Введено авторское понятие лексических таймеров.

Ключевые слова: *лексические таймеры, хронемы, архитектоника текста, текстовые темпоральные модели, лексико-темпоральные маркеры, грамматико-временные формы и конструкции.*

Художественное время в значительной степени отличается от времени реального. Оно подчиняется другим правилам, имеет свои формы выражения и модели. И, чем шире пытаешься раскрыть его горизонты, тем глубже попадаешь в его нескончаемые просторы.

В данной статье, мы постараемся, обобщив уже существующие модели и добавив новые понятия и категории, сконструировать общую модель темпоральной структуры художественного текста, а также детально описать авторское понятие *лексических таймеров* и дать ему определение.

Время в текстовом пространстве обусловлено взаимодействием трех темпорально-семантических категорий:

1) *Календарного времени*, отображаемого преимущественно лексическими единицами с семой «время» и датами;

2) *Событийного времени*, организованного связью всех предикатов текста (прежде всего глагольных форм);

3) *Перцептивного времени*, выражающего позицию повествователя и персонажа (при этом используются разные лексико-грамматические средства и временные смещения) [Золотова 1998: 23].

Также весьма информативной и развернутой представляется модель, предложенная М.Н. Левченко, в классификации которой представлены соотношения объективного и грамматического времени архитектоники текста:

«Первая модель» характеризуется наличием в тексте эксплицитных указателей на объективное время изображений событий. Реальные события, положенные в основу художественного текста, имеют четко очерченную временную характеристику: названы даты событий или указан их временной диапазон.

Вторая модель текстов не содержит прямых указаний на объективное время. Темпоральная детерминация в таких текстах обеспечивается с помощью реалий, которые и несут в себе информацию об объективном времени изображенных событий.

Третья модель объединяет также тексты, объективное время описываемых событий которых определяется уже в названии текста.

Четвертая модель объединяет тексты, где темпоральная детерминация в тексте событий обеспечивается экстралингвистическими факторами: базовыми или фоновыми знаниями читателем историй, биографии писателя, годом написания самого произведения и даже содержанием всего художественного текста.

Пятая модель текстов характеризуется тем, что содержание текста не несет читателю четкой информации об объективном времени событий, хотя движение времени ощущается в тексте с помощью синсемантических обстоятельств времени» [Левченко 2003: 45-46].

Но в основу, которая стала источником дальнейшей классификации, была положена модель, предложенная Е.А. Огневой:

1) *словосочетания*, семантика которых репрезентирует художественное время: например маркер времени «старинный/старинная» репрезентирован следующими сочетаниями : рус.: бабушкина шкатулка, дедушкина сабля: engl.: the ancient city, the Celtic song: fr.: la forteresse gauloise и т.п.

2) *глаголы*, темпоральный аспект которых репрезентируется в категории времени и вида, например: рус.: он писал письмо: eng.: he is writing the letter: fr.: il ecrivait la lettre;

3) *хронемы»* [Огнева 2013 http].

Данную модель Е.А. Огневой, мы взяли за базовую, дополнили ее авторскими понятиями, и на ее основе создали **обобщающую модель темпоральной структуры художественного текста**. Далее мы представим ее в виде семантического графика.



Рис. 1. Обобщающая модель темпоральной структуры художественного текста

В общей архитектонике художественного текста нами было выделено две фундаментальные категории – это *грамматико-временные формы и конструкции* и *лексико-темпоральные маркеры*.

Раскроем данные понятия более подробно и представим определение каждому из них.

Грамматико-временные формы и конструкции – это событийное время, вербализованное связью темпоральных предикатов от глагольных форм. Например.: *рус.*: он сидел и попил чашку за чашкой. *англ.*: I will eat it, I promise.

Данная категория на данный день является наиболее обширной, структурированной и изученной. По словам М.Н. Левченко: «грамматическая категория времени была всегда объектом пристального внимания ученых. Значение данной категории достаточно последовательно изучено и определено в функциональной морфологии, а также в теории синтаксиса предложения в работах Т.П. Ломтева, О.И. Москальской, Н.Ю. Шведовой и др.» [Левченко 2003: 28].

Лексико-темпоральные маркеры – это слова и словосочетания, выраженные как имплицитными, так и эксплицитными языковыми единицами, вербализующие локальный темпоральный потенциал художественного пространства.

Данная категория наиболее многогранна и чаще всего вызывает затруднения и споры, как в области филологии, так и в отрасли переводоведения.

В свою очередь, мы выделили из вышесказанной категории еще две подкатегории, такие как: *хронемы* и *лексические таймеры*.

Мы прибегли к терминологии Е.А. Огневой для определения понятия *хронем*, которые понимаются как «языковые единицы, вербализующие темпоральный маркер в повествовательном контуре текста, репрезентирующий время как компонент невербального кода коммуникации» [Огнева 2012: http].

Однако, для дальнейшей типологизации нашей темпоральной модели мы уточним и дополним определение такого маркера как **хронема**, и будем понимать ее как языковую единицу, семантика которой *непосредственно* репрезентирует темпоральный маркер в повествовательном контуре текста, вербализующий время как компонент невербального кода коммуникации.

Хронемы в художественном тексте выражаются в виде эксплицитных указателей на объективное время концептосферы произведения. Они выражаются как название дат, временных промежутков и диапазонов и др. Например: рус.: *в 5 часов по полудню; уж скоро пятница; в 1917 году*; англ.: *Right now!; during this time; late at night; the first weekend of May*.

В данной статье впервые вводится авторское определение понятия второй подкатегории лексико-темпоральных маркеров.

Лексические таймеры (ЛТ) – это слова или словосочетания, семантика которых *косвенно* репрезентирует темпоральный аспект в номинативном поле художественного концепта «ВРЕМЯ».

Предлагаем более подробно остановиться на этом понятии, так как оно имеет более имплицитный характер в темпоральном аспекте. В настоящее время эта категория является менее изученной в архитектонике художественного текста. Хотя многие ученые, в некоторой степени, прибегали к ее описанию, которое, в свою очередь, имело более опосредованный характер и не имело четкого определения под собой.

Лексические таймеры можно разделить на два типа.

Первый тип ЛТ включает в себя языковые единицы описательного характера, которые косвенно несут понятие о языковом времени. Например: рус.: *уже поживший* сюртук; *обновившееся* приложение; *скорый* поезд; *Старый* город : engl.: *grandma's cap; my old friend; late varieties of plants, modern generation*.

Второй тип – это темпоральные фразеологизмы, гораздо более сложная категория для «лингвистического парагенезиса», в том числе для перевода на разные языки. Но тем и заслуживает более пристального внимания и изучения. Например: рус.: *знай минутам цену, секундам счет; неделя год кормит; все до поры до времени; утро вечера мудренее* : engl.: *from time to time; to have a whale of a time; donkey's years; to call it a day*.

В данной статье мы рассмотрели три темпоральных модели, предложенные Т.П. Ломтевым, О.И. Москальской, Н.Ю. Шведовой, а также М.Н. Левченко и Е.А. Огневой. На основе этих моделей была создана модель тем-

поральной структуры художественного текста и дано ее детальное описание. В статье также дано авторское уточнение и описание таких категорий, как грамматико-временные формы и конструкции, лексико-темпоральные маркеры и хронема, а также введен авторский термин «лексический таймер», которому было дано определение, описание типов с приведением примеров на русском и английском языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Золотова Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка [Электронный ресурс] / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова. – 1998. – 524 с. – URL: <https://www.twirpx.com/file/1811906/>
2. Левченко М.Н. Темпорально-локальная архитектоника художественных текстов различных жанров: дис. д-ра филол. наук: 10.02.19 [Электронный ресурс] / М.Н. Левченко; Моск. гос. обл. ун-т. – М. [б.и.], 2003. – 398 с. – На правах рукоп. – URL: <https://www.twirpx.com/file/1243332/>
3. Огнева Е.А. Темпоральная когнитивная сетка художественного текста: тенденции кросскультурной адаптации [Электронный ресурс] / Е.А. Огнева. – Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9354>
4. Огнева Е.А. Типологизация и структурирование когнитивной сцены художественного текста [Электронный ресурс] / Е.А. Огнева // Филол. науки. – 2012. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7379>

DETERMINATION OF LEXICAL TIMERS IN THE FICTION TEMPORAL STRUCTURE

E.I. Buzina

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article deals with temporal models of time from the position of various scientists. The author's generalizing model of the fiction temporal structure is also presented. The full terminological base of concepts structure is given. The author's concept of lexical timers is introduced.

Key words: *lexical timers, chronemes, text architectonics, text temporal models, lexical temporal markers, grammatical-temporal forms and constructions.*

Об авторе:

БУЗИНА Евгения Игоревна – аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* guzhvenok@mail.ru

ПРАГМАСЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ В ДИСКУРСЕ

В.В. Внукова

Российский государственный социальный университет, Москва

В статье рассматривается прагмасемантический аспект коммуникативной стратегии самоутверждения в дискурсе. Предпринимается попытка прагмасемантического анализа речевых высказываний, содержащих вербальное самоутверждение.

Ключевые слова: дискурс, вербальное самоутверждение, семантические характеристики, лингвистическая прагматика.

Развитие человека как личности происходит в процессе коммуникации с использованием как вербальных, так и невербальных средств общения. Речь в данном случае является главным инструментом проявления человеком своих личных качеств. Можно с уверенностью сказать, что речь также является качественным способом заявить о себе. Именно путем вербального воздействия индивид может создать нужное ему впечатление о себе, повлиять на мнение и взгляды собеседника и даже побудить его к совершению определенных действий. Процесс самоутверждения человека чаще всего вызывает положительные эмоции как у реципиента, так и у отправителя сообщения, только если оно не направлено на провоцирование негативных поступков. Для самоутверждения характерно возвышение Я-концепции (т.е. формирование в сознании собеседника положительного образа Я говорящего), а не ожидание отрицательной реакции собеседника.

Самоутверждение человека – это одновременно и потребность, и мотив к совершению действий, и оправдание некоторых поступков. Смысл феномена человеческого самоутверждения состоит в том, что человек сам утверждает себя в себе [Никитин 2000: 65]. А смысл самоутверждения в дискурсе – утвердить себя в сознании собеседника, произвести положительное впечатление, изменить линию поведения того, на кого ориентировано высказывание.

Прежде всего, самоутверждение в дискурсе используется с целью знакового управления поведением человека. Вербальное самоутверждение способно скорректировать действия партнера в требуемом для говорящего направлении. В зависимости от контекста или от ситуации на момент совершения речевого взаимодействия говорящий использует языковое средства выражения. Прагматическая сущность самоутверждения заключается в том, что при определенных обстоятельствах и с учетом взглядов, оценок, а также психологического настроения коммуницирующих, смысл сказанного может интерпретироваться по-разному. С точки зрения лингвистической прагматики, вербальное самоутверждение рассматривается в качестве стратегии при осуществлении коммуникации с целью достижения эффек-

тивного результата.

Цель речевого действия, способы достижения цели, внутреннее состояние говорящего, сопоставление социальных положений общающихся, связь высказывания с намерениями адресанта и коммуникативной обстановкой, соответствие коммуникативных средств с коммуникативной стратегией свидетельствуют об иллокутивной силе рассматриваемых в данной статье выражений. Необходимо упомянуть об эффекте при совершении иллокутивного акта, называемым перлокутивным, поскольку он является индикатором результативности речевого взаимодействия. В понятие перлокуции входит не только осмысление реципиентом сказанного, но и совокупность оказанного на него влияния и его дальнейших действий. Таким образом, иллокутив и перлокутив – прагматические компоненты выражения, свидетельствующие о его перформативности. Перформативные высказывания – это высказывания, производя которые говорящий не говорит (сообщает или утверждает) нечто, но совершает некоторое действие [Лайонз 2003: 255]. Рассмотрим на примере:

– Ладно, не страшно. Что-нибудь придумаем, – успокоил ее Григорьев, – вы уверены, что хотите отдать его бесплатно? Я могу заплатить (Дашкова 2012: 380).

В данном высказывании: иллокутивная функция «успокоения», а перлокутивный эффект заключается в том, что собеседник согласен выполнить желаемое адресанту действие бесплатно.

Словесное самоутверждение в дискурсе носит коммуникативный характер, поскольку в данных выражениях содержится информация. Такие выражения не рождаются спонтанно в сознании человека, а совершаются намеренно. Их цель – донести до собеседника информацию о себе, представить образ Я, заявить о своей уникальности. Например:

– Ах, да, извините, я психолог и привык пользоваться профессиональными терминами (Дашкова 2012: 284);

– Повезло, – она развела руками, – я вообще везучая (Дашкова 2012: 427);

– Ну, я все-таки Гарвард закончила, – засмеялась Маша, – причем факультет психологии (Дашкова 2012: 472);

– Конечно! Я же говорила, что я гениальный психолог (Дашкова 2012: 510).

Наличие смысла, или пресуппозиция – обязательная характеристика данных выражений. Содержательная сторона не обязательно должна быть явной. Имплицитность в такого рода выражениях свидетельствует об их уникальности и индивидуальности. Можно сказать, что скрытый смысл – семантический маркер вербального самоутверждения. Он придает высказыванию независимость, и слушающему кажется, будто он принимает решение самостоятельно, и на его мысли и последующие действия не оказывается влияние извне. Например:

– Да очень просто. Вы отдаете мне мои четыре тысячи, и мы расстаемся. Вы свободны от своих обязательств (Дашкова 2012: 102).

Самоутверждение в данном случае выражено имплицитно, поскольку говорящий в скрытой форме констатирует о возможности в силу того, что он общается с бандитами, решить проблему собеседника, который оказался в сложном положении.

Вербальное самоутверждение, как можно заметить, характеризуется семантикой повелевания, выраженной через императив. Когда цель говорящего – получить действие-реакцию на высказывание, выражать свои намерения и желания лучше всего через повелительное наклонение. Отличительной чертой императивных предложений является то, что они не требуют ответной речевой реакции, их назначение – вызвать какое-либо конкретное действие [Храковский 2001: 7]. Если же говорящий хочет снизить категоричность своего высказывания, ему следует использовать сослагательное наклонение. Пример, императивного высказывания с самоутверждением:

– Дай мне договорить, Билл, – поморщился Григорьев, – я не собираюсь с тобой спорить, ты знаешь, я вообще терпеть не могу спорить и толочь воду в ступе (Дашкова 2012: 23).

Данное высказывание, начинающееся с повелительного наклонения, как будто произнесено в приказном тоне, но если бы оно начиналось со сослагательного наклонения *Дал бы ты мне договорить, Билл*, то интонация была бы мягче, а соответствующая реакция собеседника последовала незамедлительно.

Осуществляемое влияние в процессе речевой интеракции происходит на фоне когнитивного и социального анализа выражений самоутверждения. Знания друг о друге, сложившаяся картина мира, социальный статус общающихся сказываются на интерпретации произнесенного и формируют определенное представление в сознании человека, на основании чего в последующем осуществляются действия.

Особенностью выражений самоутверждения можно считать то, что к ним возможно применить критерий истинности. Условием истинности выражения являются доказательства в процессе коммуникации, на основании которых сказанное соотносится с действительностью. Например:

– Тогда пошли. Я угощаю. Я редко угощаю женщин, но ты мне нравишься (Дашкова 2012: 314).

Здесь определенные знаки внимания со стороны мужчины верифицируют его слова.

Рассмотрим определение субъекта самоутверждения – это человек говорящий или слушающий, объектом же является окружающая ситуация и предмета беседы. Отсюда следует, что субъективные и объективные отношения в выражениях с презентацией Я характеризуются языковой модальностью, которая может быть объективной и субъективной. Понятие объективной модальности используется при характеристике отношения между высказыванием и действительностью, понятие субъективной модальности – при характеристике отношения говорящего к высказыванию [Кобзева

2004: 240]. На основании объективной модальности высказывания можно разделить на реальные и ирреальные, на основании субъективной модальности определяется оценочное отношение говорящего к произносимому. Например:

– Так одеваются торговки на оптовых рынках! Ко мне постоянно приходят люди, никто, никто в моем доме не позволяет себе ходить в таком виде! Ты на минуточку забыла, кто я? Я глава огромной думской фракции (Дашкова 2012: 302).

Высказывание реальное, в котором прослеживается негативное состояние говорящего и его явное желание самоутвердиться в глазах собеседника.

Соотношение высказывания самоутверждения с действительностью происходит за счет механизмов референции, конкретно через местоимения и имена собственные, как правило, с целью привлечения внимания собеседника. Например:

– Мне бы ваш оптимизм, Андрей Евгеньевич (Дашкова 2012: 162);
– Ты стареешь, Эндрю, – заговорил он медленно, по-русски, – мы с тобой ровесники, но в отличие от меня, ты стареешь слишком стремительно, как будто нарочно самого себя гробишь, загоняешь в старость (Дашкова 2012: 24).

Подводя итог, отметим, что семантические и прагматические аспекты выражений самоутверждения влияют на процесс коммуникации, от вышеперечисленных характеристик зависит композиционность и результативность сказанного. Самоутверждение в дискурсе – это особая коммуникативная стратегия знакового управления человеческим поведением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кобзева И.М. Лингвистическая семантика: Учебник / И.М. Кобзева. Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 352 с.
2. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение / Дж. Лайонз. / Пер. с англ. В.В. Морозова и И.Б. Шатуновского; Под общ. Ред. И.Б. Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 400 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
3. Никитин Е.П. Феномен человеческого самоутверждения / Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 224 с.
4. Храковский В.С. Семантика и типология императива: Русский императив / В.С. Храковский, А.П. Володин. / Отв. ред. В.Б. Касевич. Изд. 2-е стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 272 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Дашкова П.В. Чувство реальности: роман / П.В. Дашкова. – М.: Астрель, 2012. – 510 с.

PRAGMATIC AND SEMANTIC ASPECTS OF SELF-AFFIRMATION IN DISCOURSE

V.V. Vnukova

Russian State Social University, Moscow

In the article we consider pragmatic and semiotic aspects of the communicative strategy of self-affirmation in discourse. We try to analyze from pragmatic side ver-

bal expressions which contain self-affirmation.

Key words: discourse, verbal self-affirmation, semantic, linguistic pragmatics.

Об авторе:

ВНУКОВА Валерия Вячеславовна – студентка магистратуры Российского государственного социального университета, *e-mail:* vnukova_lera@mail.ru

УДК 81.42

ДУАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ДВУХЪЯДЕРНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА

И.А. Даниленко

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

В статье рассматривается дуальный художественный концепт, как один из двухъядерных художественных концептов. Рассматривается его архитектоника и даётся характеристика каждого из составляющих элементов.

Ключевые слова: двухъядерный художественный концепт, дуальный художественный концепт.

Понятие концепта одно из самых распространённых в гуманитарных науках. Оно применяется в философии, логике, психологии, лингвистике и культурологии. Интересно, что сам «концепт», явление не физического мира, а абстрактная мыслительная категория, что и ведёт за собой огромное количество взглядов и подходов к его изучению. В своей статье мы рассмотрим концепт, как лингвистическое явление.

Первым отечественным учёным, давшим определение концепту, как лингвистическому явлению, стал С.А. Аскольдов-Алексеев: «мыслительное образование, замещающее в процессе мысли неопределённое множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода» (Цит. по [Попова 2007: 30]).

С течением времени определение концепта претерпело изменения. На данном этапе развития лингвистической науки существует несколько определений концепта: «многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нём» [Кубрякова 1996: 90-93.].

По мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, «концепт – категория мыслительная, ненаблюдаемая, и это даёт большой простор для ее толкования. Категория концепта фигурирует сегодня в исследованиях философов, логиков, психологов, культурологов, и она несёт на себе следы всех этих

внелингвистических интерпретаций» [Попова 2007: 21].

Концепт – «это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [Красавский 2001: 37]. Согласно В.И. Карасику, концепт – это «национальный образ (идея, символ), осложнённый признаками индивидуального представления» [Карасик 2005: 16].

Кроме вышеперечисленных учёных, проблемой концепта занимались такие отечественные учёные, как: В.В. Колесов (1992), С.Г. Воркачѳв (2007), В.И. Карасик (2005), Г.Г. Слышкин (2001), О.Е. Беспалова (2002), В.А. Маслова (2004).

Концепты существуют для всех, кто пользуется языком. Они необходимы как для общения, так и для правильного понимания друг друга. Количество концептов одного отдельно взятого языка – вопрос дискуссионный, тем не менее бесспорно одно: всё многообразие концептов составляют концептосферу языка.

В.Г. Кузнецов отмечает тот факт, что «социально значимые концепты обозначают явления, реалии, понятия, превалирующие в определенный период времени в сознании социума» [Кузнецов 2008: 38].

И.А. Стернин предлагает следующую структуру концепта: ядро, ядерная зона, ближняя и дальняя периферия. Как правило, ядро концепта воспринимается как его имя, а периферия – как суммарное коннотативное значение всех репрезентантов данного концепта.

Формальный объем концепта охватывает различные языковые единицы – как средства номинации, так и всевозможные образные средства наполненные более абстрактной, в семантическом отношении, лексикой, по отношению к конкретному концепту.

В своей работе «Очерки по когнитивной лингвистике» З.Д. Попова и И.А. Стернин подробно описали структуру концепта, где описали её как полевою модель. В центре модели находится ядро, представленное архисемой, ближняя периферия формируется дифференциальными семами, дальняя – скрытыми семами [Попова 2001]. В нашей статье мы будем строить свои рассуждения исходя из подхода, предложенного этими лингвистами.

Всё многообразие концептов языка можно классифицировать по разным признакам. Одна из существующих классификаций, представленная Н. Ф. Алефиренко, предусматривает деление концептов по виду мыслительного обобщения на познавательные и художественные концепты [Алефиренко 2005: 62].

Познавательный концепт – это мыслительное образование, замещающее собой предметы окружающего мира и являющее собой конкретное или отвлечѳнное понятие, или даже схему. Художественный концепт – это познавательный концепт, получивший авторскую реализацию в рамках художественного текста.

Среди всех познавательных концептов отдельное место занимают

двухъядерные концепты.

Определение и классификация двухъядерных познавательных концептов была предложена М.В. Пименовой, которая считает, что концепты имеют два ядра, находящихся в определённых отношениях по отношению друг к другу. Все двухъядерные концепты следует подразделять на

- Парные концепты;
- Бинарные концепты;
- Эквивалентные концепты.

Парный концепт – это концепт, имеющий два ядра, находящихся в синонимичных отношениях. Примерами могут послужить концепты машина и автомобиль, дерево и древо [Пименова 2012 <http>].

Бинарный концепт во многом схож с парным концептом, за исключением того, что репрезентанты являются антонимами: любовь и ненависть, счастье и несчастье. Бинарный концепт – это концепт, имеющий два ядра, находящихся в антонимичных отношениях.

Эквивалентный концепт – это концепт, имеющий два ядра «структуры которых полностью или частично совпадают, особенно в мотивирующей или понятийной своих частях, а их репрезентанты выступают равнозначными при переводе» [Пименова 2011]. К эквивалентным концептам относятся: хлеб и bread, день и day и т. д.

Автор художественного произведения оперирует известными ему художественными концептами, характерными для его языка, превращая его в художественный концепт. Следовательно, художественный концепт представляет собой синергию национальной традиции употребления концепта и индивидуально-авторского восприятия. Любой познавательный концепт может получить реализацию в рамках художественного текста и перейти в разряд художественных.

В своём исследовании мы уточняем классификацию, предложенную М.В. Пименовой. «Парные», «бинарные», и «эквивалентные» концепты введены в научный тезаурус как познавательные концепты. Однако, как было указано выше, любой познавательный концепт может стать художественным в рамках художественного текста. Двухъядерные концепты не исключение, они могут быть реализованы как:

- а) художественный парный концепт,
- б) художественный бинарный концепт,
- в) художественный эквивалентный концепт.

Таким образом парный художественный концепт имеет два ядра-синонима, репрезентированные в рамках одного художественного текста.

Бинарный художественный концепт – два ядра-антонима, репрезентированные в рамках одного художественного текста.

Эквивалентный художественный концепт также имеет два ядра, которые в текстах на разных языках эквивалентны друг другу.

Несмотря на основательность предложенной классификации двухъ-

ядерных художественных концептов, проведённые ранее исследования выявили существование четвёртого вида двухъядерного художественного концепта – дуальный художественный концепт.

Мы определяем дуальный художественный концепт как авторский двухъядерный концепт, созданный им и существующий исключительно в рамках одного художественного текста, в котором диада ядра данного концепта не репрезентирована ни синонимами, ни антонимами, но языковыми единицами, объединёнными контекстуально.

Вокруг каждого из двух ядер сформировано номинативное поле концепта, при этом, бинарный концепт, имея в качестве ядер антонимичные лексические единицы, не допускает пересечения семантических полей: два ядра бинарного концепта не имеют общих лексических единиц. Тогда как в парных концептах, где ядра являются частичными или полными синонимами, лексические единицы из номинативного поля являются, по большей части, общими, и так же находятся в синонимических отношениях.

Все знания человека, отражённые на страницах художественных произведений с нашей точки зрения есть художественное знание.

Будучи носителем определённого языка и вместе с ним и культуры, автор пользуется доступными ему концептами, перерабатывая их в своём сознании, он придаёт им дополнительные, авторские, оттенки значений. Такие художественные концепты, под влиянием контекста, могут образовывать дуальный художественный концепт.

Рассмотрим архитектуру номинативного поля художественного дуального концепта.

Как было указано выше, дуальный художественный концепт, как и бинарный и парный и эквивалентный художественный концепт, имеет два ядра и вокруг каждого из них сформировано номинативное поле. Каждое ядро и его номинативное поле выступает сегментом дуального концепта.

Дуальный художественный концепт может быть сформирован двумя любыми концептами и их номинативными полями. Такое объединение обусловлено контекстуально. Два номинативных поля накладываются одно на другое: номинативные поля имеют общие лексические единицы. Степень наложения или пересечения номинативных полей различна и обусловлена интенцией писателя.

Проведённые ранее исследования выявили наличие дуального концепта в ряде художественных произведений, посвящённых периоду между двумя мировыми войнами, где двойственность заложена в самом характере главных героев. Так, в романе Ф. С. Фитцджеральда *The Great Gatsby* нами был выделен дуальный художественный концепт «ЛЮБОВЬ И ОДИНОЧЕСТВО», обладающий всеми перечисленными признаками дуального концепта: два ядра, не являющиеся ни синонимами, ни антонимами в своих денотативных значениях, оба ядра объединены контекстуально в единую смысловую диаду. Роман *The Great Gatsby* – это роман о любви, но о люб-

ви, сопряженной с расставанием.

Как указывает О. В. Ланская концепт «ЛЮБОВЬ» может быть «представлен в тексте оппозициями «любовь – бедность», «любовь – жертва», «любовь – долг» и др.» [Ланская 2008: 76].

Одиночество носит в этом романе абстрактный характер: герой не лишён человеческого общества и даже не лишён общества своей возлюбленной.

Как справедливо заметили И.В. Чекулай и С.А. Феттер: «физическая изолированность человека далеко не всегда соседствует с одиночеством. Современный человек ощущает одиночество наиболее остро в ситуациях интенсивного и подчас принудительного общения – в городской толпе, в кругу собственной семьи, в среде друзей» [Чекулай 2014: 129]. Именно это и происходит с Гэтсби: полный дом гостей, которые даже никогда и не видели хозяина, возлюбленная, которая не может воссоединиться с главным героем.

Следовательно, два художественных концепта: «ЛЮБОВЬ» и «ОДИНОЧЕСТВО» закономерно объединяются в смысловую диаду рамках только этого художественного текста.

В другом романе этого же писателя *Tender is the Night* выявлено наличие дуального концепта «МУЖ И ВРАЧ». Согласно сюжету романа, доктор Дайвер женился на своей душевнобольной пациентке. Этому союзу способствовал ряд обстоятельств, в том числе и материальных. Далее он не может оставаться только мужем или только доктором своей пациентки, эти две роли для главного героя больше не делимы.

В романе немецкого писателя Эриха Марии Ремарка *Der Himmel kennt keine Gunstlinge* дуальный концепт «ЛЮБОВЬ И ВРЕМЯ» выступает как сюжетообразующим. Будучи неизлечимо больной, главная героиня Лириан спешит жить, а Клерфэ спешит любить. Как знать, быть может если главные герои не были ограничены во времени, их отношения развивались бы совсем иначе. Для того чтобы сделать вывод о наличии дуального концепта, необходимо знать всё содержание художественного текста.

Таким образом, ядра дуального концепта формируют смысловую диаду.

О количестве общих, для обоих ядер, лексических единиц следует говорить в каждом отдельном случае. Универсальными характеристиками любого дуального художественного концепта следует считать следующие:

1. наличие двух контекстуально объединённых ядер
2. пересечение номинативных полей двух ядер.
3. значение дуального концепта отлично от значения составляющих его концептов.

Номинативное поле дуального художественного концепта формируется определёнными группами лексических единиц, при помощи которых он и репрезентируется в художественном тексте.

Очевидно, что «построение номинативного поля изучаемого концепта основывается на установлении и описании совокупности языковых средств, номинирующих концепт и его отдельные признаки» [Агзамова 2011: 191].

Проведённые исследования показали, что номинативное поле рассматриваемого концепта формируется следующими лексическими группами:

- коннотативно окрашенную лексику;
- нейтральную лексику;
- пейзажные единицы;
- маркеры невербального кода коммуникации.

Перечисленные номинанты наиболее значимые для репрезентации именно дуального художественного концепта.

К коннотативно окрашенным лексическим единицам как репрезентантам номинативного поля дуального художественного концепта относится совокупность единиц, в семантике которых отражена коннотация.

К нейтральным лексическим единицам как репрезентантам номинативного поля дуального художественного концепта относится совокупность лексических единиц, в семантике отсутствует дополнительное значение.

Пейзажные единицы репрезентируют в тексте пейзаж.

Дуальный художественный концепт «ЛЮБОВЬ И ОДИНОЧЕСТВО» описывает эмоциональное состояние человека. Настроение, само по себе накладывает отпечаток на восприятие окружающего мира. состояние любви или одиночества заставляет героя по-разному воспринимать окружающий мир. Описания пейзажа, зачастую вторят внутреннему состоянию главного героя.

Под маркерами невербального кода нами понимается лексические единицы репрезентирующие невербальную часть общения.

Выделяют пять типов маркеров невербального кода: сенсемы, проксе-мы, кинемы, такемы и хронемы.

Частотность того или иного типа номинанта при репрезентации дуального концепта «ЛЮБОВЬ И ОДИНОЧЕСТВО» варьируется в зависимости от интенции автора.

Среди маркеров невербального кода коммуникации отдельно отметим хронемы, как наиболее частотные маркеры невербального кода коммуникации в рамках дуального концепта. «Хронемы – совокупность способов использования времени в процессе коммуникации» [Огнева 2013]. Понятие времени абстрактно, а «языковая репрезентация абстрактных понятий особенно сложна, так как они противопоставлены предметным именам и характеризуются целым рядом отличительных свойств» [Кубрякова 2006: 5]. Отсюда, большое разнообразие способов описания времени

ЛИТЕРАТУРА

1. Агзамова Д.Б. Построение номинативного поля концепта «Память» в английском и узбекском языках путем проведения ассоциативного эксперимента / Д.Б. Агза-

- мова // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. – 2011. – №2. – С. 191-198.
2. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2. – С. 5-22.
 3. Карасик В.И. Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Т.1. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 352 с.
 4. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецких и русских лингвокультурах: Монография / Н.А. Красавский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 495 с.
 5. Кубрякова Е.С. В генезисе языка, или размышления об абстрактных именах / Е.С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 3. – С. 5-14.
 6. Кубрякова Е.С. Концепт // Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 245 с.
 7. Кузнецов В.Г. Социально значимые концепты в синхронии и диахронии / В.Г. Кузнецов // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 4. – С. 38-45.
 8. Ланская О.В. Концепт «любовь» в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» / О.В. Ланская // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 4. – С. 74-77.
 9. Огнева Е.А. Темпоральная когнитивная сетка художественного текста: тенденции кросскультурной адаптации [Электронный ресурс] / Е.А. Огнева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. (Электронный журнал) – URL: <http://www.science-education.ru/109-9354>.
 10. Пименова М.В. Сопоставительная концептология (на примере эквивалентных концептов мудрость и wisdom) / М. В. Пименова // Изменяющийся славянский мир: новое в лингвистике: сборн. научн. статей. – М.: Флинта, 2011. – 567 с.
 11. Пименова М.В. Эквивалентные концепты [Электронный ресурс] / М.В. Пименова. – URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/25180/1/Pimenova.pdf>.
 12. Попова З.Д. Интерпретационное поле национального концепта и методы его изучения / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Культура общения и ее формирование. – Вып. 8. – Воронеж, 2001. – С. 27-30.
 13. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М., АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
 14. Чекулай И.В. Репрезентация концепта «Loneliness» в научной картине мира / И.В. Чекулай, С.А. Феттер // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – Вып. 6 (177). – Т. 21. – С. 128-133.

DUAL CONCEPT AS A VARIETY OF DOUBLE-CORD ART CONCEPT

I.A. Danilenko

Belgorod National Research University, Belgorod

The article considers the dual art concept as one of the dual-core art concepts. Its architectonics is considered and the characteristic of each of the constituent elements is given.

Key words: *dual-core art concept, dual art concept.*

Об авторе:

ДАНИЛЕНКО Илья Александрович – старший преподаватель кафедры иностранных языков Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: mladshiisergant@inbox.ru.

**АРХИТЕКТОНИКА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
ПРЕМЬЕР-МИНИСТРА ВЕЛИКОБРИТАНИИ ТЕРЕЗЫ МЭЙ**
(на основе первой речи в качестве премьер-министра)

М.В. Денисенко

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

В статье рассмотрен политический дискурс как актуальный объект междисциплинарных исследований и значимое явление современной политической и социальной жизни. Исследована архитектура политического дискурса Терезы Мэй посредством выявления аргументативных аттракторов и коммуникативных импульсов.

Ключевые слова: политический дискурс, аргументативный аттрактор, архитектура политического дискурса, номинант.

Современное научное знание о дискурсе не имеет однозначного определения данного термина, охватывающего все случаи его употребления. Как отмечал Т. Ван Дейк, «понятие дискурса так же расплывчато, как понятия языка, общества, идеологии и зачастую наиболее расплывчатые и с трудом поддающиеся определению понятия становятся наиболее популярными. «Дискурс» – одно из них» [Van Dijk [http](http://)]. Это позволяет утверждать, что «современная дискурсивная парадигма знания представлена широким понятийным спектром от рассмотрения дискурса в качестве текста до исследования этого явления в качестве коммуникативного события» [Огнева 2015: 569].

В отечественной лингвистике мы встречаем различные определения дискурса. Так, например, Н.Д. Арутюнова рассматривает дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействиях людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах), речь, погружённую в жизнь» [Арутюнова 1990: 136-137]. Н.Ф. Алефиренко в своих исследованиях трактует дискурс как «особую форму существования языка, способ выражения ментальности народа. Подобный подход ориентирует на более широкое видение дискурсивного существования языка, чем его отождествление с «живой речью» [Алефиренко 2005: 8].

Исследователи обращают внимание на многообразие типов дискурса и форм его проявления. В.И. Карасик выделяет два основных типа дискурса: «личностный и институциональный», каждый из них, в свою очередь, делится на подтипы и имеет свои когнитивные доминанты, сообщающие нам о том, что это бытовой, политический, административный, юридический, военный, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный,

спортивный, научный, сценический, массово-информационный виды дискурса [Карасик [http](#)].

Наш научный интерес фокусируется на политическом дискурсе, являющимся актуальным объектом междисциплинарных исследований и значимым явлением современной политической и социальной жизни. Лингвисты, политологи, психологи предпринимают попытки установить и описать средства воздействия на массовое сознание: тактики и стратегии речевого воздействия (В.В. Красных, Е.И. Шейгал, О.С. Иссерс), манипулятивные маркеры (В.В. Богданов, И.С. Черватюк, Дж. Голдберг), некоторые принципы политического воздействия и многое другое.

На данный момент существуют различные дефиниции понятия «политический дискурс». Так, В.А. Маслова считает, что политический дискурс «представляет собой особую разновидность дискурса и имеет своей целью завоевание и удержание власти» [Маслова 2008: 44].

А.Н. Баранов и Е.Г. Казакевич определяют политический дискурс как «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» [Баранов 1991: 6].

Е.В. Переверзев и Е.А. Кожемякин понимают политический дискурс «как произведенную в определенных исторических и социальных рамках институционально организованную и тематически сфокусированную последовательность высказываний, рецепция которых способна поддерживать и изменять отношения доминирования и подчинения в обществе» [Переверзев 2008: 76]. Е.И. Шейгал указывает, что политический дискурс существует в двух измерениях: реальном и виртуальном. В реальном измерении политический дискурс рассматривается как «текст в конкретной ситуации политического общения», а его виртуальное измерение включает «вербальные и невербальные знаки, ориентированные на обслуживание сферы политической коммуникации, тезаурус прецедентных высказываний, а также модели типичных речевых действий и представление о типичных жанрах общения в данной сфере» [Шейгал 2000: 9].

Современные политические технологии, средства массовой информации и интернет способствуют тому, что политический дискурс проявляется в социуме довольно часто, следовательно, можно утверждать, что он определяет языковую картину мира и языковое сознание современного общества.

Исследуя политический дискурс, в качестве доминантной единицы его модели мы рассматриваем аргументативный аттрактор. «Под аргументативным аттрактором понимается исследовательский конструкт, архитекторика которого нацелена на непосредственную или опосредованную фокусировку внимания адресата на коммуникативных символах, представляемых адресантом в виде доминант в реализуемой коммуникативной ситуации» [Огнева [http](#)].

В рамках данной статьи нами будут представлены некоторые результаты исследования первой речи Терезы Мэй в качестве премьер-министра Великобритании. Речь была размещена на ресурсе independent.co.uk.

23 июня 2016 г. в Великобритании состоялся референдум по вопросу сохранения членства в Евросоюзе, результатом которого стало решение о выходе из ЕС. На следующий день премьер-министр Дэвид Кэмерон подал в отставку. По итогам последовавших выборов лидером консервативной партии и премьер-министром 11 июля 2016 г. стала Тереза Мэй, занимавшая ранее пост министра по делам женщин и равноправия (2010-2012) и министра внутренних дел (2010-2016), являвшаяся с 1997 г. членом палаты общин. 13 июля 2016 г. королева Великобритании Елизавета II назначила Терезу Мэй на пост премьер-министра страны. На доверенном ей посту политик пообещала:

1) продолжить в стране политику Дэвида Кэмерона

“In David Cameron, I follow in the footsteps of a great, modern Prime Minister. Under David’s leadership, the Government stabilised the economy, reduced the budget deficit, and helped more people into work than ever before.

But, David’s true legacy is not about the economy, but about social justice. From the introduction of same-sex marriage, to taking people on low wages out of income tax altogether, David Cameron has led a One Nation government, and it is in that spirit that I also plan to lead.”

2) сохранить единство британцев

“... the full title of my party is the Conservative and Unionist Party, and that word unionist is very important to me. It means we believe in the union, the precious, precious bond between England, Scotland, Wales and Northern Ireland, but it means something else that is just as important.

It means we believe in a Union not just between the nations of the United Kingdom, but between all of our citizens, every one of us, whoever we are and wherever we are from.”

3) восстановить в стране социальную справедливость

“... That means fighting against the burning injustice...

But, the mission to make Britain a country that works for everyone means more than fighting these injustices.”

“The Government I lead will be driven, not by the interests of the privileged few, but by yours. We will do everything we can to give you more control over your lives.”

Проведенное исследование архитектоники данной речи Терезы Мэй выявило высокую частотность традиционных, исторически обусловленных номинантов аргументативных аттракторов политического дискурса как «единство нации», «справедливость» и «равноправие».

Как показывают результаты нашего исследования первая речь Терезы Мэй в качестве премьер-министра состоит всего из 632 слов и длится чуть более 4 минут. Проведенный нами квантитативный анализ показал, что самыми частотными в этой речи являются слова: “you/you’re” встречается 31 раз, “we” используется 22 раза, “will” – 15 раз, “but” – 14 раз, “if” – 12 раз

“I” – 11 раз.

Интересным представляется расположение данных номинантов в речи. Условно всю речь можно разделить на 7 тематических частей:

- 1) «преемственность» – для этой части характерны коммуникативные импульсы “*I – David (great, modern Prime Minister)*” встречаются в соотношении четыре к четырём;
- 2) «единство страны» – коммуникативные импульсы “*we (4 раза) – all of our citizens – every one of us*”;
- 3) «несправедливость/неравенство» – коммуникативные импульсы “*burning injustice*”, условные предложения типа “*if you’re ... – you will ...*” (с негативной коннотацией), противопоставление – “*you have/ you can ... – but ...*”;
- 4) «понимание трудного положения «я одна из вас» – “*I know – you’re*” (3 раза);
- 5) «обещания» – для этой части характерен коммуникативный импульс “*When we ..., we’ll ... not..., but you.*”;
- 6) «единство народа» – коммуникативные импульсы “*We are ... – we will ... – together*”;
- 7) «справедливость/равенство» – коммуникативный импульс “*Britain is a country for every one of us*”.

Анализ первого выступления Терезы Мэй на посту премьер-министра Великобритании позволяет охарактеризовать ее как языковую личность, способную аргументировано и недвусмысленно призвать аудиторию к действиям, которые необходимы для дальнейших качественных изменений в жизни Великобритании в сложный исторический период. Когнитивная система Терезы Мэй как политика ориентирована на общечеловеческие ценности (единство нации, социальная справедливость, честь, любовь к стране и т. д.), а ее коммуникативное поведение способствует их продвижению в стране и за рубежом. Вербальная система языковой личности Терезы Мэй ясна, хорошо аргументирована и убедительна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Дискурс как смыслопорождающая категория (дискурс и вторичное знакообразование) / Н.Ф. Алефиренко // Язык. Текст. Дискурс: Межвуз. научн. альманах. – Вып. 3. – Ставрополь, 2005. – 309 с.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
3. Баранов А.Н. Парламентские дебаты: традиции и новации: Советский политический язык (от ритуала к метафоре) / А.Н. Баранов, Е.Г. Казакевич. – М.: Знание, 1991. – 63 с.
4. Карасик В.И. О категориях дискурса [Электронный ресурс] / В.И. Карасик. – URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html>
5. Маслова В.А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова / В.А. Маслова // Политическая лингвистика. – 2008. – № 1 (24). – С. 43-47.
6. Огнева Е.А. Аргументативные аттракторы в дискурсе Д. Трампа (на материале триумфальной речи по случаю победы на президентских выборах) [Электронный

- ресурс] / Е.А. Огнева / Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – 2018. – № 12 (44). – URL: <http://scipress.ru/philology/articles/argumentativnye-atractory-v-diskurse-d-trampa-na-materiale-triumfalnoj-rechi-po-sluchayu-pobedy-na-prezidentskikh-vyborakh.html>
7. Огнева Е.А. Трансформация дискурсивной модели социума: проблемы и перспективы / Е.А. Огнева // Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления: Мат. междунар. научно-практ. конф. – Воронеж: ООО «ПТ», 2015. – С. 569-573.
 8. Переверзев Е.В. Политический дискурс: многопараметральная модель / Е.В. Переверзев, Е.А. Кожемякин // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 2. – С. 74-79.
 9. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2000. – 368 с.
 10. Van Dijk T. Ideology: A Multidisciplinary Approach [Электронный ресурс] / T. Van Dijk. – L.: Sage, 1998. – URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>
- ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА**
- Theresa May's first speech to the nation as prime minister [Электронный ресурс] / <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/theresa-mays-first-speech-to-the-nation-as-prime-minister-in-full-a7135301.html>

**ARCHITECTONICS OF THE BRITISH PRIME MINISTER
THERESA MAY'S POLITICAL DISCOURSE
(based on the first speech as Prime Minister)**

M.V. Denisenko

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article deals with political discourse as an actual object of interdisciplinary research and a significant phenomenon of modern political and social life. The architectonics of Teresa May's political discourse is investigated by identifying argumentative attractors and communicative impulses.

Key words: *political discourse, argumentative attractor, architectonics of political discourse, nominee.*

Об авторе:

ДЕНИСЕНКО Марина Валерьевна – аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: marina-denis-p@mail.ru

УДК 81.111

**РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ
В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Д.ТРАМПА**

И.А. Дьяченко

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Абакан

В статье рассматривается стратегия самопрезентации в политическом дис-

курсе американского президента Д. Трампа. Автор делает вывод, что реализация стратегии самопрезентации в политическом дискурсе Д.Трампа осуществляется с помощью следующих тактик – тактика формирования положительного имиджа, тактика обещания, тактика солидаризации.

Ключевые слова: стратегия самопрезентации, дискурс, политический дискурс, тактика, имидж, тактика солидаризации, тактика формирования положительного имиджа, тактика обещания.

Коммуникативная стратегия самопрезентации является одной из ключевых стратегий политического дискурса. Она представляет собой использование говорящим таких языковых средств, которые способствуют формированию его положительного образа в глазах слушающего и тем самым позволяют ему завоевать авторитет аудитории.

Известно, что коммуникативная стратегия реализуется путем использования определенных тактик. Что касается стратегии самопрезентации в политическом дискурсе, то в современных исследованиях практически отсутствует общепринятая единая классификация тактик ее реализации. Наиболее четко разработанная классификация представлена в работе О.Н. Паршиной. Анализ выступлений российских политиков позволил исследователю выделить весьма широкий набор тактик самопрезентации – тактика отождествления, тактика солидаризации, тактика оппозиционирования, тактика создания «своего круга», тактика нейтрализации негативного представления о себе, тактика акцентирования положительной информации, тактика эпатирования, тактика насмешки [Паршина 2007: 44].

Цель нашего исследования описать стратегию самопрезентации на материале выступлений Д.Трампа и выявить тактики ее реализации.

Частично опираясь на классификацию, предложенную О.Н.Паршиной, нами были выявлены следующие тактики – тактика формирования положительного имиджа, тактика обещания, тактика солидаризации. Рассмотрим каждую из них подробно.

Тактика солидаризации

Тактика солидаризации реализует стремление создать впечатление общности взглядов, интересов и устремлений говорящего и слушающего [Паршина 2007: 50].

В качестве примера рассмотрим следующий отрывок выступления Д.Трампа на совместной пресс-конференции двух стран – США и Ливана:

(1) Mr. Prime Minister, I want to commend you and your people for standing up for humanity in a very troubled part of the world. The ties between our two countries stretch back more than a century. Long, long relationships.

In 1866, American missionaries founded the American University of Beirut. Now, more than 150 years later – and with ongoing American support – this university continues to educate generations of leaders in the region.

Today, our two countries seek to strengthen our relationship in many ways, including the pursuit of stability, mutual prosperity, and peace.

What the Lebanese Armed Forces have accomplished in recent years is very impressive. In 2014, when ISIS tried to invade northern Lebanon, the Lebanese army beat them back. Since that time, the Lebanese army has been fighting continually to guard Lebanon's border and prevent ISIS and other terrorists – of which there are many – from gaining a foothold inside their country.

The United States military has been proud to help in that fight and will continue to do so. America's assistance can help ensure that the Lebanese army is the only defender Lebanon needs (D.Trump [http](#)).

Тактика солидаризации с адресатом, премьер министром Ливана Саадом Харири, и его страной проявляется в том, что Д. Трамп пытается продемонстрировать близость и тесную связь двух государств – *The ties between our two countries stretch back more than a century. Long, long relationships* (Связь между нашими странами длится более чем столетие. Долгие, долгие взаимоотношения). Также подчеркивается, что обе страны имеют взаимный интерес в укреплении этих отношений – *our two countries seek to strengthen our relationship ...*. При этом адресат не забывает подчеркнуть положительную роль США в военно-политических и исторических событиях Ливана – *ongoing American support; The United States military has been proud to help in that fight and will continue to do so; America's assistance*. Таким образом, можно заключить, что связь между двумя странами является не просто продолжительной, но и весьма плодотворной.

Известно, что одной из целей этой пресс-конференции является укрепление двусторонних отношений. Тактика солидаризации бесспорно способствует достижению этой цели.

Тактика обещания

Тактика обещания, как правило, выражается эксплицитно и манифестируется глаголами в форме будущего времени. Тактика обещания является эффективным средством в формировании положительной самопрезентации политика, поскольку помогает ему заявить о своих позитивных намерениях и тем самым произвести на адресата выгодное для себя впечатление. Рассмотрим следующие примеры:

(1) We will defend our country, protect our communities, and put the safety of the American people first. And I'm doing that with law enforcement, and we're doing that with trade, and we're doing that with so much else. It's called America First. It's called an expression I'm sure you've never heard of: Make America Great Again. Has anybody heard that expression? (D.Trump [http](#));

(2) That is my promise to each of you. That is the oath I took as President, and that is my sacred pledge to the American people (D.Trump [http](#));

(3) In my administration, we will always protect those who protect us. Believe me, we will protect you because you have protected us (D.Trump [http](#)).

В данных примерах тактика обещания выражена глаголами в форме будущего времени (*will*). Семантика глаголов отражает действия, которые политик готов предпринять: *will defend* (будем защищать), *protect* (охра-

нять), put the safety (ставить безопасность американцев на первое место). В данном случае, политик обещает то, в чем нуждается каждый гражданин страны, а именно в защите и безопасности. При этом политик напрямую призывает к доверю, используя (в примере 3) повелительную конструкцию – Believe me (Поверьте мне).

В примере (2) языковыми маркерами тактики обещания являются лексические единицы, семантическое значение которых имеет общий компонент – «обещание» – promise (a statement that you will definitely do something or that something will definitely happen [LAAD 2000: 1151]), oath (a formal and very serious promise, especially a promise to be loyal to someone [LAAD 2000: 997]), pledge (a serious promise of agreement to do something or to give money to an organization, country etc., especially one made publicly or officially [LAAD 2000: 1103]). Эти лексические единицы передают разную степень интенсивности значения «обещания» и используются по степени нарастания интенсивности этого значения. Такое использование представляет собой прием семантической градации, которая, несомненно, способствует усилению функции обещания.

В примере (1) мы наблюдаем не только прямое выражение тактики обещания, но и косвенное. Лозунговая фраза в форме повелительного предложения – Make America Great Again (Сделаем Америку великой вновь!») – по-сути представляет собой косвенный комиссивный речевой акт – обещание вернуть Америке былое величие.

Тактика формирования положительного имиджа

Под имиджем политического лидера обычно понимается его образ, который формируется в общественном сознании [Юрий 2006: 224].

Тактика формирования положительного имиджа политика осуществляется путем акцентирования внимания (прямого или косвенного) на своих личностных и профессиональных качествах, демонстрации своих достижений, ценностных установок, ориентиров и идеологических взглядов (желательно тех же, которые разделяет аудитория).

Так, например, Д.Трамп в своих выступлениях зачастую отстаивает права религиозных меньшинств, обещает взять под защиту свободу вероисповедания, положить конец религиозной дискриминации, а также нередко упоминает Бога:

(1) Finally, because my administration is deeply committed to the right of religious believers everywhere to be free from persecution, I called on these leaders to protect Muslims, and Christians, and Jews, and people of all faiths. Because you know what's going on there. And it's horrible – horrible. Terrorism is a threat, and it is a big threat to religious liberty around the world. And all responsible nations must protect the right of people to live and worship according to their conscience (D.Trump http);

(2) Our goal is a coalition of nations who share the aim of stamping out extremism and providing our children a hopeful future that does honor to God (D.Trump http);

(3) To every Gold Star family, God is with you, and your loved ones

are with Him. They died in wars so that we could live in peace. I believe that God has a special place in heaven for those who laid down their lives so that others may live free from fear and this horrible oppression (D.Trump http);

(4) In America, we don't worship government. We worship God (D.Trump http);

(5) As long as I'm President, no one is going to stop you from practicing your faith or from preaching what is in your heart and from preaching – and really, this is so important – from the bottom of my heart – from preaching from the people that you most want to hear and that you so respect. So we have taken a very, very strong position, and you picked a winner (D.Trump http);

(6) We will end the discrimination against people of faith. Our government will once again celebrate and protect religious freedom (D.Trump http)/

Исходя из содержания данных фрагментов дискурса, можно прийти к заключению, что Д. Трамп является глубоко верующим, религиозным человеком. Вместе с тем он уважает не только свою религию, но и все остальные, и является защитником фундаментального права человека на свободу вероисповедания.

Рассмотри еще один фрагмент дискурса Д. Трампа:

(7) I was not elected to continue a failed system. I was elected to change it. All of us in government service were elected to solve the problems that have plagued our nation. We are here to think big, to act boldly, and to rise above the petty partisan squabbling of Washington D.C. We are here to take action (D.Trump http).

В данном фрагменте дискурса формируется образ Д. Трампа как решительного политика, который призван и который стремится изменить неисправную систему страны (to change it (a failed system)), политика с серьезными намерениями, который мыслит масштабно (to think big) и не опускается до перебранок (to rise above the petty partisan squabbling of Washington D.C.), а действует (to take action), при чем действует решительно (to act boldly).

Таким образом, результаты нашего исследования показывают, что для реализации стратегии самопрезентации политический лидер преимущественно использует тактику формирования положительного имиджа, тактику солидаризации и тактику обещания. Умелое использование этих тактик позволяет достигнуть стратегической цели – сформировать индивидуальный положительный имидж политика-профессионала.

В заключение отметим, что исследования, направленные на выявление и описание речевых приемов и тактик реализации стратегии самопрезентации в политическом дискурсе, являются весьма перспективными. Последующий сопоставительный анализ дискурсов разных политических деятелей может послужить основой создания модели более эффективного речевого воздействия в рамках политической коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Паршина О.Н. Российская политическая речь: Теория и практика / О.Н. Паршина / под ред. О.Б.Сиротининой, изд.2-е, испр. и доп. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 232 с.
2. Юрий М.Ф. Политология: учебное пособие. / М.Ф. Юрий. – К.: Дакор, КНТ, 2006. – 416 с.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Longman Advanced American Dictionary / Ed. by A. Gadsby. – Harlow: Pearson Education Ltd, 2000. – 1746 p. (LAAD)

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Trump D. Remarks by President Trump and Prime Minister Hariri of Lebanon in Joint Press Conference [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/07/25/remarks-president-trump-and-prime-minister-hariri-lebanon-joint-press>

Trump D. Remarks by President Trump to Law Enforcement Officials on MS-13 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/07/28/remarks-president-trump-law-enforcement-officials-ms-13>

Trump D. Remarks by President Trump Saluting American Heroes [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/07/25/remarks-president-trump-saluting-american-heroes-struthers-oh>.

Trump D. President Trump's Speech to the Arab Islamic American Summit [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/05/21/president-trumps-speech-arab-islamic-american-summit>.

Trump D. Remarks by President Trump at Arlington National Cemetery [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/05/29/remarks-president-trump-arlington-national-cemetery>

Trump D. Remarks by president Trump at the Faith and Freedom Coalition's Road to Majority Conference [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/06/08/remarks-president-trump-faith-and-freedom-coalitions-road-majority>

Trump D. Remarks by president Trump at the Faith and Freedom Coalition's Road to Majority Conference [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/06/08/remarks-president-trump-faith-and-freedom-coalitions-road-majority>

Trump D. Remarks by President Trump on Regulatory Relief [Электронный ресурс]. URL: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/06/09/remarks-president-trump-regulatory-relief>

**IMPLEMENTATION OF SELF-PRESENTATION STRATEGY
IN D. TRUMP'S POLITICAL DISCOURSE**

I.A. Dyachenko

Katanov State University of Khakassia, Abakan

The article examines the strategy of self-presentation in the political discourse of the president of the USA Donald Trump. The results of the analysis of the transcripts of political leader's speeches have shown that the strategy of self-presentation in Donald Trump's political discourse is implemented by means of the following tactics – tactics of positive image formation, tactics of promise, tactics of solidarity.

Key words: *strategy of self-presentation, discourse, political discourse, tactics,*

image, tactics of solidarity, tactics of positive image formation, tactics of promise.

Об авторе:

ДЬЯЧЕНКО Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, *e-mail*: dialex09@mail.ru.

УДК 81'42+303.62.32

ИНТЕРВЬЮ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТЕКСТОТИПОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА

Н.И. Лавринова, Н.Н. Белошицкая

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

Статья ставит своей целью рассмотрение современных подходов к определению понятия «интервью» как объекта междисциплинарных исследований. Приводятся дефиниции интервью с позиций журналистики и лингвистики текста.

Ключевые слова: интервью, диалог, тип текста, интердискурсивность.

Интервью как сложное коммуникативно-речевое явление, как пример реального функционирования языковой системы в условиях информационного общества становилось объектом рассмотрения представителей различных отраслей гуманитарного знания. Так, с позиций лингвистики особенности печатных интервью различной тематики анализируются в работах [Заиграва 1988, Кантор 2001, Красноперова 2005, Романова 2008] на материале как русского, так и иностранных языков. С точки зрения журналистики организация жанра интервью и технология его проведения рассматриваются в работах [Смелкова 2002, Ильченко 2003, Лукина 2005]. В виду разнообразия исследовательских перспектив и для дальнейших лингвистических исследований представляется необходимым определить, что включает в себя понятие «интервью».

Как известно, названное понятие исследуется представителями различных наук и направлений знания, вследствие чего для более полного и объемного его описания необходим междисциплинарный подход.

Во-первых, *интервью/интервьюирование* может пониматься как один из наиболее популярных *методов получения информации*, который применяется журналистами во всем мире. В этом отношении интервью представляет собой познавательный метод, инструмент журналистского поиска, востребованность которого во всех форматах СМИ объясняется такими его свойствами, как «прямая речь источника, диалоговый режим передачи

сведений, возможность использования элементов драматургии, особая удобочитаемость и легкость восприятия (динамизм и краткость периодов речи, звуковая полифония)» [Лукина 2005: 7]. Причем метод интервью распространен не только в сфере массовой, но и в межличностной коммуникации, примером чему служат собеседование при приеме на работу, беседа врача с пациентом на приеме, допрос подозреваемого для выяснения обстоятельств судебного дела, различные виды анкетирования и т.п. – все они представляют собой интервью в широком смысле слова. Все эти далекие друг от друга явления объединяются только одним – формой диалога с осведомленным лицом с целью получения информации, представляющей определенный интерес, однако это позволяет говорить об интердискурсивном характере понятия «интервью».

Во-вторых, и в рамках журналистики существует несколько подходов к интервью. Первый, как отмечалось выше, рассматривает интервью в качестве инструмента сбора информации, как вопросно-ответный метод получения сведений, предназначенный для создания «нового информационного продукта – актуального, общественно значимого, предназначенного для публикации» [там же: 8-9]. Помимо этого, интервью – это *акт коммуникации* журналиста с респондентом, иначе говоря – это беседа.

И еще один подход предполагает рассмотрение интервью как метода организации текста со своей оригинальной структурой и формоопределяющими чертами. В таком понимании интервью представляет собой жанр периодики, наделенный собственными характерными чертами, в первую очередь – диалоговой формой изложения материала, функционирующий в рамках публицистического стиля.

Несмотря на многообразие подходов журналистики к пониманию интервью, возникших в результате стремления исследователей к его анализу, наиболее продуктивными представляются те, которые основаны на теории межличностного общения. В этой связи приведем определение, данное М.М. Лукиной, занимающейся разработкой технологии проведения интервью: «интервью – это межличностное вербальное общение для получения информации и производства нового знания в целях удовлетворения информационных потребностей общества» [Лукина 2005: 13]. На наш взгляд, подобное определение интервью, обобщая, включает в себя основные признаки данного явления.

И в-третьих, с позиций лингвистики интервью – это в первую очередь самостоятельный *тип текста*, способный к функционированию в различных типах дискурса (подробнее см. [Лавринова 2010]). Представляется логичным объяснить объективно существующее сходство политического и других видов дискурса, в которых наиболее часто используется интервью, включая дискурс СМИ, обратившись к относительно недавно вошедшему в научный оборот понятию интердискурсивности. Данная когнитивная категория отражает взаимодействие различных систем знания, «когнитивное

переключение с одной типологической модели текстопроизводства и – восприятия на другую текстотипологическую модель» [Чернявская 2007: 22-23, Чернявская 2009], за счет чего сознание реципиента может обнаруживать в тексте признаки взаимодействия нескольких дискурсов. В качестве подобных признаков могут выступать определенные языковые единицы, грамматические формы, способы тематического развертывания и др. Соответственно текст, обладающий признаками нескольких текстообразовательных моделей, можно определить как гетерогенный. Таким образом, присутствие в текстах определенного дискурса признаков, свойственных иным моделям текстопроизводства, отражает его интердискурсивный характер и «демонстрирует естественный процесс реинтеграции человеческих знаний, рассредоточенных в разных дискурсивных формациях» [Чернявская 2007: 23].

В лингвистике текста мы определяем интервью термином *тип текста*, понимая под ним «культурно-исторически сложившуюся продуктивную модель, образец текстового построения, определяющий функциональные и структурные особенности конкретных текстов (экземпляров текста) с различным тематическим содержанием» [Чернявская 2004: 35]. В отличие от термина «жанр», используемого в отечественной традиции и преимущественно закрепившегося в литературоведении в связи с описанием художественно-эстетических произведений, термин «тип текста» представляется более целесообразным для обозначения нехудожественных текстов и именно его мы предлагаем использовать при описании текстообразующих признаков интервью и далее, рассматривая каждый конкретный текстовый экземпляр как представителя соответствующего типа текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заиграва Н.А. Лингвостилистические особенности печатного интервью как типа текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.А. Заиграва. – М. [б.и.] 1988. – 21с. – На правах рукоп.
2. Ильченко С.Н. Интервью в журналистском творчестве / С.Н. Ильченко. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – 93с.
3. Кантор Ю.З. Диалогический текст интервью в коммуникативном аспекте (на материале современных российских газет): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Ю.З. Кантор; Российск. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. [б.и.], 2001. – 22 с. – На правах рукоп.
4. Красноперова Ю.В. Дискурсивные стратегии участников интервью: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Ю.В. Красноперова; Иркутск. гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.], 2005. – 19 с. – На правах рукоп.
5. Лавринова Н.И. Текстовая актуализация речевого поведения коммуникантов в политическом интервью (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.И. Лавринова. Российск. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. [б.и.], 2010. – 24 с. – На правах рукоп.
6. Лукина М.М. Технология интервью / М.М. Лукина. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 194 с.
7. Романова Н.Л. Языковые средства выражения адресованности в научном и художественном текстах: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.Л. Романова;

- Российск. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. [б.и.], 1997. – 24 с. – На правах рукоп.
8. Смелкова З.С. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты / З.С. Смелкова [и др.]. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 320 с.
 9. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста / В.Е. Чернявская. – СПб.: Наука, 2004. – 127 с.
 10. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В.Е. Чернявская. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 248 с.
 11. Чернявская В.Е. Открытый текст и открытый дискурс: интертекстуальность – дискурсивность – интердискурсивность / В.Е. Чернявская // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы: Сб. научн. статей. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. – С.7-26.

INTERVIEW: DETERMINATION OF TEXTOTYPOLOGICAL STATUS

N.I. Lavrinova, N.N. Beloshitskaya

Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk

The article considers modern approaches to the definition of «interview» as an object of interdisciplinary research. It gives the definitions of interviews from the perspective of journalism and text linguistics.

Key words: interview, dialogue, text type, interdiscursivity.

Об авторах:

ЛАВРИНОВА Наталья Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, языков северных стран и лингводидактики Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* lavrinova1@hotmail.com;

БЕЛОШИЦКАЯ Наталия Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* n.beloshickay@narfu.ru

УДК. 37. 016

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПОНИМАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

А. М. Лесохина

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Санкт Петербург

В статье рассматривается процесс понимания иноязычной письменной речи, содержащей культурологическую информацию. Делается вывод, что при классификации уровней понимания культурологической информации иноязычно-

го текста необходимо выделить уровень понимания лексических значений, так как культурологическая информация содержится не только в текстах, но и в словарных единицах.

Ключевые слова: *иноязычный текст, знания, уровень понимания, культурологическая информация, система языка, лексическое значение*

Вербальная форма передачи информации осуществляется в виде текстов. Известен тот факт, что вербальный текст, являясь культурным объектом, обладает семантикой и транслирует не только лингвистическую, но и культурологическую информацию.

Рассмотрим механизмы понимания и осмысления письменного текста, чтобы определить, какой уровень понимания необходим для извлечения культурологической информации при чтении. Процесс чтения отражает способность человека быстро формировать гипотезы о тексте, требующие только подтверждения или отрицания его ожиданий, а не подробного детального анализа каждой буквы. Первые этапы уяснения письменного материала совершаются за очень короткие интервалы времени. С самого начала обработки текстового материала имеет место некоторая особая форма уяснения, т. е. извлечения значения. При чтении уяснение происходит практически одновременно со зрительным восприятием и не нуждается в медлительном, основанном на речи, коде кратковременной памяти.

Кодирование зрительных символов определяется как самим сигналом (буквы, ожидания букв, слова), так и ожиданием значения, выводимым из информации, хранимой в долговременной памяти каждого индивида.

Избыточность – это условие, когда передается больше информации, чем необходимо для правильного декодирования. При декодировании языка избыточность возникает на двух уровнях – на уровне слова и на уровне последовательности слов. Языки обладают значительной избыточностью. Восприятие и обработка информации зависит от взаимодействия двух переменных: содержания стимулов и ожиданий, вырабатываемых у человека его процессором. Чем сильнее ожидание при обработке информации человеком, тем меньше информации нужно для его подтверждения. Наибольший объем обработки осуществляется тогда, когда читатель встречается с необычными словами, интегрирует информацию, содержащуюся в важных словосочетаниях, и при умозаключениях в конце предложения. При чтении предложений происходит тщательная координация ряда перцептивно-когнитивных этапов. Эти этапы включают опознание деталей и слов, обращение к лексике, выделение значения и умозаключения о намерениях автора, которые выводятся как непосредственно из контекстуальной информации, так и из обширных знаний читателя о мире. Понимание письменной речи требует сочетания информации, извлекаемой из речевого сигнала, с различными видами знаний, которыми владеет реципиент.

Индивидуальное знание читателя рассматривается как концептуальная система – непрерывно конструируемая и модифицируемая система данных

(представлений, мнений, знаний), которой располагает индивид. Все стороны жизни человека основаны на формировании в его сознании моделей различной природы и структуры. Совокупность всех этих моделей образует концептуальную систему личности и является базой индивидуального и социального поведения человека в его повседневной предметно-практической деятельности, а также при решении ближайших и более отдаленных задач. Прошлый опыт индивида хранится в памяти в двух формах – декларативного знания – представления об объектах, явлениях, фактах, закономерностях – и процедурного знания – сведений о совокупности целенаправленных процедур, необходимых для решения конкретных задач.

Согласно традиционному взгляду, знания представлены в разуме в языковой форме [Солсо 2002: 280-282]. Согласно другой точке зрения, часть информации представлена в образной форме. Проведенные А. Пэвио исследования привели его к главному теоретическому выводу о форме представления информации в памяти – к гипотезе двойного кодирования. Эта гипотеза основана на предположении о существовании двух кодирующих систем и двух способах представления информации в памяти: невербального образного процесса и вербального символического процесса. Эти два кода – образный и вербальный – могут перекрываться при обработке информации с большим акцентом на том или другом.

Чем больше запас знаний читателя, тем лучше он понимает текст. Знание представляет собой упорядоченное накопление информации. Новая информация, приобретаемая посредством чтения, может быть усвоена тогда, когда уже существуют когнитивные структуры и информация. И наоборот, недостаточное знание ограничивает понимание, поскольку читатель должен разработать некоторую структуру знания о данном материале, а также закодировать читаемую информацию. Согласно такой схеме, понимание воспринимается больше как подтверждение гипотезы о том, каким представляется мир, чем как просто первоначальное усвоение новых фактов.

Ученые доказали, что знания существуют в форме абстрактных структур памяти, которые получили название схем, сценариев и фреймов [Гейвин 2003: 90-139]. Это метафорические названия для общего знания классов объектов, событий, ситуаций и действий. Это знание может рассматриваться как некая общая схема, которая может быть заполнена подходящими деталями, извлеченными из того или иного рассказа или сообщения. Языковая информация должна соответствовать тому, что известно о реальном мире. Являющаяся результатом этого ментальная конструкция, иногда переживаемая как образ, является воплощением в примере общего знания — одним из многих специфических сценариев, которые могли бы быть сконструированы. В терминах понятия схемы, задание читать текст с различных позиций заставляет испытуемых конструировать разные схемы на основе одного и того же повествования. Роль схемы не сводится к кон-

тролю правильности течения процессов понимания и вспоминания, к выверке соответствия понимаемого и вспоминаемого имеющимся концептуальным схемам. На самом деле понимание и вспоминание направляются целями индивида. Мы не пассивно ожидаем некоторую информацию, а активно ищем такую информацию, которая отвечает нашим текущим потребностям и задачам. Этот поиск идет параллельно с процессом интерпретации информации, а схема не только подсказывает, что надо увидеть, но и указывает, где это можно увидеть. В процессе вспоминания мы тоже не просто перебираем, что приходит в голову (за исключением случаев, когда нам о чем-то напомнили), а осуществляем поиск, направляемый схемой, которая сформирована в предшествующем опыте.

Общепсихологическое рассмотрение процесса понимания и его уровней не может быть прямо перенесено на понимание текста, так как последнее опосредовано системой языка в самом объекте понимания. Понимается текст, т. е. его смысловое содержание, закодированное при помощи той или иной языковой системы. Поэтому в процесс понимания вклинивается его третий компонент – язык, выступающий в тех предметах и формах, которые использовал автор текста. Уровни понимания иноязычного текста зависят от знания соответствующего иностранного языка, и процесс перевода в случае его недостаточного знания служит установлению отношения – «текст – язык – читатель».

Чтобы понять текст читатель применяет различные стратегии чтения. Под стратегией чтения в отечественной методике обучения иностранным языкам понимается поведение читателя в процессе понимания текста (О.Д. Кузьменко, Н.Н. Сметанникова). Это соответствует программированию деятельности читателя и осуществляется им в виде применения различных «тактик» прочтения текста. Читатель сознательно программирует свою деятельность и избирает нужную «тактику» прочтения текста. Достижение понимания при чтении иноязычного текста осуществляется обучающимися иностранному языку с помощью следующих стратегий понимания: поиск слов, выявление планов смысловых категорий и их группировок, передающих основные мысли и детали текста, изменение понимания содержания текста. Исследователи чтения (С.Ф. Шатилов, Н.И. Гез, С.К. Фоломкина, Н.Д. Гальскова и др.) отмечают глубину, отчетливость, полноту и точность понимания текста. Вскрытие подтекста, имплицитной информации – условие глубины понимания текста. Уровень понимания характеризует собой глубину понимания текста.

Многие исследователи сходятся во мнении, что понимание текста – сложный многоуровневый познавательный процесс. Н.Д. Гальскова предлагает трехуровневую классификацию, выделяя следующие уровни: 1) глобального 2) детального и 3) критического понимания. Умение глобально понимать информацию означает уяснение основной идеи текста, основных фактов, отражающих логику развития сюжета. Детальное понимание

подразумевает понимание точки зрения автора по предварительно установленным причинно-следственным связям и деталям сообщения. И, наконец, уровень критического понимания ставит задачу перед реципиентом определить свою позицию по отношению к прочитанному. Мы придерживаемся мнения, что при классификации уровней понимания культурологической информации иноязычного текста необходимо выделить уровень понимания лексических значений, так как культурологическая информация содержится не только в текстах, но и в словарных единицах: «источником страноведческих знаний являются не только страноведческие тексты, но и сама система лексических значений изучаемого ИЯ» [Практикум... 1985: 99].

При извлечении культурологической информации из текста перед читателем не стоит задача определить свою позицию по отношению к прочитанному. Поэтому при классификации уровней понимания культурологической информации иноязычного текста можно выделить три уровня понимания: понимание на уровне лексических значений, углубленное понимание текста и понимание на уровне идеи текста. Таким образом, при чтении иноязычных текстов с целью извлечения культурологической информации обучающийся должен достичь третьего уровня понимания, т.е. понимания на уровне идеи текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гейвин Х. Когнитивная психология / Х. Гейвин. – СПб.: Питер, 2003. – 268 с.
2. Практикум по методике преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.» под общ. ред. К. И. Саломатова и С. Ф. Шатилова. – М.: Просвещение, 1985. – 234 с.
3. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. Пер. с англ. М.Ю. Спомииор. – М.: Тривола: Либерея, 2002. – 598 с.

UNDERSTANDING CULTURAL INFORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE TEXT

A. M. Lesohina

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Saint-Petersburg

The article deals with the process of understanding a foreign language text containing cultural information. It is concluded that when classifying levels of understanding cultural information of a foreign language text, it is necessary to single out the level of understanding of lexical meanings, since cultural information is contained not only in texts, but also in vocabulary units.

Key words: foreign language text, knowledge, understanding, cultural information, system language, lexical value.

Об авторе:

ЛЕСОХИНА Анна Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала Рос-

сийской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, *e-mail*: alesoj@yandex.ru

УДК 81

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НЕГАТИВНОГО ОБРАЗА
В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

(на материале выступлений Д. Трампа)

И.А. Луканин

Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого, Тула

Статья посвящена функционально-лингвистическому анализу фрагментов американского политического дискурса, воспроизведенных 45 президентом США Дональдом Трампом. Выявлены причины и способы формирования негативного образа цветного населения США. Показана динамика изменения коммуникативных норм, связанных с политической корректностью и обсуждением расового вопроса.

Ключевые слова: функциональная лингвистика, американский политический дискурс, коммуникативные нормы.

Язык понимается в функциональной лингвистике как инструмент для достижений различных коммуникативных целей. В.З. Демьянков, описывает 73 «наиболее упоминаемых в литературе» функции языка [Демьянков 2000: 66]. Одной из этих функций является прагматическая функция. Она определяет цели и намерения коммуникантов. Так как основной целью политического дискурса является получение и удержание политической власти [Колесников 2011: 68; Храмченко 2017а; Khramchenko 2017], одной из главных функционально обусловленных речевых стратегий политического дискурса является убеждение адресата в поддержке того или иного политика или партии. Часто для этого используется расовый вопрос. Высказывания политиков приобретают расистскую или антирасистскую направленность, в зависимости от того, на какой электорат направлено высказывание. Настоящая статья посвящена функционально-лингвистическому анализу фрагментов устного и письменного дискурса, воспроизведенного Дональдом Трампом, сорок пятым президентом США, и поиску в нем расистской направленности в контексте коммуникативных норм современного американского политического дискурса. Мы постараемся определить, какие коммуникативные цели преследуются им при воспроизведении расистски окрашенного дискурса, какие языковые средства он выбирает для их достижения, каким образом эти высказывания вписываются в контекст коммуникативных норм американского политического дискурса.

В США коммуникативные нормы политического дискурса заключаются

в очень аккуратном обсуждении расового вопроса. Это обусловлено, во-первых, долгой и упорной борьбой цветного населения за свои права и свободы, и, во-вторых, с общим движением коммуникативных норм всего публичного дискурса стран запада к политкорректности. Политическая корректность языка выражается в «нахождении новых способов языкового выражения взамен тех, которые оскорбляют достоинство индивида и ущемляют его человеческие права» [Королева 2009: 246]. Политкорректные коммуникативные нормы не позволяют использовать грубую, уничижительную лексику в отношении к цветному населению, оправдывать несправедливое отношение к нему, восхвалять расизм [Храмченко 2015; Храмченко 2017б].

Данные практики до недавнего времени относились к маргинальному поведению. В последние десятилетия политкорректность создала когнитивно-дискурсивные механизмы, которые не позволяли участникам политического дискурса безнаказанно выходить за регламентированные рамки обращения к гражданам США неевропейского происхождения. Однако, проведя функционально-лингвистический анализ эмпирического материала, мы можем проследить динамику изменений коммуникативной нормы обращения к цветным гражданам Соединенных Штатов. Главным образом, данные изменения связаны с появлением и распространением возможности практически любого человека стать активным участником политического дискурса при помощи Интернета [Троценкова 2017: 251]. Коммуникативные нормы общественно-политического дискурса сети Интернет подразумевают полнейшую свободу самовыражения, что часто исключает опору на сформировавшиеся нормы политкорректности.

Отсутствие политкорректности в речевом поведении стало важнейшим элементом в борьбе за политический вес президента США Дональда Трампа, чьи высказывания содержат в себе расистскую направленность. Коммуникативно-прагматическая цель данного поведения – завоевание поддержки той части белого электората, который враждебно настроен против цветного населения США. Коммуникативная стратегия основана на использовании языковых средств и коммуникативных норм, преобладающих в бесцензурном Интернете, так как они наиболее близки целевой аудитории Трампа.

После выступлений неонацистов и членов Ку-клукс-клана в городе Шарлотсвилл, штат Виргиния, и их столкновений с противниками расовой ненависти, на пресс-конференции президента состоялся следующий диалог:

«REPORTER: You said there was hatred and violence on both sides?

TRUMP: I do think there is blame – yes, I think there is blame on both sides. You look at, you look at both sides. I think there's blame on both sides, and I have no doubt about it, and you don't have any doubt about it either. And, and, and, and if you reported it accurately, you would say.

REPORTER: The neo-Nazis started this thing. They showed up in Char-

lottesville.

TRUMP: *Excuse me, they didn't put themselves down as neo-Nazis, and you had some very bad people in that group. But you also had people that were very fine people on both sides. You had people in that group – excuse me, excuse me. I saw the same pictures as you did. You had people in that group that were there to protest the taking down, of to them, a very, very important statue and the renaming of a park from Robert E. Lee to another name».*

Существительное *blame* здесь употребляется в значении ‘осуждение’, выражение *no doubt* усиливает уверенность в своей правоте. Тем самым Трамп обвинил в беспорядках как расистов, так и их противников, что вызвало у общественности недоумение, так как в публичном политическом дискурсе выгораживание людей с расистскими взглядами, попытки игры с терминологией («*Excuse me, they didn't put themselves down as neo-Nazis*») являются маргинальными и нарушают устоявшиеся коммуникативные нормы. Из данного высказывания видно, что Трамп хочет перевести широкую повестку выступления неонацистов, которая заключается в трансляции мнения о превосходстве белой расы, на более узкую, в которой они просто защищают памятник главнокомандующего армией Конфедерации Роберта Ли. Тем самым президент пытается ввести в политический дискурс возможность позитивной оценки расизма.

Дональд Трамп решил прокомментировать протесты игроков Национальной Футбольной лиги против полицейской жестокости по отношению к афроамериканцам, которые заключаются в приседании игроков на одно колено при исполнении национального гимна перед началом матчей:

«Wouldn't you love to see one of these NFL owners, when somebody disrespects our flag, to say: «Get that son-of-a-bitch off the field right now. Out! He's fired. He's fired!»

Для того, чтобы глубже разобраться в данном фрагменте дискурса президента, мы должны обратиться к ставшему знаменитым диалогу между ним и директором ФБР Джеймсом Коми, в котором прозвучало противопоставление, описывающее всю систему ценностей Трампа:

«Near the dinner's end, Trump returns to the subject: “I need loyalty.” Comey says once again: “You will always get honesty from me.” There's a pause. Finally, Trump says, “That's what I want, honest loyalty”».

Исходя из данного отрывка, мы можем сделать вывод, что преданность (*loyalty*) является более важным для Трампа качеством личности, чем честность (*honesty*). Данная идея подтверждается предыдущим фрагментом дискурса, в котором президент призывает к грубому обращению с теми, кто не уважает флаг США (*when somebody disrespects our flag*), несмотря на очевидное право футболистов честно выразить протест против несправедливости. Выражение *son-of-a-bitch*, употребляемое Трампом, несет в себе оскорбительное значение, унижающее человеческое достоинство темнокожих футболистов. Глаголы *to out* в повелительном наклонении и *to fire* также несут в себе отрицательную коннотацию.

Давая интервью на телеканале CNN Дону Лемону, ЛеБрон Джеймс, афроамериканская суперзвезда Национальной Баскетбольной Ассоциации, выразил неудовольствие тем, что президент использует спорт в целях разобщения нации. Дональд Трамп прокомментировал данное интервью на своей страничке в своем Твиттере:

«Lebron (sic) James was just interviewed by the dumbest man on television, Don Lemon. He made Lebron (sic) look smart, which isn't easy to do».

Для Лемона Трамп выбрал превосходную степень прилагательного *dumb*, а для Леброна – сложноподчиненное предложение с распространительным определительным придаточным, в котором также косвенным образом указывает на глупость спортсмена.

Трамп несколько раз использовал жесткую лексику в отношении афроамериканок, связанных с политической жизнью США. По отношению к сенатору США от штата Калифорния Максин Уотерс Трамп высказался следующим образом:

«Congresswoman Maxine Waters, an extraordinarily low IQ person, has become, together with Nancy Pelosi, the Face of the Democrat Party».

Выражение *an extraordinarily low IQ person* является своеобразным эвфемизмом для обозначения низких умственных способностей сенатора Уотерс и, тем самым, используется для оскорбления политика и Демократической партии.

После того, как бывшая помощница президента Омароса Маниголт сообщила о передаче медиакомпании NBC аудиозаписей ее разговоров с Дональдом Трампом, которые содержат нелицеприятную для него информацию, он обрушился на нее в Твиттере:

«When you give a crazed, crying lowlife a break, and give her a job at the White House, I guess it just didn't work out. Good work by General Kelly for quickly firing that dog!»

Слово *lowlife* указывает на низкий социальный статус и плохие моральные качества человека, в то время как сравнение с животным (*dog*) всегда считалось грубым унижением, в особенности в обращении к женщине.

Использование таких дискурсивных элементов, как *son-of-a-bitch, the dumbest man on television, an extraordinarily low IQ person, crying lowlife, dog* показывает динамику отклонения Дональдом Трампом от коммуникативной нормы традиционного политического дискурса с целью когнитивного влияния на свой электорат. Каждый отдельный случай нападения на представителей цветного населения США Дональдом Трампом не может рассматриваться, как расистское поведение, так как он не пытается напрямую оскорбить оппонентов, упоминая их расу или цвет кожи. Однако, рассматривая данные высказывания как цельный политический дискурс, воспроизводимый президентом, мы вправе сделать вывод, что он является расистским и неполиткорректным по своему содержанию. Тем самым Дональд Трамп достигает прагматической цели влияния на свой расистский электорат. Публичные высказывания и выступления Дональда Трампа

расшатывают коммуникативные нормы американского политического дискурса, смешивая официально-деловой стиль публичных выступлений и высказываний с разговорным стилем, популярным в Интернете.

Функционально-лингвистические исследования в области формирования негативного образа цветного населения должно быть продолжено для выявления имплицитных расистских смыслов различных фрагментов политического дискурса. Это, в свою очередь, поможет увидеть реальную картину когнитивных манипуляций и борьбы за симпатии электората. Исследования в данной области помогут людям, сталкивающимися с американскими политическими реалиями (политикам, переводчикам, аналитикам, журналистам, студентам языковых факультетов) глубже понять прагматику фрагментов американского политического дискурса, связанных с манипуляциями на почве расового вопроса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков В.З. Функционализм в зарубежной лингвистике конца XX в. / В.З. Демьянков // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров. – М.: РАН. ИНИОН, 2000. – С. 26-136.
2. Колесникова С.Н. Особенности политического дискурса и его интерпретация / С.Н. Колесникова // Вестник Челябинск. гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. – Вып. 60. – 2011. – № 33 (248). – С. 67-69.
3. Королева О.П. Национально-культурная специфика политкорректности в лингвокультурном пространстве России и США / О.П. Королева // Вестник Чувашск. ун-та. – 2009. – №4. – С. 246-248.
4. Трощенко Е.В. Взаимодействие стереотипов в коммуникативных стратегиях американского общественно-политического дискурса / Е.В. Трощенко // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2017. – Т. 14. – Вып. 2. – С. 248–274.
5. Храменко Д.С. Кооперативный эффект прагматического воздействия в английском дискурсе масс-медиа / Д.С. Храменко // Вопросы прикладной лингвистики. – 2017. – №3 (27) . – С. 86-95 (2017a).
6. Храменко Д.С. Динамика коммуникативной нормы в современном англоязычном дискурсе политики и бизнеса / Д.С. Храменко // Вопросы прикладной лингвистики. – М.: РУДН. – 2017. – №26. – С. 58-69 (2017б).
7. Храменко Д.С. Planning the Functional Field of Business English Discourse: Linguosynergetic Approach / Д.С. Храменко // Вопросы прикладной лингвистики. – 2015. – №18. – С. 151-163.
8. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: монография / Е.И. Шейгал. – Волгоград: Перемена, 2004. – 367 с.
9. Khramchenko D.S. Confrontation In Modern American Political Discourse: Linguistic Aspects & Teaching Practice / D.S. Khramchenko // ICERI2017 Proceedings. – IATED Academy, 2017. – P. 2917-2920.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Beinart P. There's no such things as "honest loyalty" [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2017/06/honest-loyalty-trump-comey/529608/>

Donald J. Trump Twitter [Электронный ресурс]. – URL: https://twitter.com/realDonaldTrump?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor
Donald Trump blasts NFL anthem protesters: 'Get that son of a bitch off the field' [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/sport/2017/sep/22/donald->

trump-nfl-national-anthem-protests

Full text: Trump's comments on white supremacists, 'alt-left' in Charlottesville [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.politico.com/story/2017/08/15/full-text-trump-comments-white-supremacists-alt-left-transcript-241662>

President Trump bashes LeBron James over CNN interview: Don Lemon made him 'look smart' [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/nba/2018/08/03/president-trump-bashes-lebron-james-cnn-interview/904477002/>

FUNCTIONAL AND LINGUISTICAL METHODS OF NEGATIVE IMAGE CREATION IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE

(based on Donald J. Trump speeches)

I.A. Lukanin

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula

The article deals with functional-linguistic analysis of the fragments of American political discourse generated by the 45th president of the USA Donald J. Trump. Negative image creation of racially diverse US population, its methods and motives are revealed. The author analyzes dynamic transformational changes in communicative norms of political correctness and discussion of racial problem.

Key words: *functional linguistics, American political discourse, communicative norms.*

Об авторе:

ЛУКАНИН Илья Андреевич – аспирант кафедры перевода и межкультурной коммуникации Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, *e-mail:* IiaLukanin@yandex.ru.

УДК 82

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛА «ВИНА» В ПРОИЗВЕДЕНИИ Ф. КАФКИ «BRIEF AN DEN VATER».

А.С. Молчанова, В.И. Ткаченко

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград

В статье рассматриваются особенности репрезентации экзистенциала «ВИНА» в автобиографическом произведении австрийского писателя Ф. Кафки «Brief an den Vater». Отдельное внимание уделяется экспликации экзистенциала на уровнях лексики, семантики, синтаксиса, а также на уровне композиции произведения.

Ключевые слова: *Ф. Кафка, экзистенциал «ВИНА», «Brief an den Vater», уровни произведения.*

Франц Кафка – австрийский писатель, чье творчество и, в известном смысле, сама личность стали значимым явлением в мировой литературе, литературоведении, философии, психологии и, в последнее время, в линг-

вистике. Как фикциональные, так и нефикциональные произведения писателя пронизаны ощущением отчужденности, собственной незначительности, наполнены поисками своего места в абсурдном, враждебном мире и бесплодными попытками найти оправдание для своей несуществующей, но приписываемой вины. Все это выливается в доминирование в рамках индивидуального повествовательного дискурса автора экзистенциалов «ОДИНОЧЕСТВО», «СТРАХ», «ВИНА» и «СМЕРТЬ».

Как известно, все компоненты произведения находятся на службе у реализации главной мысли. Речь идет как о формальных, так и о содержательных элементах, что находятся в тесной связи друг с другом. При этом, чем сложнее содержание, тем богаче форма его изложения. Целью данной работы является изучение специфики репрезентации одного из доминирующих экзистенциалов-маркеров творчества Ф. Кафки – экзистенциала «ВИНА» в произведении «Brief an den Vater» (1919) на формально-содержательном уровне.

В данной связи следует подчеркнуть: под экзистенцией понимается, вслед за А.С. Гагариным, «неналичное, сущностно-несубстанциальное бытие человека в качестве его возможности (человек есть то, чем он может стать), выражение единственности, уникальности каждого человека и его судьбы. Это сфера подлинного бытия человеческой сущности, не данная мне, встреча бытия с сущим. Настоящее, подлинное существование есть существование в качестве экзистенции» [Гагарин 2009: 16]. В свою очередь под экзистенциалами понимаются чувства, мысли и переживания субъекта, не реализованные им в реальной жизни, которые под действием психологического механизма подавления были вытеснены в подсознание. Из-за своей значимости они подвергаются постоянной актуализации в его индивидуальном экзистенциальном пространстве, структурируют основные параметры его существования в мире и формируют общую направленность личности [Ткаченко 2013: 142].

Прежде, чем исследовать проявление экзистенциала «ВИНА» в работе Ф. Кафки «Brief an den Vater», обратимся к обстоятельствам возникновения данного произведения.

Непростые взаимоотношения, сложившиеся между Ф. Кафкой и его отцом, стали причиной их обоюдного недопонимания, недоверия в отношении друг друга. Они сыграли колоссальную роль в развитии личности писателя и, соответственно, в его творчестве, став основой для формирования индивидуального повествовательного дискурса Ф. Кафки. Как свидетельствует биограф писателя Клод Давид, для писателя характерно противопоставление себя отцу и отождествление себя в большей степени с родом матери (подр. см.: [Давид 2008]). Однако в исследуемом произведении сам писатель, отмечая в себе черты обеих ветвей семьи, указывает на свое промежуточное положение. Характерные черты Кафка и Леви переплетаются в нем таким образом, что он оказывается чужд и тем и другим [Kafka

2002: 146].

Все это выливается в неразрешенное чувство вины, которое овладевает Ф. Кафкой и не дает ему покоя: кто виноват в том, что он робок, застенчив, нерешителен, неспособен к созданию семьи? Своего рода результатом этого мучительного самоанализа становится «Письмо отцу» (Brief an den Vater), написанное писателем в 1919 году и так и не отправленное адресату. Одним из ведущих экзистенциалов, эксплицированных в данном произведении, становится экзистенциал «ВИНА».

Вспоминая обвинения отца в холодности, отчужденности и неблагодарности, автор указывает, что отец возлагает на него всю вину за несложившиеся отношения, в то время как сам не несет за это ни малейшей вины и единственное, в чем отец провинился перед сыном, так это в том, что был слишком добр к нему. Это приводит писателя в следующей мысли:

«Diese Deine übliche Darstellung halte ich nur so weit für richtig, daß auch ich glaube, Du seist gänzlich schuldlos an unserer Entfremdung. Aber ebenso gänzlich schuldlos bin auch ich» (Kafka 2002: 144).

Таким образом, автор в самом начале «Письма» снимает вину как с отца так и с себя самого, однако дальнейшее изложение свидетельствует о том, что Ф. Кафка не вполне последовательно придерживается этой позиции, это, скорее, уступительная конструкция, попытка сгладить конфликт, продиктованная неуверенностью и страхом писателя перед отцом. Уже на следующей странице видим:

«... [die nicht weiter diskutierbare Rechthaberei] der verhüllte Ausdruck dafür, daß zwischen uns etwas nicht in Ordnung ist und daß Du es mitverursacht hast, aber ohne Schuld» (Kafka 2002: 145).

В приведенном фрагменте писатель все-таки берет вину за несостоявшиеся отношения на себя, тем не менее, он робко указывает на то, что и отец внес в это определенный вклад, но с важной оговоркой об отсутствии его вины.

На лексическом уровне в произведении прослеживается четкая оппозиция «Отец – я».

На страницах «Письма» отец предстает могущественной фигурой, высшей инстанцией («die letzte Instanz»), рядом с которой сын ощущает себя практически ничем («ein solches Nichts»). Тиранин («Tyran»), отдающий категоричные приказания («Himmelsgebote») своему рабу («Sklave»), предстающему в образе боязливой ребенка («ängstliches Kind»). Ф. Кафка сравнивает отца с богами и королями («Götter und Könige»), указывает, что отец был для него всем («alles, wie Du es für mich gewesen bist»).

Заслужить милость такого отца было решительно невозможно, наоборот, ребенком писатель постоянно ощущал себя виноватым не только в случае непослушания, но и просто из-за своего явного несоответствия, своей непохожести на отца («Du zu stark» – «ich viel zu schwach»).

Сформировавшийся еще в ранние годы страх и комплекс вины перед отцом, который был в глазах сына мерой всех вещей («das Maß aller

Dinge»), имели, по мнению писателя, совершенно естественные последствия – запинки в речи и заикание, он разучился разговаривать и потерял веру в себя:

«Die Unmöglichkeit des ruhigen Verkehrs hatte noch eine weitere eigentlich sehr natürliche Folge: ich verlernte das Reden» (Kafka 2002: 159).

«Ich verlor das Vertrauen zu eigenem Tun» (Kafka 2002: 162).

Экспликация экзистенциала «ВИНА» в произведении Ф. Кафки наряду с уровнем лексическим затрагивает и формальный уровень, отражается в рамках организации текста в наделенных особой семантикой структурно-синтаксических характеристиках. И здесь, несомненно, необходимо упомянуть о том, что есть текст и каковы его структурно-синтаксические особенности.

Н.С. Валгина в работе «Теория текста» отмечает, что текст – это объединенная «по смыслу последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность. Такая последовательность знаков признается коммуникативной единицей высшего уровня, поскольку она обладает качеством смысловой завершенности как цельное литературное произведение, т.е. законченное информационное и структурное целое. Причем целое – это нечто другое, нежели сумма частей, и целое всегда имеет функциональную структуру, а части целого выполняют свои роли в этой структуре» [Валгина 2003: 12]. В свою очередь, «каждое текстовое целое строится по общему принципу введения семантически и синтаксически завершенных структур низшего уровня в структуры более высокого уровня. <...> Предложения в абзаце и абзацы между собой связаны не только на логическом и тематическом уровнях, но и на языковом» [Гончарова 2005: 81]. Особое значение в этой связи приобретает последовательность разворачивания мыслей, что, несомненно, отражается в абзацном членении текста, связях внутри и между абзацами.

Интересно проследить разворачивание экзистенциала «ВИНА» в произведении Ф. Кафки на уровне абзацного членения текста. Важную роль в данном случае играют «сильные позиции», т.е. помещение значимых для смысла компонентов на максимально психологически заметное место.

В качестве таковых функционируют начала абзацев, выполненные в виде не свойственных писателю коротких высказываний, предложений и служащие своего рода подзаголовком разворачивающейся в данном отрывке темы.

Предпринимаемый ретроспективный анализ отчасти призван объяснить природу довлеющего над писателем чувства вины. А поиск этих объяснений происходит путем сравнения себя с отцом, детального освещения принципов воспитания, характерных для семьи Кафка, следствием чего становятся возникающие в подростковом и взрослом возрасте проблемы в обучении и выборе профессии, обустройстве личного пространства и во взглядах на семейную жизнь. При этом, каждый из названных этапов в

рамках репрезентации в произведении экзистенциала «ВИНА», маркирован коротким высказыванием, предложением, функционально подходящим под заголовок определенной подтемы, этапа.

«Vergleich uns beide:...» – начинает Ф. Кафка один из абзацев на первых страницах «Письма», пытаясь таким образом противопоставить себя отцу. С другой же стороны, это отправной пункт предпринимаемого в произведении анализа, призванного выяснить, как зародились не покидающее писателя ощущение вины и чувства страха перед отцом. Заложено здесь противопоставление «Отец – я» продолжается дальше и эксплицировано в последующих началах абзацев:

«Ich war ein ängstliches Kind; ...»,

«Dem entsprach weiter Deine geistige Oberherrschaft» (Kafka 2002: 151).

Особое место в репрезентации экзистенциала «ВИНА» занимают темы воспитания, религии, выбора профессии, а также вопрос отношения с женщинами и индивидуальная позиция относительно семейной жизни, что, несомненно, отражено в структуре произведения.

«Aber so war Deine ganze Erziehung»,

«Ebensowenig Rettung vor Dir fand ich im Judentum»,

«Zum Beispiel die Berufswahl»,

«Warum also habe ich nicht geheiratet?» (Kafka 2002)

– начинает Ф. Кафка ряд абзацев, структурируя таким образом последовательность своих мыслей в рамках обращения к отцу.

Из вышесказанного следует, что постоянное чувство вины, присущее автору, следствие семейного воспитания, контролируемого и регламентированного деспотичным отцом.

«Ich hatte vor Dir das Selbstvertrauen verloren, dafür ein grenzenloses Schuldbewußtsein eingetauscht» (Kafka 2002: 184).

Происходит поэтапное развенчивание высказанного в начале «Письма» суждения об обоюдной невинности отца и сына. Ср.:

«Zuerst lehnt auch Du jede Schuld und Verantwortung von Dir ab, darin ist also unser Verfahren das gleiche. Während ich aber dann so offen, wie ich es auch meine, die alleinige Schuld Dir zuschreibe, willst Du gleichzeitig ›übergescheit‹ und ›überzärtlich‹ sein und auch mich von jeder Schuld freisprechen» (Kafka 2002: 214).

Обращаясь далее к синтаксическому уровню, следует отметить, что репрезентация экзистенциала «ВИНА» сопряжена с функционированием в произведении ряда синтаксических конструкций, призванных интенсифицировать, усилить значения, реализуемые лексическими единицами-маркерами названного экзистенциала. К таковым относятся: придаточные предложения с причинно-следственной связью, введение в повествование большого количества синонимов, использование союзов со значением противопоставления, вопросительных предложений, отчасти являющихся риторическими вопросами, а так же многочисленные вставочные конструкции, отвечающие характеристикам парантезы. Подробнее рассмотрим роль

каждого из перечисленных синтаксических средств в реализации исследуемого экзистенциала.

Противопоставление себя отцу реализуется в произведении в рамках сложносочиненных предложений, в основном состоящих из двух частей, выказывающих семантическую противоположность друг другу. В подобных предложениях оппозиции «Отец – я», «действия Отца – мои действия» носят констатирующий характер, четко оформлены, разделены запятой или союзом с семантикой противопоставления *aber* и не допускают вставочных конструкций со значением возможности, неясности, неточности, оправданности. Таким образом проводится четкая граница между сыном и отцом, что в дальнейшем служит основой для последовательного анализа причин данной семейной разрозненности и поиска виновного в этом. Иллюстрацией к вышесказанному служат следующие примеры:

«Ich mager, schwach, schmal, Du stark, groß, breit»;

«Deine Meinung war richtig, jede andere war verrückt, überspannt, menschug, nicht normal» (Kafka 2002: 151).

Основой данного противопоставления становится и введение большого количества эпитетов, характеристик, что указывает на комплексный характер проводимого анализа. Так, например, отец характеризуется как «*stark, groß, breit*», сестра Элли – «*ein so schwerfälliges, müdes, furchtsames, verdrossenes, schuldbewußtes, überdemütiges, boshaftes, faules, genäschiges, geiziges Kind*». Сам себя писатель называет «*der Ängstliche, Zögernde, Verdächtigende*». Обратим внимание на грамматическую форму употребляемых прилагательных. При описании отца прилагательные достаточно самостоятельны, при описании сестры они выступают в качестве зависимых определений, а слово *das Kind* несколько смягчает нелестные характеристики, в то время как по отношению к себе Ф. Кафка использует субстантивированные прилагательные, что придает этим характеристикам категоричность, предельное самоуничижение даже по отношению к сестре.

Установление логики происхождения чувств одиночества, страха, вины и никчемности, границы между собой и отцом, а также между собой и окружающим миром реализуется на синтаксическом уровне в рамках использования сложноподчиненных предложений с причинно-следственными связями. Предложения с союзами *während, weil, wenn* призваны прояснить сложившуюся ситуацию, дать ответы на волнующие вопросы. Ср.:

«Diese beiderseitige Schuldlosigkeit kann ich auch deshalb besonders gut überblicken, weil sich ein ähnlicher Zusammenstoß zwischen uns unter ganz anderen Verhältnissen etwa zwanzig Jahre später wieder ereignet hat...» (Kafka 2002: 205).

«Jetzt bist Du frei!» Natürlich war es eine Täuschung, ich war nicht oder allergünstigsten Falles noch nicht frei. <...> Aber wie wenig war das alles! Es ist ja überhaupt nur deshalb der Rede wert, weil es sich in meinem Leben ereignet hat, anderswo wäre es gar nicht zu merken, und dann noch deshalb, weil es mir in der Kindheit als Ahnung, später als Hoffnung, noch später oft

als Verzweiflung mein Leben beherrschte und mir - wenn man will, doch wieder in Deiner Gestalt - meine paar kleinen Entscheidungen diktierte» (Kafka 2002: 193).

Обращаясь к функционированию парантетических внесений и их роли в реализации рассматриваемого экзистенциала, отметим, что сущность парантетического внесения заключается в «том, что в состав предложения «вторгаются» слова или синтаксические конструкции <...> и «нарушают», «разрушают» линейные синтаксические связи» [Александрова 1984: 30]. А с точки зрения общего содержания парантеза делится на три категории: категорию отсылки, категорию экземплификации и категорию делиберативности (слова и синтаксические конструкции, выражающие сомнения, раздумья, оценку и т.п.) (подр. см. [Александрова 1984: 31-32]). Экспрессивные и модальные функции парантеза в данном случае заключаются не только в способности «выражать то или иное содержание, но, главное, отражать чувства и переживания человека, взывать к чувствам человека, пробуждать в нем эмоциональную реакцию на сообщаемое – любовь и ненависть, радость и огорчение, гордость и стыд и т.д., т.е. сопереживать» [Александрова 1984: 45].

Подобными парантетическими внесениями изобилует «Письмо отцу» Ф. Кафки, которые становятся одной из отличительных черт данного произведения. Они отсылают к пережитым когда-то событиям прошлого, ставят под сомнение и развенчивают эти сомнения, служат оправданием каких-либо действий, попытками доказать невинности сына перед отцом.

Ярким примером тому является следующий отрывок, в котором писатель допускает вину отца в том, каким он стал. Однако он тут же оправдывает свои мысли и высказывания, говоря, что «это было бы преувеличением (а я склонен к этому преувеличению) (пер. наш. – А.М., В.Т.):

«Ich sage ja natürlich nicht, daß ich das, was ich bin, nur durch Deine Einwirkung geworden bin. Das wäre sehr übertrieben (*und ich neige sogar zu dieser Übertreibung*)» (курсив наш. – А.М., В.Т.) (Kafka 2002: 145).

Рассказывая о том, каким ребенком он рос, Ф. Кафка подробно затрагивает, каким бы он хотел видеть отца в детстве, указывает, что по своей сути он – человек мягкий, поправляясь и, возможно, отчасти оправдываясь, что речь идет только о том, как отец действует на детей, и что не каждый ребенок имеет выдержку и может преодолеть страх в попытках найти ответное расположение родителя. Ср.:

«Ich war ein ängstliches Kind; trotzdem war ich gewiß auch störrisch, wie Kinder sind; gewiß verwöhnte mich die Mutter auch, aber ich kann nicht glauben, daß ich besonders schwer lenkbar war, ich kann nicht glauben, daß ein freundliches Wort, ein stilles Bei-der-Hand-Nehmen, ein guter Blick mir nicht alles hätten abfordern können, was man wollte. Nun bist Du ja im Grunde ein gütiger und weicher Mensch (*das Folgende wird dem nicht widersprechen, ich rede ja nur von der Erscheinung, in der Du auf das Kind wirktest*), aber nicht jedes Kind hat die Ausdauer und Unerschrockenheit, so lange zu suchen, bis es zu der Güte kommt» (Kafka 2002: 148).

Подобные синтаксические вкрапления в основном носят делиберативный характер и служат в качестве оправдания себя и своих действий, чувств, мыслей. Они являются свидетельством того, насколько осторожно и отчасти с боязнью высказывается сын Кафка в отношении отца, о желании оправдать себя и доказать отсутствие вины.

Другой особенностью синтаксического уровня становятся риторические вопросы. Автор, пытаясь выяснить причины давления над ним постоянного чувства вины, задавая вопросы, приводит механизмы внутреннего анализа в действие и пытается ответить на волнующие его темы. Примером тому может служить отрывок, в котором Ф. Кафка рассуждает о своей дальнейшей профессии и том, насколько он приспособлен в целом к дальнейшей самостоятельной жизни. Воспитательная линия, проводимая отцом, сделала его неуверенным, боязливым человеком, над которым постоянно довлеет чувство вины: вины за то, что он не такой, как отец, не может быть его подобием и не находит поддержки своим действиям.

«In diesem Zustand bekam ich also die Freiheit der Berufswahl. War ich aber überhaupt noch fähig, eine solche Freiheit eigentlich zu gebrauchen?»
(Kafka 2002: 196),

– сомневается писатель. Подобные сомнения овладевают им и в другие моменты жизни. Кто виноват в том, что он не способен возглавить семью, завести детей и быть для них образцом для подражания? Кто виноват в том, что автор совершенно не готов к этому? Эти вопросы Ф. Кафка задает сам себе, пытаясь, в своих мыслях и рассуждениях найти ответ.

«Heiraten, eine Familie gründen, alle Kinder,... Wie war ich nun auf dieses vorbereitet? Möglichst schlecht. Das geht schon aus dem Bisherigen hervor. ... » (Kafka 2002: 200).

Вопрос в данном случае – это толчок для анализа, позволяющий рассмотреть тревожащую проблему с разных позиций, найти ответ и дать возможность решить проблемы, связанные с одиночеством, страхом и давлением ощущения вины за тот барьер, который образовался между сыном и отцом.

Еще раз выделим текстовые особенности, характерные для произведения Ф. Кафки «Brief an den Vater» в целом и значимые для экспликации экзистенциала «ВИНА» в частности. К ним относятся тематически ориентированная лексика, маркирующая выделяемые в рамках исследуемого экзистенциала смысловые доминанты, особенности, касающиеся абзацного членения текста, риторические вопросы, придаточные предложения с причинно-следственной связью, парантетические вставки, использование противопоставления. Вышеназванные особенности «работают» на всех уровнях текста, пересекаясь и образуя единую систему репрезентации экзистенциала «ВИНА» в произведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. На материале английского языка / О.В. Александрова. – М.: Высшая школа, 1984. – 211 с.

2. Валгина Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 171 с.
3. Гагарин А.С. Феноменологическая топика: смысложизненное пространство экзистенциалов человеческого бытия / А.С. Гагарин // Научный ежегодник Ин-та философии и права Уральск. отд. РАН. – 2009. – № 9. – С. 7-26.
4. Гончарова Е.А. Интерпретация текста. Немецкий язык: Учебн. пособие / Е.А. Гончарова. – М.: Высшая школа, 2005. – 368 с.
5. Давид К. Франц Кафка / К. Давид. – М.: Молодая гвардия, 2008. – 304 с.
6. Ткаченко В.И. Особенности языковой реализации экзистенциала «ОДИНОЧЕСТВО» в индивидуальном повествовательном дискурсе Ф. Кафки / В.И. Ткаченко // Вестник Балтийск. федеральн. ун-та им. Иммануила Канта. – Вып. 2: Сер. Филологические науки. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. – С. 141-147.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Kafka F. Nachgelassene Schriften und Fragmente II / F. Kafka. – Frankfurt a/ Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2002. – S. 143-217.

**EXISTENTIAL «FAULT»
IN THE WORK OF F. KAFKA «BRIEF AN DEN VATER»**

A.S. Molchanova, V.I. Tkachenko

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

This article is devoted to the issue of existential «FAULT» in the autobiographic work of Austrian writer and philosopher F. Kafka «Brief an den Vater». Particular attention is given to the lexical, semantic, syntactic and composition level of work.

Key words: F. Kafka, existential «FAULT», «Brief an den Vater», text structure.

Об авторах:

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

ТКАЧЕНКО Вера Ивановна – кандидат филологических наук, доцент Института образования Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта, *e-mail:* vera_tkatschenko@mail.ru

УДК 81.42

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК ЭЛЕМЕНТ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Ю. А. Павлова, Е.С. Сотникова

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье рассматриваются теоретические основы рекламного дискурса, а также основные компоненты и особенности рекламного текста как его элемента. Отдельное внимание уделяется таким характеристикам как неоднородность и вариативность структуры.

Ключевые слова: рекламный дискурс, институциональный дискурс, рекламный текст.

В современном обществе рекламный текст несет важную коммуникативную задачу: оказание воздействия и массовая коммуникация в обществе. Первая задача реализуется через языковые средства выразительности, а вторая - при помощи технологий коммуникации и подручных ей средств (шрифт, цвет, расположение текста, аудио- и визуальное оформление и т.д.). Однако для рекламного текста важны не столько средства выразительности, сколько сам рекламный образ, его точность, яркость и запоминаемость, основанная на ассоциативных связях.

Существует большое количество различных взглядов на рекламный текст и его структуру и содержание. Согласно Ю.С. Бернадской, рекламный текст обладает тремя основными особенностями: четкое выделение спонсора, цель изменить отношение общества или его части к объекту рекламы и направленность на максимально широкую целевую аудиторию [Бернадская 2008: 154]. А.Д. Кривонос в качестве признаков выделяет наличие информации о лице, юридическом или физическом, товарах или идеях, четко ограниченную целевую аудиторию и поддержание интереса к товару, лицу или идее как цель [Кривонос 2001: 13-14]. Н.А. Красавский отмечает наличие информации о лицах, товарах или идеях, а также поддержание к ним интереса и способствование их реализации, и ограниченность целевой аудитории [Красавский 2011: 141].

Говоря о рекламном тексте как элементе рекламного дискурса, следует определить также сам рекламный дискурс как родовое понятие. Согласно классификации В.И. Карасика рекламный дискурс является институциональной формой, для которой характерны особые нормы, правила и рамки функционирования [Карасик 2002]. Институциональный дискурс, в отличие от бытового, помимо норм и правил, характеризуется отсутствием личности автора в высказывании. На первый план выходит институт, от лица которого ведется коммуникация, а настоящий автор рекламного сообщения скрыт, так как может быть не один, и в целом не представляет важности для коммуникации. Существуют и иные подходы к классификации типов дискурса, что связано с отсутствием четких критериев классификации прагматических ситуаций. В нашем исследовании мы придерживаемся указанной выше типологии, поскольку она является наиболее разработанной и обоснованной.

Рекламный дискурс имеет в качестве целей:

- воздействие на поведение или систему ценностей личности,
- улучшение коммуникационных связей,
- массовое информирование о товарах, услугах или идеях и привлечение к ним внимания общественности,
- стимулирование распространения и популяризации товаров, услуг или идей.

Рекламный дискурс избирателен с точки зрения презентуемой в рекламном сообщении информации. Как утверждает Ю.В. Рождественский, в

рекламе должно сообщаться только о тех характеристиках объекта, которые отличают его от аналогов, в то время как перечисление всех качеств может негативно сказаться на достижении целей дискурса, поскольку объект перестает быть особенным и становится повседневным [Рождественский 1997: 595].

В связи с этим возникают противоречия в ценностных установках. С одной стороны рекламодатель, адресант рекламного сообщения должен быть честным с аудиторией и предоставлять полные сведения о качестве и свойствах рекламируемого объекта, а также не должен сравнивать свой товар с другими аналогичными. С другой стороны следует упоминать лишь о преимуществах и положительных особенностях объекта, не затрагивая возможные недостатки, а также не упоминая конкурентов.

Рекламный текст неоднороден по своей структуре, ограничен в лексическом и грамматическом плане. Значительный объем информации представляется в виде графики, что приводит нас к еще одной характеристике рекламного текста: его креолизованности. Под этим термином мы понимаем текст, состоящий из двух негомогенных частей, языковой и неязыковой, принадлежащей к другим знаковым системам. Это значит, что сообщение, заключенное в тексте, может быть представлено иконически или изобразительно [Елина 2011: 10]. При этом иконический и вербальный тексты дополняют друг друга, а в случае полной креолизации вербальный текст подчинен иконическому, то есть изображение становится неотъемлемым элементом текста [Грачева 2015: 41].

Неоднородность структуры рекламного текста проявляется в том, что, во-первых, не все элементы являются обязательными, а во-вторых, часть текста может быть выделена графически (крупным шрифтом, цветом или иначе) для привлечения внимания реципиента. Таким образом, не все элементы рекламного текста имеют равную важность. Основными, наиболее часто встречающимися компонентами являются заголовок, подзаголовок, основной текст, подписи или комментарии и рекламный слоган [Сердобинцева 2010: 3]. Наиболее важным с точки зрения смысла является заголовок, он наравне с графическими элементами служит для привлечения внимания к рекламному тексту [Олигви 1998: 27].

Что касается языкового упрощения, здесь можно говорить о простоте грамматических конструкций, обилии клише, ограниченности используемой лексики. В качестве примера приведем один из большого количества рекламных постеров компании М.Видео (рис.1).

В данном примере четко прослеживается упрощение: вместо полных развернутых предложений используются максимально укороченные понятные фразы. Жесты и мимика А.Пушного, который снялся для данной рекламной кампании, также просты, широко используемы и понятны широкому кругу людей.

На основе предложенного примера можно легко проанализировать и

основные функции рекламного текста. Рекламодатель передает информацию об объекте, в данном случае, о конкретной акции по снижению цен на товары; создает общий образ компании и ее отношения к потребителям: М.Видео любят своих клиентов и готовы идти на уступки и предлагать цену лучше, чем у конкурентов; устанавливает контакт с потребителем через обращение к нему посредством определенно-личного вопроса “Нашли дешевле?”.

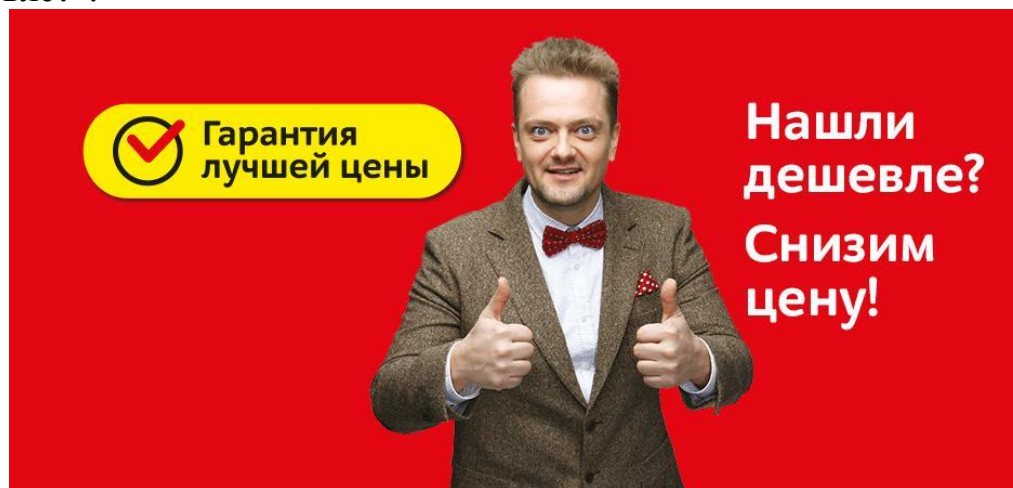


Рис. 1. Рекламный постер компании М.Видео

Функции рекламных текстов можно разделить на первичные и вторичные. К первичным функциям относятся передача информации (коммуникативная), влияние на поведение потребителя (регулятивная) и передача сведений, которые способны сформировать образ объекта рекламы (обобщающая). Вторичными функциями являются создание эмоционального образа и отношения (эмотивная), установление контакта с представителями целевой аудитории (контактирующая), создание у потребителя эстетического образа товара (эстетическая), удовлетворение любопытства потенциальных покупателей (ориентирующая), передача аудитории названия товара, которое будет отличать его от аналогов (номинативная) и создание виртуальной среды, где за условными знаками и символами стоят реальные вещи – товары, услуги, идеи (магическая) [Скок <http>].

Рассмотрев особенности рекламного текста как элемента рекламного дискурса, мы приходим к выводу, что данный тип дискурса многогранен и имеет большое количество форм реализации. Неоднородность текста и вариативность структуры, обусловленные целями, стоящими перед данным типом дискурса, являются его ключевыми характеристиками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032401 (350700) «Реклама» / Ю.С. Бернадская. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 288 с.
2. Грачева Е.С. Особенности дискурса социальной рекламы / Е.С. Грачева // Актуальные проблемы лингвистики: взгляд молодых исследователей: сборник научных ста-

- тей. – Челябинск: Энциклопедия, 2015. – С.38-46.
3. Елина Е.А. Семиотика рекламы: учебное пособие / Е.А. Елина. – М.: Дашков и Ко, 2011. – 136 с.
 4. Карасик В.И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
 5. Красавский Н.А. Печатный рекламный текст как отражение системы ценностей социума / Н. А. Красавский // Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография. – М.: Флинта: Наука, 2011. – С. 138-147.
 6. Кривонос А.Д. Жанры PR-текста / А.Д. Кривонос. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2002. – 288 с.
 7. Олигви Д. Тайны рекламного двора. Советы старого рекламиста / Д. Олигви. – М.: Издание Ассоциации работников рекламы, 1998. – 109 с.
 8. Рождественский Ю.В. Теория риторики / Ю.В. Рождественский. – М.: Добросвет, 1997. – 597 с.
 9. Сердобинцева Е. Н. Структура и язык рекламных текстов: учебное пособие / Е. Н. Сердобинцева. – М.: Наука, 2010. – 86 с.
 10. Скок Т.Н. Эффективные тексты смежных коммуникационных сфер (журналистика, PR, реклама) [Электронный ресурс] / Т.Н. Скок. – Омск, 2016. – URL: <http://www.oshibok-net.ru/storage/b/2016/05/27/effect-text.pdf>

ADVERTISING TEXT AS AN ELEMENT OF ADVERTISING DISCOURSE

Yu.A. Pavlova, E.S. Sotnikova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

This article examines the theoretical foundations of the advertising discourse as well as the main components of an advertising text as its element. Such features as heterogeneity and variability of the structure are of special importance.

Key words: *advertising discourse, institutional discourse, advertising text.*

Об авторах:

ПАВЛОВА Юлия Алексеевна – студентка кафедры теории и практики английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, *e-mail:* yulia.pav127@gmail.com.

СОТНИКОВА Елизавета Сергеевна – преподаватель кафедры английского языка Челябинского государственного университета, *e-mail:* lizastn@mail.ru.

Лингвокультурология

А.А. Вершинина

Н.Л. Глазачева

И.Е. Денисенко

Ю.В. Дмитриева

Т.А. Зайцева

К.Е. Лисянская

А.А. Маркушина

А.А. Родичева

О.В. Рыкова

О.В. Сальнова

Е.В. Серебрякова

Т.А. Спиридонова

Д.Д. Халгаева

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА АФОРИЗМОВ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВАХ ЧЕЛОВЕКА

А.А. Вершинина, О.В. Рыкова

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье рассмотрен феномен афоризма, как лингвокультурного текста, представляющего ценный источник лингвокультурологического материала. Афоризмы рассматриваются с точки зрения ценностного подхода, выявляется и обосновывается статус лингвокультурной ценности в рамках лингвокультурологического направления языкознания.

Ключевые слова: афоризм, интеллект, культура, ценность, лингвокультурная ценность.

За последнее время интерес к афористике значительно возрос. Такое внимание к афоризмам обуславливается тем, что в наше время наблюдается тенденция к краткости и лаконичности формулировки мыслей и идей, афоризмы как нельзя лучше отвечают данным требованиям. Вычлнить главное и основное в большом объеме информации с целью познания и формирования собственной позиции возможно осуществить благодаря элементам афористического мышления. Для культурологического изучения языка характерно внимание к текстам, в которых наиболее емко выражены культурные приоритеты цивилизации, этноса, социального строя. К числу таких текстов относятся авторские высказывания – афоризмы, степень изученности которых в культурно-языковом аспекте недостаточно обширна.

Важно также отметить, что ученые-лингвисты до сих пор не пришли к четкому единому определению слова «афоризм». В следствии чего, «афоризм» имеет множество толкований. В нашей статье мы опираемся на следующее определение: «афоризм как малая текстовая форма - это краткое высказывание определенного автора, выраженное в отточенной форме, отличающееся меткой выразительностью, парадоксальностью и обобщенностью, которым утверждается какая-либо мысль» [Патрушева 2011: 20].

Афоризмы – ценный источник информации о культуре, ценностях и менталитете народа. «Российские ученые в своих лингвистических и лингводидактических исследованиях определяют культуру как совокупность достижений человечества в умственном, общественном и производственном отношении» [Воробьев 1997: 15].

Культура – это сложное понятие, которое состоит из ряда черт, и к которому можно подойти с самых разных сторон. Культура представляет собой развивающуюся систему духовных ценностей, а также регулирует духовный и нравственный климат в обществе. Культуру можно «представить, как огромную лабораторию, в которой создается масштабная система ценностей, собираются воедино величайшие достижения человечества в

областях науки, литературы и искусства, философии и этики, религии и политики с глубокой древности до наших дней» [Маслова 2001: 25].

Основные элементы культуры, по мнению антропологов:

1. Понятия (концепты). Концепты содержатся в языке. Они позволяют упорядочить опыт людей. В разных культурах мир организован по-разному.

2. Отношения. В каждой культуре сформированы определенные представления о взаимосвязях между понятиями, которые относятся к различным сферам нашего мира.

3. Ценности. Эти элементы представляют собой общепринятые убеждения касательно целей, к которым человек должен стремиться. Ценности – это основа нравственных принципов. В разных культурах могут отдаваться предпочтения разным ценностям.

4. Правила. Они регулируют поведение людей, опираясь на ценности определенной культуры [Летова 2005: 19].

Ценности – это ядро в структуре национальной культуры.

И.А. Стернин и Ю.Е. Прохоров дают следующее определение ценностям: «социальные и социально-психологические идеи и взгляды, разделяемые народом и наследуемые каждым новым поколением» [Прохоров 2006: 36]. Ценности способны вызывать эмоции и мотивировать людей к определенным действиям. Различные отклонения от ценностей, либо поступки в какой-то степени, противоречащие ценностям, как правило осуждаются обществом. Ценностям присущ социальный характер. В соответствии с ценностями устанавливаются отношения человека с природой, социумом, ближайшим окружением и самим собой, поэтому в сознании языковой личности роль ценностей достаточно велика [Патрушева 2011: 85].

В.И. Карасик предлагает поделить ценности на внешние и внутренние. При этом он указывает, что между внутренними, персонально-обусловленными и внешними, социально-обусловленными ценностями не существует четкого разделения. Таким образом, Карасик предлагает следующую классификацию ценностей: 1) общечеловеческие ценности; 2) ценности, свойственные определенному типу цивилизации (например, нормы поведения согласно тому или иному вероучению); 3) национальные ценности, характеризующие определенный этнос; 4) ценности, свойственные малым группам; 5) индивидуальные ценности личности [Карасик 2009: 87]. Важно отметить, что все ценности тесно взаимосвязаны между собой и образуют целостность мира каждого человека. Ценности, определяющие поведение людей, составляют наиболее важную часть языковой картины мира.

Человеческие ценности имеют следующие характерные признаки:

- 1) общее число человеческих ценностей сравнительно небольшое;
- 2) для всех людей характерны одни и те же ценности, но в разной степени;
- 3) ценности образуют системы;

4) в культуре, обществе и его институтах, а также в самой личности прослеживаются истоки человеческих ценностей;

5) практически во всех социальных феноменах прослеживается влияние ценностей.

«Каждая система ценностей – это определенная шкала, в которой объекты упорядочены определенным образом. У различных культур и у различным членов общества эта шкала предпочтений неодинакова. Каждый человек имеет определенную систему ценностей, различные ценности имеют для него различное значение, и с этим связана иерархия ценностей. Иерархическая структура ценностей, как и сами ценности, имеет конкретно-исторический и личностный характер» [Патрушева 2011: 88].

Вопросы взаимодействия языка и культуры наиболее успешно развиваются в рамках лингвокультурологии. «Лингвокультурология считается относительно новой дисциплиной в языкознании. Она изучает взаимодействие языка и культуры за счет выделения систем, воплощающих и представляющих культурные ценности. В связи с развитием новой дисциплины предлагается ввести новый термин в современную лингвистику – “лингвокультурная ценность”» [Коурова 2005: 8].

По мнению О.И. Коуровой, исследование языка и в первую очередь, изучение лексико-фразеологических систем, несущих культурно значимую информацию, требует введения в языкознание и научное обоснование термина «лингвокультурная ценность». Коурова предлагает следующее определение этого термина: «Лингвокультурная ценность – это языковая система, отличающаяся устойчивостью, культурной коннотацией, представляющая общечеловеческие понятия». В качестве критериев, определяющих ту или иную лексико-фразеологическую систему как лингвокультурную ценность, О.И. Коурова предлагает следующие признаки:

- 1) наличие культурной коннотации;
- 2) соотносённость с культурно значимой сферой;
- 3) представление в языковом материале общечеловеческих культурных понятий;

- 4) устойчивость, реализуемую либо в регулярной воспроизводимости, либо в коллективной культурной памяти, либо в интертекстуальном потенциале [Коурова 2005: 10-11].

Особое место в системе лингвистического знания занимают лингвокультурные прецедентные тексты, которые выражают сведения о культуре данного народа в концентрированном виде (они характеризуют важные моменты истории, содержат смысложизненные оценки, описывают традиции, обычаи и нравы людей, говорящих на соответствующем языке).

Лингвокультурный текст состоит из культурно-маркированных единиц, которые можно рассмотреть в различных аспектах (история, авторство, источник, оформленность, способы выражения - денотация и коннотация). Как лингвокультурные тексты афоризмы вызывают в сознании носителя

языка определенную совокупность сведений, определяющей с одной стороны логическую конструкцию выражения, а с другой стороны обуславливающей границы употребления данного выражения, его стилистику и связь с культурой народа и определенными жизненными ситуациями. Афоризм имеет культурно-исторический фон, который составляет совокупность этих сведений [Дмитриева 1997: 6].

«При ценностном подходе к изучению лингвокультурных текстов выделяют следующие типы ценностей: 1) общечеловеческие, 2) групповые и 3) индивидуальные» [Летова 2005: 33].

Индивидуальная, или личностная, ценность – ценностная значимость предмета, явления, идеи для конкретного человека. Любая ценность по своей сущности индивидуальна, ведь только человек способен оценивать предмет, явление, идею. Личностные ценности порождаются потребностями и интересами индивида. Они определяются склонностями, вкусами, привычками, уровнем знаний и другими индивидуальными особенностями людей.

Групповые ценности – ценностная значимость предметов, явлений, идей для каких-либо общностей людей (классов, наций, трудовых коллективов и др.). Они имеют большое значение для жизнедеятельности того или иного коллектива, сплачивая входящих в него индивидов едиными интересами, ценностными ориентациями.

Общечеловеческие ценности – ценностная значимость предметов, явлений, идей для мирового сообщества. К ним относятся: во-первых, социально-политические и нравственные принципы, разделяемые большинством населения мирового сообщества; во-вторых, общечеловеческие идеалы, общенародные цели и основные средства их достижения (социальная справедливость, человеческое достоинство, гражданский долг и т.п.).

Справедливо заметить, что отражение смыслового наполнения и ценностной составляющей, взаимосвязей с лингвокультурными ценностями в рамках афоризмов о важности интеллектуальных способностей человека будет различным в различных лингвокультурах в зависимости от их культурных традиций, социальной структуры и многих других факторов.

Далее мы рассмотрим некоторые типичные лингвокультурные ценности, которые эксплицируются в данном виде афоризмов в обеих лингвокультурах, а также обратим внимание на их универсальные черты.

В приведенных ниже высказываниях британских авторов подчеркивается, что сам по себе высокий интеллект не является ценностью как таковой. Более высокую значимость имеют такие ценности, как сила духа, доброта, милосердие, терпимость.

It has yet to be proven that intelligence has any survival value. (A.C. Clarke).

My great religion is a belief in the blood, the flesh, as being wiser than the intellect. We can go wrong in our minds. But what our blood feels and believes and says, is always true (D. H. Lawrence).

The intellectual is different from the ordinary man, but only in certain sections of his personality, and even then not all the time (G. Orwell).

Continuous effort – not strength or intelligence – is the key to unlocking our potential (W. Churchill).

Where the Mind is biggest, the Heart, the Senses, Magnanimity, Charity, Tolerance, Kindliness, and the rest of them scarcely have room to breath. (V. Woolf).

Подобные афоризмы встречаются и у русскоязычных авторов, в них подчеркивается ценность таких качеств как доброта, совестливость, скромность, которые являются важнее холодного разума как в русской, так и в британской культурах. Идеальный образ человека сочетает как интеллектуальные качества, так и духовные качества, представляющие высокую ценность.

Умная совесть всегда умнее совестливого ума! (Л. Леонов)

Разума много у того — у кого сердца много (П. Квятковский).

Чем умнее человек, тем меньше он выставляет напоказ свои знания, и уж никак не кичится ими! (В. Кузьмин).

Умный человек никогда не станет показывать другим, что он умней, лучше использует это (Ф. Раневская).

Отца я помню на Лебяжьем переулке. Он был человек больших знаний. И большой скромности (А. Межиров).

В отличие от британцев, русские подчеркивают ценность такого качества как чувство юмора. По мнению русских авторов, юмор очень важен и только умные люди способны смешно шутить и не лишены самоиронии.

Если вы видите, что человек смеётся над собой, можете быть совершенно уверены, что он не дурак, так как способность подшучивать над собой – это явный и бесспорный признак ума (С. Довлатов).

Ум начинается с самоиронии (Е. Антонюк).

Юмор – это прежде всего ум, а без этого ингредиента суп не получится. Дурак не способен пошутить интересно (В. Токарева).

Хорошим индикатором широты кругозора и возможности нестандартно мыслить является чувство юмора (Д. Брейтенбихер).

Отличительной особенностью британской лингвокультуры, является выделение и подчеркивание ценности индивидуальности личности, особенно это касается личности с высоким интеллектом.

We have now sunk to a depth at which restatement of the obvious is the first duty of intelligent men (G. Orwell).

There are some ideas so wrong that only a very intelligent person could believe in them (G. Orwell).

I make mistakes like the next man. In fact, being – forgive me – rather cleverer than most men, my mistakes tend to be correspondingly huger (J.K. Rowling).

It is not worth an intelligent man's time to be in the majority. By definition, there are already enough people to do that (G.H. Hardy).

One man that has a mind and knows it can always beat ten men who haven't and don't (G.B. Shaw)

В данной статье приведены некоторые аспекты специфики и общности британской и русской лингвокультур, выраженных в лингвокультурных

ценностях через афоризмы. Эти примеры являются частью более обширного исследования. Ценности, выраженные в представленных афоризмах невозможно определенно отнести к индивидуальным или групповым. Тем не менее авторы данных высказываний являлись или являются голосом нации, это известные политики, писатели, критики, актеры – люди, к которым прислушиваются представители лингвокультуры в целом. Поэтому можно сказать, что в своих высказываниях они представляют не только свои личные, индивидуальные ценности, но и групповые, имеющие значимость для той или иной лингвокультуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография / В.В. Воробьёв. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
2. Дмитриева О.А. Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов: (на материале фр. и рус. яз.): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / О.А. Дмитриева.; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград [б.и.], 1997. – 214 с. – На правах рукоп.
3. Карасик В.И. Языковые ключи / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
4. Коурова О.И. Традиционно-поэтическая лексика и фразеология как лингвокультурная ценность: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / О.И. Коурова; Уральск. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург [б.и.], 2005. – 41 с. – На правах рукоп.
5. Летова А.Д. Лингвокультурологический концепт «Английская национальная личность» в сопоставительно-контрастивном описании афористики: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 [Электронный ресурс] / А.Д. Летова; Российск. ун-т дружбы народов. – М. [б.и.], 2005. – 203 с. – На правах рукоп. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002735065>
6. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика / В.А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
7. Патрушева Е.В. Лингвокультурологический и функционально-прагматический аспекты афоризмов в политическом дискурсе: на материале публичных выступлений В.В. Путина и Дж. Буша мл.: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Патрушева; Ставропольск. гос. ун-т. – Ставрополь [б.и.], 2011. – 247 с. – На правах рукоп.
8. Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 328 с.

LINGUO-CULTURAL SPECIFICS OF APHORISMS ABOUT HUMAN INTELLIGENCE

A.A. Vershinina, O.V. Rykova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

This article studies the phenomenon of aphorism, as a linguocultural text, representing a valuable source of linguocultural material. Aphorisms in this article are considered from the point of view of value approach, the status of linguocultural value in the framework of cultural linguistics is revealed and justified.

Key words: aphorism, intelligence, culture, value, linguocultural value.

Об авторах:

ВЕРШИНИНА Анна Александровна – магистрант кафедры теории и практики перевода Челябинского государственного университета, *e-mail:*

vershininaanya@gmail.com

РЫКОВА Ольга Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка Челябинского государственного университета, *e-mail*: olga.pribylova@mail.ru

УДК: 811.133.1

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕЛЬГИЙСКОГО ВАРИАНТА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

И.Е. Денисенко

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург

В статье рассматриваются особенности бельгицизмов на лексическом и грамматическом уровнях. Бельгийский вариант французского языка представляет собой особую языковую систему, которая включает заимствования из других языков и диалектов. Возникновение нестандартных форм во французском языке Бельгии связано с влиянием экстралингвистических и внутрилингвистических факторов. В ходе анализа языкового материала был применен метод сопоставительного анализа.

Ключевые слова: вариантология, бельгийский ареал, бельгицизмы, национальный вариант французского языка, региональные диалекты.

Одним из актуальных направлений изучения романских языков в социолингвистическом плане является выяснение процессов, определяющих формирование их территориальных разновидностей в Европе. Французский язык в Бельгии дает в этом отношении богатый материал. Сложность языковой ситуации в каждом отдельно взятом регионе, своеобразие социально-географических условий функционирования языков, – все это способствует тому, что французский язык, развиваясь в контексте с другими языками, подвергается постоянному воздействию с их стороны, это в свою очередь оказало влияние на формирование лексической, грамматической, фразеологической системы французского языка Бельгии.

Как известно, вариативность языка является одним из его фундаментальных свойств как проявление процесса эволюции и ее результатов. Она подчеркивает ту решающую роль, которую играет отображение объективной действительности в формировании языковых значений языковой картины мира. Такое понимание языка – как сложной многоаспектной и многослойной системы – развивалось в работах представителей русской лингвистической традиции: И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского, В.В. Виноградова.

Уже сравнительно давно проблема вариантности занимает отечественных лингвистов: вариант испанского языка в странах Латинской Америки (Г.В. Степанов), немецкого языка в Австрии и Швейцарии (А.И. Домаш-

нев, Г.А. Гаевская, В.М. Жирмунский, В.Т. Малыгин, Э.Г. Ризель), английского языка в США (А.Д. Швейцер, Е.Н. Филиппов, В.Н. Ярцева), французского языка в Канаде (Е.А. Реферовская), в Швейцарии (В.Б. Вышенский), в Алжире (А.И. Чередниченко), португальского языка в Бразилии (Е.М. Вольф).

Бельгия разделена языковыми границами на три лингвистические зоны: франкоязычную Валлонию, нидерландоязычную Фландрию и двуязычный столичный округ Брюссель. В межэтническом общении французский используется шире, чем нидерландский. Во внутрилингвистическом плане французский язык в Бельгии представляет собой национальный вариант французского языка [Гак 1994: 136].

В Бельгии французский язык является родным языком Валлонии (южной части страны, охватывающей 33% населения Бельгии) и значительной части жителей Брюсселя. Наряду с нидерландским и немецким языком, французский является одним из государственных языков страны. В течение долгого времени он был единственным официальным языком королевства, и последнее столетие прошло под знаком борьбы нидерландоязычного населения за языковое равноправие.

В последние годы среди бельгийских и французских филологов вырос интерес к определению статуса французского языка в Бельгии. Проблема сводится к тому, чтобы выяснить, на каком языке говорят и пишут бельгийцы. Одни считают этот язык нормативным французским языком [Guineau 1952: 99], другие – вариантом французского языка [Cohen 1953: 31]. Современный лингвист-исследователь Ж. Кадлек, проведя сравнительную характеристику французского языка и его бельгийского варианта, считает что, «из-за интенсивных контактов между франкоязычной Бельгией и Францией французский язык в Бельгии приближается к референтному французскому языку, но имеет особые различия» [Kadlec 2009: 15-27]. По мнению Т.Ю. Загрязкиной, референтный язык представляет собой модель языка, который не имеет географической локализации [Загрязкина 2015: 64].

При любом решении нельзя отрицать, что «бельгийский» французский язык содержит большое количество слов и грамматических конструкций, принадлежащих региональным диалектам. Если французы считают, что в Бельгии не говорят на нормативном французском языке, то, видимо, потому, что у бельгийцев имеются свои представления о «норме». Для них нормативен тот язык, на котором они разговаривают и пишут, независимо от того, будет ли такой язык считаться нормативным для французского.

Бельгийский вариант французского языка имеет ряд особенностей в на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Рассмотрим грамматические особенности французского языка Бельгии.

В сфере грамматики характерны две особенности (в обоих случаях можно видеть влияние нидерландского языка): употребление приглаголь-

ного местоимения при *participle passé*: *le livre lui donné*, и отсутствие репризы при сегментации: *La vérité, il ne dira jamais*.

Беспредложное выражение *jouer football*: *jouer au football* образовано по аналогии с синтаксической конструкцией в немецком языке: *voetbal spelen* в нидерландском языке, *Fußball spielen* в немецком языке.

Неравнозначное употребление глаголов *savoir*: *pouvoir*: *Je ne saurai pas venir chez vous ce soir* вместо *je ne pourrai pas*.

В бельгийском варианте французского языка иногда происходит замена сослагательного наклонения настоящего времени *le subjonctif présent* инфинитивом глагола. Например, ‘*Voilà un essuie, pour t'essuyer*’ вместо употребления конструкций ‘*Voilà une serviette de bain pour que tu t'essuies.*’ Или ‘*Voici des tartines pour toi manger*’.

Рассмотрим примеры, представленные в современном бельгийском варианте французского языка на лексико-семантическом уровне.

Р. ех. *Légumier (m)* [Francard 2010: 62] – ‘продавец овощей на рынке’. Данное существительное образовано путем прибавления суффикса *ier* к существительному *légume*. Во Франции речь идет о производителе овощей и торговце овощами. В Бельгии существительное *légumier* употребляется только по отношению к человеку, который не выращивает, а только продает овощи.

Léssiveuse (f) [Francard 2010: 64] – ‘стиральная машина’, наиболее употребительное название – *machine à lessiver*. Во Франции используется выражение *machine à laver*. Анализируемая конструкция также употребляется в Квебеке.

Septante [Francard 2010: 256] – ‘семьдесят’. Числительное, образованное от лат. *septana*, вышло из употребления во французском языке в XIX веке и было заменено числительным *soixante-dix*. В этом случае можно утверждать, что основы большинства слов во французском стандартном языке и во французском языке Бельгии совпадают, но по многим причинам (влияние другого языка, процессы языкового развития в данной стране) формы слов имеют существенные отличия.

Unifamilial/e [Francard 2010: 331] – ‘подходящий для одной семьи’ (дом, жилье, квартира). Анализируемое прилагательное образовано при помощи слов *uni* и *familial*. Французским эквивалентом является слово *individuel* – ‘индивидуальный’. В Квебеке прилагательное *unifamilial/e* используется для обозначения одноэтажного дома.

Kot (m) [Francard 2010: 102] – ‘комната, студия или небольшая студенческая квартира’. Слово нидерландского происхождения имеет значение *débarras* – ‘кладовка, чулан’ или *chambre* – ‘комната’. Вместо французского глагола *louer* – 1) ‘отдать внаем, напрокат’ 2) ‘снимать, арендовать’, в бельгийском варианте французского языка употребляется глагол *koter* или *sokoter*; человек, снимающий или сдающий комнату – *koteur* или *sokoteur*. Во французском языке для передачи того же значения используется суще-

ствительное *loueur*.

Данные примеры свидетельствуют о том, что речь бельгийцев отличается от нормативной речи французов. Контакты французского языка с другими языками на территории Бельгии оказали влияние на формирование особой лексики. В Бельгии французский язык находится в постоянном контакте с нидерландским, языком германской группы, с валлонским диалектом, что обусловило ряд его особенностей на лексическом и грамматическом уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. Языковая ситуация во франкоязычных странах / В.Г. Гак // Язык – культура – этнос. – М.: Наука, 1994. – С. 130-140.
2. Загрякина Т.Ю. Франция и франкофония: язык, общество, культура / Т.Ю. Загрякина Т.Ю. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2015. – 248 с.
3. Bruneau Ch. Le français en Belgique / Ch. Bruneau // Vie et Langage. – P., 1952. – №3. – P. 99
4. Cohen G. Le parler belge / G. Cohen // Vie et Langage. – P., 1953. – №21. – P. 31
5. Kadlec J. Particularités lexicales du français de Belgique / J. Kadlec // Actes du 8e Séminaire international d'études doctorales 5-7 février 2004. – Prague: Presovská universita, 2009. – P. 183-186.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Francard M. Dictionnaire des belgicisms / M. Francard. – Bruxelles: De Boeck – Duculot. 2010. – 400 p.

LEXICAL AND GRAMMATICAL FEATURES OF THE BELGIAN VARIANT OF THE FRENCH LANGUAGE

I.Y. Denisenko

Orenbourg State Pedagogical University, Orenbourg

The article reveals the features of belgicisms at lexical and grammatical levels. The Belgian version of the French language is a special language system that includes borrowings from other languages and dialects. The emergence of non-standard forms in the French language of Belgium is associated with the influence of extralinguistic and intra-linguistic factors. The method of comparative analysis was used in the analysis of language material.

Key words: *variantology, Belgian area, belgicisms, national variant of the French, regional dialects/*

Об авторе:

ДЕНИСЕНКО Ирина Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка Оренбургского государственного педагогического университета; *e-mail:* irina_denisenko_66@mail.ru

ЭТНИЧЕСКИЕ ФОРМЫ КУЛЬТУРЫ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Ю.В. Дмитриева

Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
Пермского государственного национального исследовательского
университета, Соликамск

Статья знакомит с этноспецификой невербального поведения трех культур и особенностями его словесного описания в анализируемых языках. Сопоставительный анализ лексических и фразеологических средств английского, немецкого и русского языков, описывающих аспекты невербальной коммуникации, позволяет выявить сходные и различающиеся способы выражения эмоциональных состояний представителями сравниваемых наций.

Ключевые слова: лингвокультура, коммуникативный стиль, невербальное общение, мимика, жесты, эмоциональные состояния, лексическая единица, фразеологический оборот, сходство, различие.

Культура человечества состоит из ряда многообразных этнических культур, поскольку действия разных языковых коллективов, нацеленные на удовлетворение одинаковых потребностей, во многом отличаются. Этноспецифика проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека, а именно в том, как представители разных наций работают, отдыхают, общаются, ведут себя в разных ситуациях и т.п.

Сопоставление коммуникативных стилей разных этносов позволяет утверждать, что носители анализируемых языков используют разные способы коммуникации, которые образуют национальный стиль вербального и невербального взаимодействия представителей рассматриваемых лингвокультур. Исследователи полагают, что одной из главных черт национального характера русскоязычных выступает коллективизм (соборность), подразумевающий чувство принадлежности к своей нации, теплоту и эмоциональность взаимоотношений. Данные характерные черты нашей культуры находят отражение и в особенностях русского языка.

По мнению А. Вежбицкой, «именно русский язык выступает как язык, уделяющий эмоциям гораздо большее внимание (чем английский) и имеющий значительно более богатый репертуар лексических и грамматических выражений для их разграничения» [Вежбицкая 1997: 44].

Кроме того, ученые выделяют следующую закономерность, а именно указывают на возможность свободного выражения эмоциональных состояний собеседником в зависимости от расстояния между общающимися. Чем оно меньше, тем более раскованным и экспрессивным является невербальное поведение человека.

Для коллективистской культуры русскоязычных характерно отсутствие

подобной зоны личной автономии. Дистанция между собеседниками намного меньше. Поэтому запреты в коммуникативном процессе не так важны, а также отсутствует необходимость в проявлении подчеркнутой приветливости к партнеру. Внимание при этом уделяется другой культурной ценности – искренности и проявлению эмоциональных состояний, что является причиной того, что носители русского языка считают англоязычных партнеров неискренними, а последние называют русских безразличными к окружающим.

Процесс невербального общения представителей русской этнолингвокультуры называется исследователями как высококинетическое, так как в коммуникативном процессе высоко распространены прикосновения к партнеру по сравнению с двумя другими культурами.

Что касается англичан как индивидуалистской культуры, дистанция между членами данного этноса превышает расстояние между представителями коллективистской культуры, и для установления контакта необходимо приложить значительные усилия для сокращения этого расстояния. Соответственно, огромное внимание уделяется правилам подчеркнутой вежливости, а именно высокой расположенности к собеседнику, вниманию к нему и обходительности. Главным является форма коммуникации по сравнению с русскими, характерными чертами которых являются искренность, ориентация на содержание и эмоциональность. Особенности английской этнолингвокультуры признано также строгое соблюдение дистанции в процессе общения, недопустимость тактильного контакта к коммуниканту, строгие правила речевого этикета.

Однако И.А. Стернин считает неоправданным распространенный стереотип об эмоциональной сдержанности и «холодности» носителей английского языка. Напротив, наблюдая их коммуникативный стиль, данный исследователь возражает, отметив, что особенностью их поведения в обществе является «доброжелательность, повышенный интерес к партнеру, расположенность к нему. Общепризнанная сдержанность англичан касается только коммуникации с выражением эмоций. Более того, англоязычные собеседники приветствуют, выражают благодарность, дают оценку, делают комплименты, приносят извинения, прощаются гораздо эмоциональнее, чем их русские партнеры, ведущие себя в подобных ситуациях менее экспрессивнее» [Стернин 2003: 152].

Основные причины коммуникативных различий английской, немецкой и русской культур заключаются, согласно Т.В. Лариной, «в исторически сложившемся типе социальных отношений, горизонтальной и вертикальной дистанции» [Ларина 2000: 294], различающихся в анализируемых культурах.

Для коммуникативного стиля англичан характерны косвенность, неоднозначность, некатегоричность, эмотивность, неформальность, для стиля русских – категоричность, прямолинейность, однозначность, эмоциональность [Стернин 2003: 152].

Для коммуникативного поведения русских (как вербального, так и невербального) в большей степени характерна эмоциональность (эмоции в процессе общения), в то время, как для английского – эмотивность (использование эмоционально нагруженных лексических единиц) [там же: 170].

Еще одним различием вербального и невербального поведения между представителями рассматриваемых наций является эмоциональное речевое поведение русскоязычных собеседников, которые довольно активно применяют несловесные средства в коммуникативном процессе. Количество языковых средств, используемых в общении англичанами, в некоторых случаях превышает количество вербальных знаков, используемых русскоязычными собеседниками, а количество несловесных средств и частотность их использования выше в процессе общения русскоязычных собеседников.

Для решения вопроса о том, что влияет на национальный коммуникативный стиль, необходимо более детальное исследование, но такие критерии, как количество используемых в процессе общения словесных единиц, межличностные отношения, присущие определенной нации, способ выражения эмоциональных состояний, оказываются наиболее значимыми и объясняют ведущие коммуникативные особенности.

При рассмотрении данной тематической группы было выявлено, что в английском языке больше, чем в русском языке, фразеологических оборотов, свидетельствующих о таких особенностях коммуникативного поведения носителей англоязычной культуры, как индивидуализм, вежливость, эмоциональная сдержанность, личная автономия, консерватизм: *not to take one's eyes off smb. (smth.), to be all smiles, to kiss one's hand to smb., to give (to extend, to lend, to bear, to stretch out) a hand to smb., not to turn an eyelash, not to stir (to bat) an eyelid, smb. didn't blink an eyelid (turn a hair; raise an eyebrow), not to move (to stir) a finger.*

Согласно полученным данным, англичане предпочитают такие мимические движения и жесты, как, например, *to open one's eyes (wide)* – *выкатить глаза, вытаращить глаза, выпучить глаза, смотреть большими (круглыми, широко раскрытыми) глазами на к.-л., to frown* – *морщиться (наморщить брови (лоб); нахмуриться; хмурить брови).*

Данные примеры позволяют отметить, что англичане довольно закрыты и сдержаны в выражении чувств в обществе, так как подобные лексические и фразеологические выражения используются для передачи гораздо большего числа эмоциональных состояний в русском языке, что подтверждается наличием в нем более разнообразных эквивалентных единиц, различных по передаваемой семантике и сферам их применения, или стилистической окраске. Используемые в русском языке единицы и словосочетания отличаются более разнообразным количеством обозначений определенной кинемы, а рассматриваемые единицы могут быть не только нейтральными, но и сниженными, высокими, экспрессивными, фамильярными.

Что касается представителей немецкой культуры, то следует отметить,

что они более открыты при знакомстве и приветствии, но что касается поведения в обществе, все же более насторожены, чем представители русской этнолингвокультуры. Для них характерны менее эмоциональные мимические движения и жесты, представленные такими выражениями, как: *lächeln, abwenden, (zu)nicken, den Mund verziehen, (zusammen)pressen (drücken)* и многими другими, указывающими на сдержанность в проявлении эмоций, разумность, так называемую «хладнокровность» представителей немецкой лингвокультуры.

Немецкоязычные собеседники довольно четко определяют зону личного общения с другим человеком, что позволяет сделать предположение о том, что они предпочитают использовать другие способы для выражения собственных эмоциональных состояний, например, задействуют окружающие их предметы и обстановку: *auf den Tisch schlagen, die Arme auf die Tischplatte legen, die Ell(en)bogen auf den Tisch stützen, mit beiden Händen bei etwas zupacken (zugreifen), mit den Fingern auf den Tisch klopfen, mit der Faust gegen die Tür schlagen, mit der Hand auf den Tisch schlagen.*

Помимо этого, немецкий язык содержит более сдержанные в пространстве элементы невербального поведения для описания разнообразных чувств и, следовательно, менее распространенные по своему лексическому составу вербализованные описания движений глаз и мимические выражения: *anschielen, blinzeln, den Blick von j-m. zu j-m. wenden, glotzen, j-n. anblicken, (mit den Augen) winken.*

Напротив, в русском языке в таких случаях можно наблюдать наличие описаний жестов рук и головы, что отражено в соответствующих распространенных в композиционном плане словосочетаниях: *грозно покачать указательным пальцем, замахать руками (в сторону к.-л.), замахнуться на к.-н. кулаком (рукою), разорвать на себе рубаху, застучать кулаком по столу, отталкивать к.-н., полоснуть (воздух) ребром ладони (рукой), хлопнуть руками по коленям, затопать ногами, ударить ногой в пол (по ч.-л.).*

Представители русской культуры активно используют прикосновения к собеседнику, нарушая тем самым его личную зону, так как русскоязычные нацелены на установление личностного контакта с партнерами в процессе общения и поэтому распространяют на них свои эмоции и переживания: *брать под руку (под локоть, под ручку) к.-л., взять ч.-л. руку в свои ладони, вытереть слезы к.-н., гладить к.-н. по волосам (по головке, лицу, плечу, щеке), дергать к.-н. за рукав, дотронуться до руки (локтя, колена, плеча) к.-н., касаться колена (руки, плеча, подбородка) ч.-л., обнимать за плечи (за шею, за талию) к.-л. и др.*

В русском языке описания жестов рук встречаются значительно чаще, чем в двух других языках: *потереть большой и указательный палец, взять за подбородок к.-л., закрыть лицо ладонями, задерживать (в своей руке) ч.-л. руку, пощелкать по шее и др.,* что указывает на то, что рука является одним из эффективных средств в выражении чувств и эмоций представи-

телями этой нации.

Данный факт позволяет утверждать, что жестикуляция выступает главным невербальным средством выражения русскими своего отношения к реальной действительности, что представлено богатым репертуаром жестовых фразеологизмов, тогда как в английском и немецком языках средствами выражения эмоционально-оценочного восприятия мира на языковом уровне являются менее эмоционально нагруженные и многозначные единицы, т.е. употребляющиеся для выражения двух или более эмоций, по большей части своей являющиеся единицами нефразеологического типа (но в то же время менее распространенные по своей композиционной структуре, чем в русском языке), т.е. свободными словосочетаниями, а не устойчивыми единицами, как в русском языке, где акцент сделан на коннотативном значении, передаваемом устойчивыми выражениями, для описания такого фрагмента картины мира, как невербальное поведение, а не на формальной стороне сообщения, выражаемого подобного рода единицами в двух других языках.

Что касается языка лица и мимических жестов, то проанализировав имеющиеся лексические и фразеологические средства, можно прийти к следующим выводам: так как в русскоязычной культуре, предполагающей словесные выражения эмоциональных состояний, высока роль понимающих и сочувствующих взглядов при обмене какими-либо переживаниями или обсуждении каких-либо тем представителями данной этнолингвокультуры, то, соответственно, в русском языке следует назвать такие сочетания, передающие оценку поведения или состояния коммуниканта, как *смотреть дружелюбно, приветливо, раздраженно, добродушно, с сожалением, бросать взгляд на к.-л., не спускать (не сводить) глаз с к.-л., повернуться лицом к к.-л.* и другие выражения доказывают такие черты русского национального характера, как коллективность общения, стремление к коммуникации, тематическое разнообразие и т.д.

Кроме того, русский язык изобилует огромным количеством свободных и устойчивых единиц и выражений, указывающих на такие особенности поведения носителей русского языка, как искренность, открытость, общительность, радушие: *вскинуть на к.-л. глаза, не отрывать взгляд, бросаться к к.-н. (в объятия), задержать взгляд на к.-л. (ч.-л.), глядеть к.-н. прямо в глаза, наострить уши, расцеловать к.-л., любоваться к.-л., просмотреть (все) глаза, провожать глазами, с распростертыми объятиями, душить в объятиях, поклониться к.-л. (в ноги).*

Русскоязычные партнеры, в отличие от представителей английской и немецкой наций, более эмоциональны в проявлении своих чувств и эмоций, в том числе и отрицательных, что подтверждается огромным количеством вербализованных единиц для выражения разного рода эмоциональных состояний, таких как, например, гнева, беспокойства, ненависти, недовольства, нетерпения: *бить себя в грудь, вскинуть руки (в мольбе),*

всплеснуть ладонями (руками), рвать (на себе) волосы, кусать губы, постучать рукой по столу, махать руками, хлопнуть (себя) по бедрам (бокам), топтать ногами на к.-л., и другие многочисленные примеры более эмоциональных и экспрессивных единиц предоставляют в распоряжение анализируемые лексикографические и художественные источники, позволяющие судить о более открытом коммуникативном неязыковом поведении представителей русской этнолингвокультуры.

Поскольку представители русскоязычной нации в значительно большей степени способны выражать эмоции, тогда как для представителей английской лингвокультуры, согласно мнению большинства исследователей, присуще более рациональное отношение к реальности, русский язык располагает более разнообразным количеством средств выражения положительных и отрицательных эмоций.

Различна и частотность применения лексем, номинирующих эмоциональные состояния и переживания, например, количество слов, описывающих «гневоподобные» эмоциональные состояния в русском языке, в 3 раза выше по сравнению с английским языком, что совпадает с утверждением, согласно которому «чувства шире представлены в русской речи по сравнению с английской» [Вежбицкая 1999: 521].

Согласно результатам проведенного исследования, в английском языке обнаружено 30 единиц, относящихся к языку лица, в немецком – 26, в русском – 33 единицы, служащие языковыми средствами обозначения такого эмоционального состояния, как гнев. Что касается жестов рук, ног и прочих телодвижений и поз, то количество лексем и словосочетаний, описывающих данную эмоцию в языке тела, составляет 78, 77 и 85 соответственно. Это означает, что русский язык отличается более разнообразным репертуаром единиц, среди которых обнаружено огромное количество фразеологических выражений, что подтверждает тот факт, что русские являются более эмоциональными в выражении своего отношения к окружающей их реальности.

Кроме того, рассматриваемый инвентарь языковых средств в русском языке говорит о большей степени эмоциональности русской лингвокультуры, «нормы которой поощряют более выразительное эмоциональное поведение» [Вежбицкая 1999]. Русский язык свидетельствует о повышенной сентиментальности, сердечности русской души, национального характера его носителей [Тер-Минасова 2000: 168].

Анализ свободных и устойчивых словосочетаний в русском языке позволил выявить ряд единиц, не имеющих соответствующих эквивалентов в двух других языках. Данное свидетельство указывает на то, что стереотипы поведения, предполагающие указанные выше черты, характерны только для русских, что указывает на этнокультурную специфику рассматриваемых единиц, к которым можно отнести такие устойчивые выражения, как *указывать глазами (взглядом) на к.-л. (ч.-л.), тереть пальцами друг о друга*

(собранными в шепот пальцами), манить глазами (взглядом), вперить тяжелый взгляд, уронить руки на колени, хлопать по спине к.-л., подбочиться, протягивать (для рукопожатия) пальцы (два пальца), крутить пальцем у виска, хлопнуть (себя) по бокам, поднимать (себе) нос (кончик носа) пальцем, отшатнуться и многие другие.

Вышеприведенные примеры подтверждают, что фразеологические обороты непосредственно указывают на стереотипы поведения, определяющие особенности национального характера носителей англоязычной и немецкоязычной культур, что свидетельствует о наличии большего количества типологически сходных черт национального характера у представителей данных этносов и служит доказательством национально-культурной специфики рассматриваемого лексико-тематического поля «Невербальное поведение» в данных языках.

Несмотря на это, сходными для трех наций явились такие эмоциональные состояния, присутствующие во всех рассматриваемых языках и лингвокультурах, как, например, удивление, представленное такими словосочетаниями, как: *to open one's eyes wide (to widen one's eyes on seeing smb. (smth.); to make big eyes; to be wide-eyed) – große Augen machen (die Augen (weit) aufreißen) – делать большие глаза ((широко) открыть глаза; округлить глаза от удивления), to shrug one's shoulders – die Achseln (Schultern) zucken – пожать плечами; или отвращение, представленное такими лексемами, как: to wince (to frown; to knit (to contract) one's brows; to wrinkle) – das Gesicht verziehen – брезгливо морщиться; zurückwanken (zurückfahren); to shudder – to recoil – отшатнуться (отпрянуть).*

Тожественным моментом для рассматриваемых языков является и наличие в составе рассматриваемых единиц и словосочетаний разнообразных со стилистической точки зрения лексических единиц, дающих дополнительную характеристику определенному мимическому выражению или жестовому движению и конкретизирующих выражаемые эмоциональные состояния в определенном коммуникативном акте: *зябко (брезгливо; сладострастно) поежиться; насмешливо (презрительно; радостно; пугливо; надменно) поднять брови; to look awry; to extend one's arms (horizontally); schief (scheel) ansehen; (hin und her) den Kopf wiegen.*

Мыслительные и языковые категории, на которые подразделяются эмоции и их обозначения, непосредственно зависят от языка и этнолингвокультуры, а вербальные и неязыковые проявления эмоциональных состояний не совпадают. Некоторые исследователи совершают ошибку, считая, что одно стимульное событие приводит к появлению у всех народов одинаковой эмоциональной реакции. При этом возникает несколько важных проблем, например, каким образом считать с человеческого лица информацию об эмоциональном состоянии представителя той или иной нации.

Рассматривая проблему сходства мимических выражений можно прийти к следующим выводам: одни выражения лица являются характерными

определенным культурам, другие считаются общепринятыми, а языковая специфика одной кинемы не означает тождественность или уникальность другой с культурной точки зрения. Кроме того, именно этнос определяет, какие движения разрешены или запрещены в нем, какое из эмоциональных состояний будет иметь место в определенной ситуации и каковы способы выражения подобного чувства.

Основные эмоции признаны универсальными (межкультурными) явлениями, однако социокультурные условия также значимы в определении экспрессивности. Каждая нация устанавливает свои «правила проявления» эмоциональных состояний, требующие частого выражения одних чувств и подавления других. Межкультурные различия влияют на ситуацию при выражении определенной эмоции.

В настоящее время существуют такие способы взаимовлияния несловесного поведения представителей разных наций, как: в результате коммуникации носителей различных культур можно наблюдать некоторые заимствования кинем, для чего необходимым является осознание ее семантики членом другой лингвокультуры и понимание того, что применение невербального знака выразительнее и экспрессивнее, чем его языковое описание, например, как результат распространения культуры Запада в России в коммуникативном процессе можно наблюдать жест «О.К.».

Необходимо также отметить копирование представителями одной нации плана выражения другого невербального движения. При этом исходная кинема теряет национальную окраску. Например, за последнее время кинема прощания (движение кистью руки вперед-назад) заменилась маханием рукой вправо-влево в одной плоскости с ладонью, обращенной к уходящим, поскольку она была заимствована с Запада [Введенская 2008: 207]. Еще одним способом выступает устойчивость национального воплощения жестов: несмотря на вышеописанный способ исполнять кинему прощания, русские дети машут так, как делали это во время прощания с давних пор на Руси [Радионова 2009: 183]. Таким образом, невербальные аспекты общения передают тип выражаемых эмоциональных состояний человеком, свидетельствуют об их интенсивности и указывают на его национальную и культурную принадлежность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: учебн. пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – 23-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 539 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 776 с.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.
4. Ларина Т.В. К вопросу о национальном стиле коммуникации / Т.В. Ларина // Русский язык и культура (изучение и преподавание). – М.: ЭКОН, 2000. – С. 294-296.
5. Радионова Е.С. Единицы невербальной семиотической системы в портретных описаниях человека: семантика и прагмалингвистика (на материале русской художе-

- ственной, мемуарной, публицистической прозы): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Е.С. Радионова; Омский гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского. – Омск [б.и.], 2009. – 235 с. – На правах рукоп.
6. Стернин И.А. Очерк английского коммуникативного поведения / И.А. Стернин, Т.В. Ларина, М.А. Стернина. – Воронеж: Истоки, 2003. – 185 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебн. пос. / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с.

ETHNIC FORMS OF CULTURE AND THEIR VERBAL NOMINATION IN THE LEXICAL-SEMANTIC SYSTEM OF THE ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

J.V. Dmitrieva

Solikamsk State Teachers' Training Institute
(branch) of Perm State National Research University, Solikamsk

The article describes the ethnospecific nonverbal behavior of the three cultures analyzed and the peculiarities of its verbal description in the analyzed languages. Comparative analysis of lexical and phraseological means of the English, German and Russian languages, describing aspects of non-verbal communication, allows to reveal similar and different ways of expressing emotional states by representatives of the compared nations.

Key words: *linguoculture, communicative style, nonverbal communication, facial expressions, gestures, emotional states, lexical unit, phraseological expression, similarity, difference.*

Об авторе:

ДМИТРИЕВА Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных наук Соликамского государственного педагогического института (филиала) Пермского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* j.v.dm@mail.ru

УДК 81

КОНЦЕПТ «ДЕНЬГИ/MONEY» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Т.А.Зайцева

Череповецкий государственный университет, Череповец

А.А. Родичева

Российский государственный гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург

В статье на материале публицистических текстов на русском и английском языках рассматриваются концепты «деньги/money», анализируется базовый слой концепта, его периферия, особенности расширения интерпретационного

поля. Концептуальный анализ позволяет рассмотреть особенности языковых культур с точки зрения их роли в объективации понятий.

Ключевые слова: *концепт, концептосфера, ядро концепта, периферия концепта.*

Проблема особенностей языкового мировосприятия, отраженного в языке, занимает ведущее место в когнитивной лингвистике. Язык является частью культуры народа, и вопрос о соотношении языка и культуры является одной из центральных проблем в современном языкознании. «Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [Маслова 2001: 9].

Существует много научных подходов к исследованию языка как знаковой системы, которая формируется в сознании человека посредством коммуникативной информации. Базовыми элементами такой системы являются концепты. На сегодняшний день существуют десятки различных определений концепта, а также исследования, посвященные анализу имеющихся дефиниций. Исследования, посвященные описанию концептов, нацелены на воссоздание наивной картины мира носителей языка и, по мнению Д.С. Лихачева «являются результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [Лихачев 1999: 151].

По мнению И.А. Стернина, концепт имеет ядро и объемную интерпретационную часть. «Ядро концепта – это его базовый слой и совокупность когнитивных слоев и когнитивных сегментов в совокупности образующих их когнитивных признаков» [Попова 2004: 61]. Интерпретационное поле концепта составляет его периферию, где находятся разнообразные определения и толкования концепта.

Сопоставление концептов «money/ деньги» в русской и английской газетной публицистике позволяет, во-первых, выявить его ядро, а, во-вторых, установить закономерности и особенности лексико-семантической сочетаемости слов «money/ деньги». Концептуальный анализ позволяет рассмотреть особенности языковых культур с точки зрения их роли в объективации понятий. Интерес к изучению особенностей функционирования базовых концептов «money/ деньги» в области финансовой концептосферы и его отражения в языковых картинах мира русского и английских языков, обусловлен пристальным вниманием прессы и пользователей газетных публикаций.

На сегодняшний день одним из наиболее успешно развивающихся секторов печатного рынка является экономическая пресса. Печатные издания становятся атрибутом рыночной экономики и занимают все более значимое место в современном коммуникативном поле, демонстрируя социальные и культурные изменения в обществе. Язык деловой прессы формирует особый тип читателя в информационном потоке. На страницах газет происходит активное воздействие на мировосприятие и мироощущение современного читателя, т.о. пресса косвенно влияет на языковую картину

мира носителей той или иной социальной культуры.

Как мы отмечали раньше [Зайцева 2015: 279], многие концепты в английской и русской концептосферах имеют общую лингвокультурную наполненность, что позволяет сделать выводы об универсальности данных явлений в человеческой жизни и универсальности некоторых концептов в концептосфере любого народа.

Анализ словарных статей показывает, что слово «деньги» в русском языке и «money» в английском имеют сходные значения. В первом значении деньги в обоих языках определяются как металлические и бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости при купле-продаже. Во втором значении деньги в русском языке – это средства, капитал, состояние, в английском – платежное средство за какую-либо вещь, имеющую стоимость.

Таким образом, сопоставление словарных толкований лексемы «деньги/ money» в русском и английском языках показывает, что ядерное/базовое содержание понятий деньги/ money представлено общими значениями и совпадает в обоих языках.

Базовый слой концепта «деньги/ money», определяется и воспринимается носителями языка как металлические и бумажные знаки, являющиеся средством купли-продажи и имеющие собственную единицу расчета и в качестве базовых лексем исследуемого концепта «деньги/ money» для номинации денежных средств выступают следующие лексические единицы: в русском языке: «деньги» «рубль», «копейка»; в английском языке: «money», «pound», «penny», «dollar», «cent». Большое количество синонимов, используемых для обозначения того, что стоит за лексемой «деньги/ money» в индивидуальном или коллективном сознании носителей языковых культур дает возможность выстраивать лексико-семантические варианты, связанные с определенным отношением к основным понятиям.

Анализ дефиниций концепта «деньги/ money» выявляет большой лексический пласт, в котором номинация деньги выступает в переосмысленной форме. Сложная система материально-денежных отношений в языковом сознании носителей русской и английской культур затрагивает духовно-нравственную и морально-этическую стороны, которые отражают особенности экономического и культурного развития, как общества в целом, так и отдельной личности.

Распределение по семантическим группам репрезентантов концепта «деньги/money», составляющих его периферию, показывает, что в обеих языковых культурах можно выделить следующие смысловые группы: деньги – денежные знаки, деньги – жизнеобеспечение, деньги – средство обращения, деньги – метафорическое понятие, деньги – лицо, выполняющее действие с деньгами, деньги – мера стоимости, деньги – денежный документ, деньги – качественная оценка, деньги – форма расчета, деньги – место обращения денежных единиц, деньги – регулирующий орган.

Наибольшее количество репрезентантов как в русском, так и в англий-

ском языках принадлежит семантической группе деньги – средство обращения, в которой семантические интерпретации репрезентантов концепта «деньги / money» тесно связаны с экономической действительностью, товарооборотной и ценовой политикой, а также личностным и поведенческим отношениями к экономическим взаимосвязям.

Русские и английские репрезентанты концепта «деньги/ money» имеют как положительные, так и отрицательные оценочные признаки, что свидетельствует об амбивалентном отношении к денежным единицам в обеих культурах.

С конца XX века в связи с реформированием экономической системы и возрастанием интереса значительной части общества к происходящим экономическим преобразованиям ряд репрезентантов концептов «money / деньги» утратил свое узусуальное значение как термина и перешел в общеупотребительную лексику.

Язык СМИ оперативно реагирует на языковые процессы и актуализирует их, тем самым обогащая общеупотребительную лексику. Семантическая реализация концептов «money/ деньги» в экономической публицистике отражает современную языковую ситуацию. Происходящие внутри языковой системы процессы являются результатом проникновения и закрепления английской экономической лексики. Русский язык заимствует англоязычные экономические термины, которые используются на страницах газет, закрепляются в русскоязычной лексике и в национальном сознании.

Таким образом, расширяется интерпретационное поле концепта, составляющее его периферию. На периферии содержания концепта находятся разнообразные определения, толкования, отраженные не только в паремиях, афоризмах, крылатых выражениях, но и в значительных по объему публицистических, художественных и научных текстах, из которых возможно выявить интерпретационное поле концепта. Для нас наибольший интерес представляли именно публицистические тексты.

Расширение концептосферы «money / деньги» происходит в результате различных заимствований:

а) Использование в тексте прямого заимствования происходит, когда заимствуется форма слова и его значение, например, лексема *warrant* входит в русскую языковую систему с сохранением внутренней формы и своего значения. Мотивирующие признаки репрезентанта *варрант* – документ, разрешение, пропуск определяются значением английской лексемы *warrant*, которое означает свидетельство о приеме товара на хранение и доверенность на право совершать сделки от имени другого лица.

По-видимому, в бухгалтерских правилах не все гладко, с учетом влияния варрантов на балансовую стоимость собственного капитала (Д. Щербаков, Коммерсантъ, 30.09.2016).

В данном примере репрезентант *варрант* имеет нейтральную коннота-

цию, так как играет второстепенную роль и эмоционально не окрашен. Приведенный пример в читательском понимании предстает как документ, способствующий выявлению нарушений в бухгалтерии.

Имеются и примеры русскоязычных заимствований в английском публицистическом тексте:

The outlook for GKO is seen by the market as being favorable given the trust that is being placed in the maintenance of the rouble corridor by the Russian monetary authorities (M. Vincent, The Financial Times, 05.02.2010).

Автор английского текста подчеркивает принадлежность данного документа к российской действительности. Мотивирующие признаки – *Russia, Russian certifying paper* в структуре репрезентанта позволяют предположить, что данный документ *GKO* осмысливается англичанами как документ, имеющий отношение именно к России.

б) Применение семантического заимствования возможно, когда заимствуется только значение репрезентанта.

Рассмотрим пример проникновения заимствованного репрезентанта *devaluation* в лексическую систему русского языка.

Для дельцов из министерских кабинетов пресловутая девальвация производства, возникшая на сегодняшний момент, вполне приемлема (А. Кошкар, РБК daily, 15.01.2016).

В данном случае происходит семантическое преобразование репрезентанта *девальвация*. Автор вводит в предложение заимствованный из английского языка термин *devaluation*, не изменяя его значения, тем самым расширяя его сферу применения. Термин *девальвация* тематически не связан со словом *производство* и употреблен в переносном значении: то, что принято считать снижением и обесцениванием денежных единиц, трансформируется автором в снижение производственного сектора.

в) В газетных публикациях нередко встречаются смешанные заимствования, когда заимствуется одна часть лексемы, а вторая часть переводится или уже присутствует в структуре языка.

Оказывается, вы у нас опытный хакер, перехватили Европейский союз (EU) и отжимаете денежное содержание. Для тех, кто забыл, EU объединение 28 европейских государств. EU это вам не частная лавчонка (Ю. Синяева, А. Евстегнеева, РБК daily, 13.01.2014).

Введение русского названия организации *Европейский союз* сопровождается указанной в скобках аббревиатурой *EU*, которая является принятой в международном сообществе как единая. Такой способ дает возможность избежать неясностей и конкретизировать значение репрезентанта для того, чтобы в дальнейшем использовать только англоязычные сокращения.

Функциональное проникновение репрезентантов концептов «money/деньги» в общеупотребительную лексику осуществляется за счет деспециализированных терминов (репрезентантов) и в детерминологизации репрезентантов, что способствует освоению экономической лексики читательской аудитории и обогащает общеупотребительный язык.

Заимствованные репрезентанты в контексте изменяют свои функции, сохраняя при этом свои основные значения. В основном заимствуются репрезентанты номинации: организации, профессии и денежные документы, значения которых фиксируются в толковых словарях и при помощи комментариев объясняется сходство их мотивирующих признаков. Наличие в русском и английском языках общих мотивирующих признаков в структуре репрезентантов свидетельствует о тождественном восприятии языковой картины мира в русской и английской лингвокультурах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Т.А. Лингвокультурная наполненность концепта «ДОМ» в английском и русском фольклоре / Т.А. Зайцева, А.А. Родичева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сборник научн. трудов. – Вып. 31. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – С. 275-280.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Очерки по философии художественного творчества / РАН, Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом). – 2-е изд., доп. – СПб.: БЛИЦ, 1999. – 191 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебн пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Попова З.Д. / З.Д. Попова, И.А. Стернин [и др.] Введение в когнитивную лингвистику / Под ред. М. В. Пименовой. – Кемерово, 2004. – 146 с.

CONCEPT «ДЕНЬГИ / MONEY» IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LINGUISTIC VIEWS OF THE WORLD

T.A. Zaitseva

Cherepovets State University, Cherepovets

A.A. Rodicheva

Russian State Hydrometeorological University, St. Petersburg

The article examines the concept “ДЕНЬГИ/ MONEY” on the material of journalistic texts in Russian and English, analyzes the base layer of the concept, its periphery, expansion of interpretation field. Conceptual analysis allows us to consider the characteristics of cultures in terms of their role in objectification of concepts.

Key words: concept, conceptual sphere, basis of the concept, periphery of the concept.

Об авторах:

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

РОДИЧЕВА Анна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и литературы Российского государственного гидрометеорологического университета, *e-mail:* annarodicheva@mail.ru

УДК 81'38:811.581

**«СЯНШЭН»
КАК ТРАДИЦИОННЫЙ ЖАНР КИТАЙСКОГО ЮМОРА
И ЕГО СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ**

К.Е. Лисянская, Н.Л. Глазачева

Благовещенский государственный педагогический университет,
Благовещенск

В статье рассматриваются основные черты китайского юмористического жанра «сяншэн». На основе анализа примеров приводятся его стилистические особенности.

Ключевые слова: сяншэн, юмор, комическое, китайский язык, стилистика.

Являясь значимой частью человеческой коммуникации, юмор отражает обширный пласт народной культуры и охватывает все аспекты человеческой жизни, сознание и подсознательное, познавательные и эмоциональные интересы. Вместе с тем, комическое, как одна из самых сложных и разноплановых категорий, остается до настоящего времени недостаточно изученным явлением. Оно относится к универсалиям человеческого бытия и является проявлением субъективного мира индивида, его эмоций.

Актуальность статьи обусловлена высокой степенью значимости понятия «юмор» в процессе коммуникации, а также связана с проблемой ограниченности знаний в области китайского комического дискурса и практической ценностью обращения к китайскому комическому дискурсу, как к средству и способу познания ментальных и национальных особенностей китайской цивилизации в целом.

Одним из наиболее любимых жанров традиционного комедийного представления с преобладанием разговорных форм является «сяншэн» (相声). Языковое содержание текстов сяншэн, их тематика, а также атмосфера выступления и реакция публики находят отражение в социокультурных и национально-ценностных особенностях, которые могут помочь глубже осмыслить менталитет и национальные ориентации китайского народа [Ван Цзюэ 1995: 12]. Целью данной статьи является выявить основные стилистические и прагматические особенности, характерные для жанра «сяншэн».

Сяншэн является одним из нарративных жанров и обладает следующим рядом характерных для такого рода жанра признаков:

- 1) Наличие повествователя (нарратора), который может быть как явным, так и скрытым.
- 2) Наличие персонажей, которых можно рассматривать в различных ипостасях: а) повествовательная и образная характеристика, б) эксплицитная и имплицитная характеристика, в) характеристика себя и характери-

стика других (автохарактеристика и альтерохарактеристика).

3) Определение временных рамок: а) нарративное прошлое, нарративное настоящее, историческое настоящее, б) дискурсивное и нарративное время.

4) Лингвокультурные аспекты и фоновые знания.

5) Пространство для развития нарратива.

6) Хронология событий [Цзян И 2002:73].

Основные жанровые составляющие сяньшэн:

1) Наличие коммуникативной цели выступления: высмеивание пороков, прославление общественных достижений, увеселение. В связи с этим сяньшэну может быть присвоена ироническая, юмористическая, саркастическая либо сатирическая тональность.

2) Авторство. Сяньшэн не является элементом народного творчества. Каждый сяньшэн имеет автора и собственное название. Как правило, оратор и является автором [Чжао Цин 2014: 211].

3) Форма представления. Жанр сяньшэн существует в письменной форме, но для полноты достижения комического эффекта следует видеть игру актеров или как минимум слышать их голоса [Чжао Цин 2014: 212].

4) Исполнители. В качестве повествователя выступают актеры (чаще всего один или двое). Они, как правило, одеты в традиционные национальные костюмы – длинные халаты с рукавами – , украшенные орнаментами. Если ораторы представлены диалогическим дуэтом, то их дуэт чаще всего построен на антитезе (например, один из актеров полный, другой худой). Это позволяет в полной степени добиться комического эффекта.

Помимо костюмов, большое значение имеет реквизит или атрибутика, используемая артистами. Очень часто в руках у артистов находится веер или полотенце белого цвета. В былые времена, выступая перед большой публикой, артисты охлаждались с помощью веера или стирали пот со лба полотенцем. Если выступление происходит на сцене, то артист чаще всего стоит за столом или трибуной, это создает ощущение того, что он оратор.

Любой артист, выступающий в жанре сяньшэн, имеет свое амплуа. Он может выполнять активную или доминирующую роль «доугэн» (逗眼), либо пассивную роль «подпевалы» «пэнгэн» (捧眼). Немаловажным является 4 основных умения артиста – 说 (шо), 学 (сюэ), 逗 (доу) и 唱 (чан). 说 (шо) проявляется в умении интересно и захватывающе рассказывать истории. Под 学 (сюэ) можно подразумевать непосредственно сочетание актерских способностей и ораторского мастерства: умение перевоплощаться, пародировать, изменять голос. Также речь артиста должна быть поставленной. 逗 (доу) – умение шутить, находить смешной материал и владение стилистическими приемами комического. 唱 (чан) – чувство ритма (касательно мелодики речи) [Ян Чжэньхуа 1982: 73].

5) Место для выступлений. Выступления чаще всего проводятся в чайных с интерьером в традиционном китайском стиле, но также могут про-

ходить и в концертных залах. Сяншэны можно увидеть и по телевизору [Ян Чжэньхуа 1982: 74].

б) Адресаты. Должная роль отводится поведению публики. Во время просмотров зрители сидят за столами и грызут семечки. Когда им очень нравится шутка, они издают звук, который обозначается иероглифом 噫 (yì), для артиста это наиболее высокая похвала, чем аплодисменты.

Представляется логичным выделить три основных критерия для классификации сяншэн: по содержанию, форме и времени появления [Косинова 2014: 89].

По содержанию сяншэны делятся на развлекательные, высмеивающие и прославляющие. Развлекательные сяншэны описывают общественные явления, наиболее актуальные в настоящее время. Например, семейные отношения, молодёжную среду, диалектные различия и т.д.

В высмеивающих сяншэнах затрагивается большое количество политических и социальных проблем.

Прославляющие сяншэны акцентируют внимание на положительных аспектах жизни общества, социальных достижениях и личностных качествах людей.

По форме сяншэны классифицируются на монолог, диалог или полилог.

По времени появления выделяют: традиционные, новые и современные. Традиционными принято считать сяншэны, появившиеся в период с 1860 г. по 1949 г. Новые сяншэны появились после 1949 г. и просуществовали ориентировочно до 1980 г. Современные сяншэны появились после 1980 г. и существуют до сегодняшнего дня.

На основе анализа 35 современных сяншэнов, взятых методом сплошной выборки с китайского сегмента сети Интернет, мы обнаружили, что наиболее часто встречается такой стилистический прием, как использование междометий (56%). Далее идут каламбуры (22%) и сравнения (14%). А затем обыгрывание диалектных различий в китайском языке (8%). Выделим и проиллюстрируем некоторые стилистические приемы данного жанра.

Использование междометий обусловлено жанровыми составляющими сяншэна, а именно принадлежностью к устному творчеству и разговорному стилю. Междометия не только помогают заполнить смысловые фразы, эмоционально окрасить высказывание, но и несут смысловую нагрузку.

甲: ... 那个什么... 西装... 不, 穿着中山服那... 那样子呀象那样儿...

那个... 他披着一毛巾呗!

乙: 啊?!

甲: 哦, 对了! 对! 对! 对!

乙: 哎呀!

甲: 他没穿衣服!

乙: 啊?!!!

甲: 我在澡堂子碰见的呀!

乙: 嗨!

А: Был одет во что-то вроде делового костюма... А, нет... во что-то типа суньятсеновки... Такой вид, будто на него накинули махровое полотенце...

Б: А?

А: М-м! Верно! Верно! Верно!

Б: Ай-я!

А: На нем не было одежды!

Б: А?

А: Я встретил его в бане.

Б: Ого!

В данном примере эффект обманутого ожидания усиливается использованием широкого спектра междометий и их градацией: 呗 подчеркивает шутливую форму. 啊 применяется для усиления отношения к высказыванию. Причем междометие 啊 произнесенное с разной интонацией может выражать вопрос либо согласие. 哦 выражает догадку. 呀 является знаком досады или недоумения, 哎呀, 嗨 являются восклицательными междометиями, выражающими спектр эмоций от радости до досады.

Каламбуры в сяньшэнах строятся на основе многозначности одного слова, сочетания различных омонимов, или образования нового слова путем сочетания рядом стоящих слов.

乙: 今天讲历史课, 我给你们讲历史上伟大的人物李时珍。

甲: 老师, 您别讲了, 李时珍我们都认识。

乙: 认识?

甲: 啊, 就在我们家胡同口, 卖酱油的那个少。

乙: 李时珍是大医学家。

甲: 是啊, 赤脚医生, 会针灸, 一天给我妈扎十针, 姓李, 李十针。

А: Сегодня на уроке истории я расскажу вам о величайшей личности Ли Шичжэнь.

Б: Учитель, не рассказывайте нам. Ли Шичжэня мы все знаем.

А: Знаете?

Б: Ага, это тот молодой, что в переулке возле нашего дома, где продают соевый уксус...

А: Ли Шичжэнь великий врач.

Б: Ну да, «босоногий доктор». Умеет ставить иглы. Однажды поставил моей маме 10 штук. Фамилия – Ли, зовут Ли Шичжэнь.

В данном примере обыгрывается омонимичное звучание китайских имен и фамилий: 李时珍 [lǐshízhēn] и 李十针 [lǐshízhēn]. На слух имена звучат абсолютно одинаково, различие можно увидеть лишь на письме. 李时珍 Ли Шичжэнь – знаменитый китайский врач династии Мин. Но собеседник воспринимает на слух данное имя как 李十针 – имя «босоногого доктора». «Босоногим доктором» в Китае называют крестьянина без какого-либо медицинского образования, прошедшего краткосрочные курсы медицинской подготовки. Здесь комический эффект сяньшэна построен на каламбуре, связанном с использованием омофонов.

Использование такого приема, как сравнение помогает представить об-

раз наиболее живым и ярким. Сравнения достаточно часто встречаются в сяншэнах вместе с преувеличением, производя более глубокий комический эффект [Ли Лин 2012: 22].

甲: 看你的脸, 眼睛长得跟丸子似的, 耳朵长得跟饺子似的, 鼻子长得跟蒜似的, 头发跟粉丝似的, 胡子跟海带似的, 豆皮的嘴, 蚕豆的牙。

乙: 一盆菜呀

А: Посмотри на свое лицо. Глаза как шарики. Уши как пельмени. Нос как чеснок. Волосы как лапша. Борода как морская капуста. Рот как бобовые тефтели. Зубы как конские бобы.

Б: Прямо блюдо!

Здесь при описании черт лица использованы как явные, так и опосредованные сравнения. Тем самым внимание слушателя акцентируется на этих чертах и делает предмет насмешки наиболее ярким и живым.

Обыгрывание диалектных различий – один из наиболее сложных для восприятия приемов. Приведем пример из сяншэна 戏剧与方言.

乙: 怎么? 你不懂上海话?

甲: 我刚到上海的时候净闹误会。

乙: 怎么?

甲: 人家说话我不懂啊。到理发馆去刮脸洗头, 说法就不一样。

乙: 刮脸怎么说?

甲: 刮脸, 他们叫“修面”。

乙: 修面!

甲: 到上海我修面, 哎。

А: Как? Ты не понимаешь шанхайский диалект?

Б: Когда я только приехал в Шанхай, часто попадал впросак.

А: Серьезно?

Б: Да. Все, что говорили окружающие, я не понимал. Я пришёл в парикмахерскую, чтобы побриться и подстричься. А по-шанхайски это звучит не так.

А: А как будет «бриться»?

Б: Они называют это «чинить лицо».

А: «Чинить лицо»!

А: Да, в Шанхае я чинил лицо.

Здесь обыгрываются диалектные различия в употреблении лексической единицы. 刮脸 «бриться» относится к группе северных диалектов или путунхуа. 修面 «бриться» имеет аналогичное значение в шанхайском диалекте. В путунхуа же 修 имеет значение «чинить, ремонтировать», а 面 «лицо» и «репутация». Игрой слов актеры добиваются комического эффекта: человек пришел в парикмахерскую «чинить лицо», «чинить репутацию».

Говоря о прагматических особенностях жанра «сяншэн», прежде всего стоит упомянуть, что тексты данного жанра являются продуктом комедийного представления. Из этого следует, что применение данной юмористической формы в процессе коммуникации невозможно. Однако нельзя уменьшить значимость данных текстов в процессе овладения китайским языком и в процессе взаимодействия с представителями китайской нации.

Анализируя тексты в жанре «сяншэн», следует обратить внимание на значимость тематики, которая характерна только для данного юмористического жанра. В них затрагиваются политические и социальные проблемы, деятельность известных личностей, преломлённые под углом менталитета жителей Поднебесной. Вместе с тем сяншэн не только широко ретранслирует общественно-политическую тематику, но также затрагивает межличностные и семейные отношения, молодежную среду, диалектные различия. Все это напрямую отражает модели поведения и этнопсихологические особенности китайского народа, способы мышления в конкретной ситуации, а, значит, может стать хорошим помощником в процессе осознания ценностей, обычаев, поведенческих образцов, постижения культуры носителей языка и их страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Косинова Л.В. Китайский комический дискурс (на примере жанров «сяншэн», «куайбань», «анекдот»): дис. ...канд. фил. наук: 10.02.19 / Л.В. Косинова; Волгоградский гос. социально-педагогический университет. – Волгоград [б.и.], 2014. – 198 с. – На правах рукоп.
2. 王泱. 中国相声史. / 王泱, 汪景寿, 藤田香. – 北京: 北京燕山出版社. / Ван Цзюэ. История китайского сяншэна / Ван Цзюэ, Ван Иншоу, Тэн Тяньсян. – Пекин, Изд-во Яньшань, 1995. – 356 с.
3. 李林. 相声语言的修辞艺术研究. / 李林. – 长春. / Ли Лин. Стилистика языка сяншэн: дис ... фил. наук: 13.00.01 / Ли Лин. – Чаньчунь, 2012. – 43 с.
4. 江艺. 中英幽默的民族特色. / 江艺. // 龙岩师专学报. – 龙岩: 龙岩师专学报出版社. / Цзян И. Национальные особенности китайского и английского юмора // Вестник Луньяньского пед. университета. – Луньянь: Изд-во Луньяньского пед. ун-та, 2002. – С. 73-75.
5. 赵青. 相声作品中双关修辞运用特点. / 赵青. // 山西煤炭管理干部学院学报 / Чжао Цин. Стилистические особенности произведений в жанре «сяншэн» // Вестник института кадровых работников угольной промышленности пров. Шаньси. – 2014. – № 4. – С. 210-215.
6. 杨振华. 相声表演技巧. // 相声评书快板写作与表演: 群众文艺辅导丛书. – 沈阳: 春风文艺出版社/ Ян Чжэньхуа. Искусство выступления в жанре «сяншэн» // Произведения и выступления в жанре сяншэн, куйабань и пиншу: сборник для подготовки к экзамену. – Изд-во «Весенний ветер литературы и искусства», 1982. – С. 69-94.

SYANSHEN AS A TRADITIONAL GENRE OF CHINESE HUMOUR AND ITS STYLISTIC FEATURES

K.Y. Lisyanskaya, N.L. Glazacheva

The article discusses the main features of the Chinese comic genre «syanshen». Its stylistic peculiarities are given based on the analysis of the examples.

Key words: *syanshen, humour, comic, the Chinese language, stylistics.*

Об авторах:

ЛИСЯНСКАЯ Кристина Евгеньевна – студентка бакалавриата факультета иностранных языков Благовещенского государственного педагогического университета, *e-mail*: dencer97@mail.ru

ГЛАЗАЧЕВА Надежда Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских и восточных языков Благовещенского государственного педагогического университета, *e-mail*: dreamn21@mail.ru

УДК 81`42

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВЕТИЗМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. КАМИНЕРА

Е.В. Серебрякова

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

В представленной статье предпринимается попытка исследовать проблему межкультурного взаимодействия на основе анализа советизмов в коротких рассказах В. Каминера. В работе рассматриваются особенности функционирования данных слов и способы их передачи на немецкий язык.

Ключевые слова: слова-реалии, диалог культур, советизм, языковая картина мира.

В современной филологической науке большое внимание уделяется изучению и разработке проблематики, связанной с взаимодействием языка и культуры, активно исследуются единицы, отражающие категории культуры. Культура представляет собой своеобразное семиотическое пространство или, по мнению знаменитого историка литературы и культуролога Ю. М. Лотмана, «сложно устроенный текст» [Лотман <http>]. Именно на её фоне развивается индивидуальное и массовое сознание, а также формируются фоновые знания в сознании индивида. Культура, как понятие, многогранна и имеет сложную структуру. Не менее актуальна проблема выявления национально-культурной и социальной специфики таких единиц, к которым относятся реалии той или иной эпохи. Это единицы, концентрирующие в себе культурную и историко-литературную память конкретного народа. Они – неотъемлемая часть того сообщества, в котором творит индивид и которое характеризуется определённой национальной и лингвокультурной общностью. Реалии встречаются практически во всех видах письменного текста и являются составными элементами речевого общения.

Интерес к языковой интерпретации мира в мышлении и сознании человека, присущий современной лингвистике, во многом может быть удовлетворен при изучении авторского художественного текста, так как в нем отражаются социальные, культурные, политические процессы, происходящие в обществе, а также изменения, происходящие в языке.

В данной статье мы попытаемся рассмотреть реалии советского времени, или советизмы, и выявить их значимость для создания автором правдивого образа эпохи на примере творчества В. Каминера.

Отличительной чертой этого автора является его мультикультурализм. Будучи представителем русской и немецкой культур В. Каминер пытается в каждом своем рассказе раскрыть для немецкоязычного читателя загадку «русской души» советского человека, выросшего и воспитанного в СССР.

В словаре «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» под общей редакцией Ю.Е. Прохорова мы находим следующее определение исследуемого понятия: «Слово или оборот речи, отражающие реалии советского (см. совет*) периода в истории России (1917-1991 гг.)» [Прохоров 2007: 533].

В «Толковом словаре языка Совдепии» авторы трактуют советизм как «слово, отражающее какую-либо реалию, понятие советского периода» [Мокиенко [http](#)].

Таким образом, советизм, как справедливо указывает Н. А. Купина, «прямо или косвенно отражает сконструированные в советский период развития страны характерологические свойства (политики, экономики, морали, философии, эстетики, быта, трудовой деятельности), соответствующие социалистическому мировоззрению» [Купина [http](#)]. Это единицы языка и речи, отражающие ключевые концепты советской языковой картины мира и часто воспринимаемые через призму негативной политической и идеологической характеристики ушедшей эпохи.

Вслед за Н.А. Купиной мы различаем узкое и широкое понимание советизмов. «В первом случае речь идет о политической лексике и фразеологии, имеющей, как правило, тенденциозно-идеологическое смысловое наполнение: перегибщик, подкованный, оголтелый, махрово-реакционный, генеральная линия партии, партийная совесть, страна победившего социализма, блок коммунистов и беспартийных и др. Во втором случае советизм трактуется как слово (сочетание слов, клишированное выражение), обладающее значением, компонентный состав которого отражает специфику участка собственно денотативного пространства и содержит навешенные идеологической и социальной средой коннотативные приращения или культурные ограничители: подселение, уплотнить, нормы социалистического общежития, цэковский паек, из-под полы, вещепоклонство, трудов день, трудовая вахта и др.» [Купина [http](#)]

Некоторые советизмы хорошо известны зарубежному читателю, не знакомому с их источником, благодаря СМИ, что свидетельствует о познавательной и когнитивной функции данных единиц языка. Это в основном советизмы в широком понимании, как, например: *der KGB, der Dissident, die Kollektivität, der Bolschewist, der Kommunist, der eiserne Vorhang*, зафиксированные в немецкоязычных словарях.

Язык советского времени сегодня перестал быть общим языком россиян. Его элементы стали маркерами исторического колорита. Для молодого поколения такие понятия как *партийная ячейка, большевик, плановая экономика, самиздат, диссидент, барахолка* и другие являются лишь словами

из учебника истории и не вызывают в памяти ярких образов. Тем более большинство советизмов не понятно для иностранного читателя. Таким образом, для автора представляется в двойне сложной задачей донести до иноязычного читателя картину советского прошлого и объяснить влияние отдельных его элементов на становление личности, уклад жизни в постсоветском пространстве

В своих рассказах В. Каминер, на наш взгляд, сам выступает переводчиком своих мыслей, т.к., как было сказано выше, является представителем двух культур. Он прибегает к различным способам трансформации советизма на немецкий язык: транслитерация, калькирование с добавлением определения, цитаты (интертекста).

Например, вспоминая о своем детстве, писатель рассказывает о тех телевизионных передачах, которые с огромным удовольствием смотрела вся семья:

„Die einzige Verbindung zum westlichen Ausland war die Fernsehsehung „Das Internationale Panorama(«Международная панорама»)“, die jeden Sonntag im ersten Programm gleich nach der „Die Stunde der Landwirtschaft“ («Сельский час») kam“ (Kaminer 2002: 19).

Все советские дети перед сном ждали «Спокойной ночи, малыши!»:

„Unser Sandmännchen hieß «Gute Nacht, ihr Kleinen» («Спокойной ночи, малыши!») und war um zwanzig Uhr dreißig zu Ende“ (Kaminer 2006: 250).

Для лучшего понимания содержания программы автор проводит параллель со знакомой всем немецким детям вечерней передачей «Unser Sandmännchen».

В рассказе «Das Fernsehen in meinem Land» автор упоминает чернобелый телевизор марки «Радуга» (*das schwarz-weiße Fernsehgerät der Marke Regenbogen*), который старшее поколение очень хорошо помнит. Вся страна с удовольствием смотрела по нему программу «Здоровье» (*„Gesundheit“*) с Юлией Белянчиковой, киножурнал «Хочу все знать», который В. Каминер переводит как *„Die harte Nuß des Wissens“*, по первым словам заставки: «Орешек знаний тверд, но все же мы не привыкли отступать, нам расколоть его поможет киножурнал «Хочу все знать»», которую любой советский школьник мог без труда процитировать.

В данном рассказе автор описывает знаковый для советского времени сериал «Семнадцать мгновений весны», вышедший на экраны в 1973 году. Речь многих героев разошлась на цитаты, а его главный персонаж оберштурмбанфюрер Штирлиц стал именем нарицательным и одним из символов советской эпохи:

„Außerdem guckte er die berühmte sowjetische Fernsehserie „Siebzehn Augenblicke des Frühlings“, die jedes Jahr aufs Neue ausgestrahlt wurde. Es ging dabei um die Heldentaten eines sowjetischen Kundschafters in Nazi-Deutschland. Der Obersturmbannführer Stirlitz (in Wirklichkeit der sowjetische Oberst Isaew) muss sich die ganze Zeit anstrengen, um von den Nazis nicht entlarvt zu werden“ (Kaminer 2006: 65).

Во всех приведенных примерах при переводе автор использует прием калькирования, часто сопровождая реалии поясняющим описанием.

В рассказе «*Meine Mutter unterwegs*» В. Каминер описывает ситуацию с запретом советским гражданам на выезд за границу. Только партия, а точнее ее представитель (*der Parteisekretär*) решал, достоин ли кандидат путешествия за «железный занавес»:

„Der Parteisekretär des Instituts für Maschinenbau, in dem sie arbeitete, musste die für eine solche Reise notwendige Beurteilung schreiben, das tat er aber nie.“ (Каминер 2002: 33)

Еще одной советской традицией была необходимость «обмыть» покупку, чтобы та служила долго и не ломалась. Автор не находит эквивалента в немецком языке и использует прием поясняющего перевода:

„In Russland ist das so genannte Waschen die dafür verbreitetste Volkstradition. Wenn ein Nachbar, ein Freund, ein Familienmitglied, ein Arbeitskollege oder einfach ein flüchtiger Bekannte sich etwas gekauft hat, sei es nun ein Fahrrad, ein Fernseher oder eine neue Hose, muss das Ding sofort in großem Kreis „gewaschen“ werden“ (Каминер 2006: 245).

Яркой реалией советской эпохи остается понятие «коммунальная квартира»:

“Sie besaß ein kleines Zimmer in einer Kommunalwohnung ohne Telefon, wo noch weitere fünf Familien lebten. Es war eine sehr lebendige Kommunalwohnung mit drei Gasherden in der Küche, einem Klo und vielen schreienden Kindern auf dem Korridor“ (Каминер 2002: 120).

Для грудных детей в Советском Союзе работали молочные кухни, учреждения общественного питания, задача которых - приготовление пищевых смесей (кефира, молочка, творожка) для здоровых детей грудного возраста, находящихся на смешанном и искусственном вскармливании, и их бесплатная выдача родителям. В. Каминер упоминает это понятие в своем рассказе и переводит как «*Die Milchausgabestelle*», не объясняя его, что на наш взгляд не точно отражает содержание понятия:

„Als ich kurze Zeit darauf geboren wurde, rannte er jeden Tag um sechs Uhr morgens zur Milchausgabestelle, um für mich eine zusätzliche Portion zu ergattern“ (Каминер 2006: 76).

Итак, советизмы служат в коротких рассказах В. Каминера не только эстетическим целям: способствуют созданию временного колорита, характеризуют героев, создают экспрессивный и комический эффект. Они, прежде всего, помогают раскрыть для немецкоязычного читателя особенности менталитета, характера, поведения людей, выросших и живших в СССР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Купина Н.А. Советизмы: к определению понятия / Н.А. Купина // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2009. – Вып. 2(28). – С. 35-40.
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. [Электронный ресурс] / Ю.М. Лотман. – СПб: Искусство-СПб, 1998. – URL: http://tlf.msk.ru/school/lotman_yuriy_struktura_hudozhestvennogo_teksta.htm

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Мокиенко В.М. Толковый словарь языка Совдепии. [Электронный ресурс] /

В.М.Мокиенко, Т.Г. Никитина. – Харьков: Фолио-Пресс, 1998. – URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/sovdepiya/fc/slovar-209-2.htm#zag>

4. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. – 736 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Kaminer W. Ich mache mir Sorgen, Mama / W. Kaminer. – München: Goldmann, 2006. – 254 S.

Kaminer W. Russendisko / W. Kaminer. – Goldmann, 2002. – 192 S.

**LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF FUNCTIONING
OF SOVETISM IN THE WORKS OF V. KAMINER**

E.V. Serebryakova

State Social and Humanitarian University, Kolomna

The article attempts to explore the issue of intercultural interaction based on the analysis of Sovietisms in the short stories of Vladimir Kaminer. The paper discusses features of the use of these words and their translations into German.

Key words: *realia words, the dialogue of cultures, sovietism, language picture of the world.*

Об авторе:

СЕРЕБРЯКОВА Екатерина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского и немецкого языков Государственного социально-гуманитарного университета, *e-mail:* katja-kgpi@mail.ru

УДК 22.05; 81'373.7; 81' 373.45

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНТРОПОМОРФНЫХ БИБЛЕЙСКИХ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Т. А. Спиридонова

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

А.А. Маркушина

Муниципальное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 77», Саратов

Цель статьи – исследование лингвокультурного и когнитивного аспектов функционирования антропоморфных фразеологических единиц библейского происхождения в русском и английском языках, объяснении причин и возможных последствий изменения их значения и области применения.

Ключевые слова: *фразеологическая единица, лингвокультурный аспект, когнитивный подход, коннотация, антропоморфность.*

Фразеология признается исследователями самым культураносным пластом лексики. По мнению В.Н. Телии, фразеологизмы являются знаками «языка» культуры благодаря ассоциативным связям между образной основой, передающей его языковым значением, и его «культурной семантикой». Выбор образной основы фразеологизма детерминирован культурными стереотипами, при этом заложенная культурная информация позже воссоздается в коннотациях [Большой фразеологический... 2017: 782, 4, 781].

Основная задача статьи – определить характер и типы соотношения русских и английских фразеологических единиц библейского происхождения с текстом Библии. Невозможно переоценить Библию в контексте влияния ее текстов на языки, а также не отметить ценность Библии как одной из основ становления культур различных этносов. Сама Библия служит неиссякаемым источником фразеологических оборотов, составляющих культуру и богатство любого языка и отражающих духовно-нравственное совершенствование личности [Библия и ее значение... [http](#)].

Практически всё поле фразеологических единиц характеризуется признаком антропоморфности. Понятие антропоморфности связано с двумя видами его трактовки: широким и узким. Широкая трактовка основана на философском представлении об антропоморфизме как некоем методологическом приеме создания картины мира [Титова 2013 [http](#)], узкая рассматривает его как риторический или поэтический прием.

Данная работа опирается на широкую трактовку антропоморфизма как на прием, универсальный для различных языков. Такая универсальность объясняется тем, что в языковой семантике запечатлена, в основном, та картина мира, которая была доступна человеческому сознанию во время ее формирования, когда она отвечала потребностям человека самому служить мерилom всех вещей. Уподобление мира телу человека было древним продуктивным способом осознания действительности, чем объясняется одинаковое или сходное смысловое наполнение образных структур мышления, таких как метафора, метонимия, синекдоха и др., вербализованных в различных языках. С другой стороны, антропоморфный мировоззренческий принцип предполагает наделение человеческими качествами животных, растений, предметов, мифологических созданий [Зинченко 2008: 51]. С когнитивной точки зрения, антропоморфизация рассматривается учеными как когнитивное искажение, направленное на оптимизацию мышления при выполнении актуальных когнитивных задач посредством переноса свойств одной категории, или когнитивной схемы, на другую [Малевиц 2017: 81-82].

Антропоморфные фразеологические единицы библейского происхождения в английском и русском языках, послужившие предметом данного исследования, как и другие виды фразеологизмов, подразделяются на две большие группы: фразеологизмы, сохранившие исходную смысловую нагрузку первоисточника, и фразеологизмы, обретшие новые коннотации.

Известно, что коннотация отражает дополнительные свойства, ассоциированные с денотатом, и передает эмоциональное или оценочное отношение к обозначаемому, принятое в языковом сообществе и закреплённое в его культуре [Горных <http>].

Сразу отметим, что исследование фразеологизмов первой группы показывает, как правило, тенденцию к сохранению у русских фразеологических оборотов не только смысла, но и формы первоисточника, в то время как английские фразеологизмы-библейзмы характеризуются определенной вариативностью формальных компонентов. Очевидно, что консерватизм формы русских фразеологизмов связан с тем, что в России использовался перевод библейских текстов, выполненный Кириллом и Мефодием в X веке. В Англии Библия была переведена по заказу короля Якова I в XVII веке, что послужило источником фразеологических оборотов, которые в большей степени связаны с современными нормами английского языка. Другим важным фактором является наличие многочисленных переводов Библии на современный английский язык, объясняющее наличие смысловых соответствий при расхождении составляющих библейский фразеологизм единиц.

В результате проведенного анализа *в первой группе* были выделены три подгруппы антропоморфных фразеологических единиц со следующими компонентами:

1. Фразеологические единицы с компонентом «*части тела человека*»

Приведем некоторые примеры.

«*Не иметь, где (негде) голову приклонить*» (Мф 8:20) - не иметь приюта, нет дома. Библейский фразеологизм в русском языке используется в форме, соответствующей оригиналу. Английский библейский фразеологизм используется в том же значении, но характеризуется вариативностью составляющих его компонентов в разных вариантах перевода Библии. При этом вариант «*Nowhere to lay one's head*» (*Matthew 8:20*) является преобладающим в различных переводах. Подавляющее большинство переводов сохраняют компонент *head* в составе переводимого на современный язык фразеологизма, стремясь приблизить его к первоисточнику:

And Jesus said unto him, Foxes have holes, and birds of the air have nests; but the Son of man hath not where to lay his head (King James Bible);

Jesus replied, "Foxes have dens and birds have nests, but the Son of Man has no place to lay his head." (New International Version);

And Jesus said to him, "Foxes have holes, and birds of the air have nests, but the Son of Man has nowhere to lay his head" (English Standard Version);

And Jesus said to him, "The foxes have holes, and the birds of the air nests; but the Son of Man has nowhere He might lay the head" (Berean Literal Bible);

And Jesus said to him, 'The foxes have holes, and the fowls of the heaven places of rest, but the Son of Man hath not where he may recline the

head" (Young's Literal Translation) (<https://biblehub.com/luke/9-58.htm>)

Однако, ряд переводов уходит от соматического кода в передаче фразеологизма, оставив лишь смысловое наполнение и фактически трансформируя фразеологизм в свободное словосочетание:

Jesus said, "Foxes have dens, and birds have nests, but the Son of Man doesn't have a place to call his own" (Contemporary English Version);

Jesus said to him, "Foxes have holes, and birds have nests, but the Son of Man has no place to lie down and rest" (Good News Translation);

Jesus told him, "Foxes have holes and birds have nests, but the Son of Man has no place to rest" (International Standard Version);

Jesus told him, "Foxes have holes, and birds have nests, but the Son of Man has nowhere to sleep" (GOD'S WORD® Translation)

(<https://biblehub.com/luke/9-58.htm>).

Другим примером может служить фразеологизм «*Ни один волос (волосок) не упадет с головы*» (Лк 21:18), что означает полную безопасность человека. Данный фразеологизм в русском языке соответствует первоисточнику, в английском языке существует несколько вариантов перевода на современный английский язык:

But there shall not an hair of your head perish (King James Bible) (Luke 21:18);

But *not a hair of your head will perish* (English Standard Version и др.)

And yet *not a hair on your head will be lost* (International Standard Version; Christian Standard Bible и др.);

But don't worry! (Contemporary English Version)

(<https://biblehub.com/luke/21-18.htm>)

Анализ показывает, что из 27 вариантов перевода библейской цитаты на современный английский язык, представленных в различных версиях перевода Библии, только один вариант разрушает полностью фразеологический оборот, заменяя его на свободное словосочетание, в котором отсутствует соматический компонент.

Библеизм «*Если правый глаз твой соблазняет тебя, вырви его*» (Мф. 5:29) *'If thy right eye offend thee, pluck it out.'* подчеркивает губительность соблазна: лучше лишиться самого необходимого для тела, чем навредить душе. Несмотря на различия в английских вариантах перевода, ни один из них не разрушает соматического кода библейского фразеологизма и сохраняет сам фразеологический оборот с вариациями смысловой нагрузки:

And if thy right eye offend thee, pluck it out, and cast it from thee: for it is profitable for thee that one of thy members should perish, and not that thy whole body should be cast into hell (King James Bible) (Matthew 5:29);

If your right eye causes you to stumble, gouge it out and throw it away. It is better for you to lose one part of your body than for your whole body to be thrown into hell (New International Version);

So if your eye--even your good eye--causes you to lust, gouge it out and throw it away. It is better for you to lose one part of your body than for your whole body to be thrown into hell (New Living Translation);

If your right eye causes you to sin, tear it out and throw it away. For it is better that you lose one of your members than that your whole body be thrown into hell (English Standard Version);

But if your right eye subverts you, pluck it out and cast it from you, for it is profitable for you that your one member be lost, and not that your whole body should fall into Gehenna (Aramaic Bible in Plain English);

And if thy right eye scandalize thee, pluck it out and cast it from thee. For it is expedient for thee that one of thy members should perish, rather than that thy whole body be cast into hell (Douay-Rheims Bible);

But if thy right eye be a snare to thee, pluck it out and cast it from thee: for it is profitable for thee that one of thy members perish, and not thy whole body be cast into hell (Darby Bible Translation);

If therefore your eye, even the right eye, is a snare to you, tear it out and away with it; it is better for you that one member should be destroyed rather than that your whole body should be thrown into Gehenna (Weymouth New Testament) (<https://biblehub.com/matthew/5-29.htm>).

Фразеологизм «*собирать на голову горящие уголья*» или «*heap coals of fire on head*» используется в переносном значении. «*Горящие уголья*» обжигают, и в данной идиоме они выступают в качестве совести или расплаты за злодеяния. Раскаяться человека заставляет совесть, которая прожигает изнутри.

...21 Если враг твой голоден, дай ему поесть, а если жаждет, дай ему воды напиться. 22 ибо, делая сие, ты собираешь горящие уголья на голову его, и Господь воздаст тебе (Притчи 25: 21);

...21 if your enemy is hungry give him food to eat, and if he is thirsty, give him water to drink. 22 For thou shalt heap coals of fire upon his head, and the LORD shall reward thee (Proverbs 25: 22 King James Bible.

Анализ показывает, что из 27 вариантов перевода Притчи Соломона на английский язык 25 сохраняют фразеологизм с соматическим элементом *head*, и только два передают смысл свободным словосочетанием. Приведем типичные примеры:

For thou wilt heap coals of fire upon his head, And the LORD will reward thee (JPS Tanakh 1917);

In doing this, you will heap burning coals on his head, and the LORD will reward you (New International Version);

You will heap burning coals of shame on their heads, and the LORD will reward you (New Living Translation);

This will be the same as piling burning coals on their heads. And the LORD will reward you (Contemporary English Version);

For you'll be piling burning coals of shame on his head and the LORD will reward you (International Standard Version);

And when you do these things to him, you welcome coals of fire upon his head, and Lord Jehovah rewards you (Aramaic Bible in Plain English);

You will make them burn with shame, and the LORD will reward you (Good News Translation);

[In this way] you will make him feel guilty and ashamed, and the LORD will reward you (GOD'S WORD® Translation).

(<https://biblehub.com/proverbs/25-22.htm>).

2. Фразеологические единицы с компонентом «*библейские имена*»,

«библейские события».

Данная группа фразеологизмов, как правило, не является прямой цитатой из библейского текста, но существует в каждой лингвокультуре как отсыл к значимым библейским нарративам.

«*Poor as Job*», «беден как Иов» или «беден как Лазарь» - описание бедного и несчастного человека. В русском языке данные фразеологизмы идентичны по своему значению, но расходятся в соотносительности с событиями в оригинальном тексте. Первый фразеологизм восходит к Евангельской притче, описывающей сюжет о нищем Лазаре, который был покрыт струпьями и лежал возле ворот богача и желал лишь немного крох с его стола. Из этого библейского сюжета в русском языке было выведено два фразеологических оборота о бедном Лазаре, второй из которых будет описан ниже. В английском варианте существует один фразеологизм о благородном Иове, который, согласно библейскому тексту, не отступился от веры в Бога, находясь на грани смерти и саморазрушения. Данный оборот используется в английском языке без изменения содержательной или функциональной стороны.

«Блудный сын» или «*prodigal son*» употребляется в обоих языках в значении 'беспутный, нравственно нестойкий человек или человек, раскаявшийся в своих прегрешениях и заблуждениях', что находится в полном соответствии с текстом первоисточника.

3. Фразеологические единицы с компонентом «чувства»:

Одна из заповедей Иисуса Христа гласит: «*Люби (возлюби) ближнего своего, как самого себя*». Данная заповедь используется в наше время для описания поведения человека по отношению к другим. Фразеологизм используется без разрушения формы или значения. В английском языке эта заповедь также существует в форме, соответствующей оригиналу:

«*Love your neighbor as yourself*" (Mark 12:31);

And the second is like, namely this, Thou shalt love thy neighbour as thyself. There is none other commandment greater than these. (King James Bible);

The second is this: 'Love your neighbor as yourself.' There is no commandment greater than these" (New International Version);

The second is equally important: 'Love your neighbor as yourself.' No other commandment is greater than these" (New Living Translation).

(<https://biblehub.com/mark/12-31.htm>)

Объяснение такого феномена, при котором текст первоисточника сохраняется в неизменном виде, с нашей точки зрения, сопряжено с особым видом авторской категоричной эвиденциальности (см. о видах эвиденциальности [Козловский 2017, 2018]), особой значимостью, связанной с непрерываемым источником информации. С другой стороны, в различных мировых культурах существует «золотое правило» нравственности: «*Относись к другим так, как ты хочешь, чтобы относились к тебе*», «*Treat others the way you want to be treated*», которое может иметь различные ва-

рианты формального выражения в различных культурах и системах знаний, но передает данный смысл, поскольку входит в систему общечеловеческих нравственных ценностей [Столович <http>]

В ходе анализа фразеологизмов *второй группы*, включающей единицы с дополнительными по отношению к первоисточнику семантическими и стилистическими характеристиками, было выделено четыре подгруппы:

1. Фразеологические обороты с компонентом «*библейские имена*»

Рассмотрим примеры.

«*Адамово яблоко*» – выступ на горле у мужчины. Фразеологизм связан с библейским сюжетом, который повествует нам о великом грехопадении человека пред лицом Бога. В английском языке этот фразеологизм по значению и по составу совпадает с русским фразеологическим оборотом – «*Adam's apple*». В современном толковании «*Адамово яблоко*» мотивировано народным осмыслением сюжета, описанного в библейском нарративе: выступ появился у Адама, так как часть запретного плода застряла у него в горле.

«*Воскрешение Лазаря*» – В Евангелии от Иоанна описано чудо, когда Иисус Христос воскресил Лазаря из Вифании на четвёртый день после его смерти. На бытовом уровне данный фразеологизм используется для описания неожиданного выздоровления кого-либо после тяжелой или смертельной болезни, или о возобновлении чего-либо старого, забытого, отжившего и, казалось, умершего навсегда. В английском варианте «*The Raising of Lazarus*» имеет значение ‘чудо’, поскольку само по себе явление воскрешения является невероятным, и в этом значении совпадает с русским вариантом. Данный фразеологизм используется после переосмысления внутренней формы оригинального события.

Еще один оборот, связанный с именем другого библейского Лазаря, существует только в русском языке. Он восходит к описанному выше сюжету о нищем Лазаре. Как отмечалось, сюжет породил два фразеологизма. Один из них – о бедном Лазаре, который рассматривался ранее. Другой оборот – «*петь Лазаря*» – в современном употреблении имеет отрицательную коннотацию и связан не с мольбой о помощи, а наоборот, с желанием прикинуться несчастным и, стараясь разжалобить, плакаться о своей несчастной участи.

2. Библейские фразеологизмы с компонентом «*части тела человека*»

В отличие от первой группы фразеологизмов, также включающей библеизмы с соматическим компонентом, данные обороты меняют стилистическую окраску.

Идиома «*Око за око, зуб за зуб*» или «*An eye for an eye (and a tooth for a tooth)*» имеет ироничную коннотацию в современном понимании, когда ни один из участников конфликта или столкновения не собирается уступать. Данный фразеологизм употребляют для высказывания желания отомстить кому-либо. В первоисточнике данная фраза принадлежит Моисею, когда

он говорил о том, что месть не может превосходить нанесенного ущерба: одно око за одно око, один зуб на один зуб.

3. Библейские фразеологизмы с компонентом «образ животного в человеке»

Фразеологизм «*мудры, как змии, и просты, как голуби*» в современном языке означает, что необходимо поступать разумно, при этом не теряя простосердечности и душевной чистоты. Толкование фразеологизма связано с тем, что змея за годы своей жизни благоразумно совлекает с себя старость, скидывая кожу, а голубь – символ чистоты и веры, связанный с чистотой душевной. Хотя образ голубя традиционно связан с его безобидностью, в данном случае голубю приписывается важнейшее качество верующего человека – простота как отречение от всех соблазнов мирских. Достойный перед Богом человек – простой человек. По результатам исследования английский аналог данного фразеологизма найден не был.

Часто употребляемый фразеологизм в обоих языках «*козёл отпущения*» или «*scapegoat*» описывает человека, на которого постоянно сваливают чужую вину, он постоянно несёт ответственность за других. По библейскому сюжету, Аарон возложил обе руки на голову живого козла и исповедовал над ним все грехи и беззакония сыновей Израеливых, за что козел понес на себе все беззакония их в землю непроходимую.

Фразеологизм «*метать бисер перед свиньями*» или «*to cast pearl before swine*» после переосмысления в обоих языках понимается как «объяснять или говорить что-либо тому, кто это по достоинству не оценит». В современном понимании данные животные сравниваются с людьми, не способными понять старания и мысли другого.

4. Библейские фразеологизмы с компонентом «*деятельность*»

Фразеологизм «*в огонь и в воду*» связан с библейским сюжетом. Образная составляющая фразеологизма сложилась в ходе осмысления силы стихий, с которыми человек вступает в противоборство. Символ воды и огня в древности соотносился с образом яростного и мстительного божества. В английском языке данный фразеологизм встречается в двух вариантах: «*Through hell and high water*» и «*Go through fire and water*». Второй вариант полностью совпадает с русским эквивалентом, тогда как в первом варианте слово *fire* заменено на более «устрашающее» слово *hell*. Известно, что ад – геенна огненная. В аду бушует огонь, отсюда следует, что вариант английского языка по смыслу не отличается от русского. В современном языке фразеологизм означает, что человек готов пойти на любые самоотверженные поступки, не раздумывая, жертвуя всем.

В третьей главе Екклесиаста мудрый царь Соломон размышляет о том, что такое для человека счастье и несчастье: «*Все́му своё время, и время каждой вещи под небом*»... «*время разбрасывать камни, и время собирать камни; время обнимать, и время уклоняться от объятий*» привело к появлению известного фразеологизма: «*Время разбрасывать камни, и время*

собрать камни» «*A time to cast away stones*» и в русском, и английском вариантах понимаются, как 'всему своё время'. Первоисточник объясняет смысл данной фразы через другие сюжеты в Ветхом Завете, где камни разбрасывали на участке, чтобы сделать его неурожайным или, наоборот, собирали, чтобы улучшить землю. Таким образом, дополнительное изучение библейского контекста позволяет говорить о сложном метафорическом переходе, произошедшем в результате включения библеизма в широкий повседневный контекст.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы о лингвокультурологических и когнитивных особенностях функционирования антропоморфных фразеологических единиц библейского происхождения в русском и английском языках. Во-первых, очевидно, что библеизмы-фразеологизмы являются вербализованным воплощением свода общечеловеческих ценностей, эталоном отображения нравственных законов. Во-вторых, несмотря на то, что они восходят к одному первоисточнику, в различных лингвокультурных ситуациях они характеризуются определенными особенностями за счет приращивания коннотаций под влиянием лингвокультурного окружения. В когнитивном плане наблюдаются две противоположные тенденции, касающиеся моделей взаимодействия формы и содержания. Если в русской лингвокультуре у фразеологизмов первой группы существует стойкая тенденция к сохранению не только содержания, но и формы, то в английской лингвокультуре в современных переводах Библии отмечается распад фразеологических оборотов, употреблявшихся в первоисточнике, с заменой их на свободные словосочетания, эксплицирующие для современного человека смысл образов, трудных для когнитивной обработки, в силу отличия когнитивных баз разных поколений. Восприятие некоторых образов для современного человека является повышенной когнитивной нагрузкой и упрощается до прямых репрезентаций. Интересно отметить, что зачастую разрушение фразеологизма идет за счет выведения из его формы соматического компонента, что свидетельствует о некоторой тенденции элиминации применения соматического кода при общем сохранении принципа антропоморфизма.

Таким образом, различные изменения в жизни и идеологии социума приводят к утрате ассоциативной связи между священным писанием и порожденными им устойчивыми выражениями. Сакральный текст начинает адаптироваться к культуре и языку современного мира. Многие библейские обороты претерпели смысловые изменения, поле сакрального смысла продолжает меняться и сжиматься, такие изменения приводят к изменению функциональной стороны библейских выражений. Тем не менее, изучение первоисточника позволяет открыть первоначальное значение библеизма, и фразеологические единицы становятся библейскими реминисценциями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библия и её значение в современном мире [Электронный ресурс]. – URL:

- <https://www.kakprosto.ru/kak-908863-bibliya-i-ee-znachenie-dlya-zhizni-pravoslavnogo-cheloveka>.
2. Козловский Д.В. Категоричная и некатегоричная эвиденциальность в англоязычном дискурсивном пространстве // Филология и культура. – 2017. – № 1 (47). – С. 30-36.
 3. Козловский Д.В. Классификация видов эвиденциальности в зависимости от субъекта коммуникации в пространстве современного художественного дискурса / Д.В. Козловский // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 3-2 (81). – С. 333-337.
 4. Малевич Т.В. Православные репрезентации Бога и имплицитное антропоморфное мышление / Т.В. Малевич, К.А. Колкунова, Д.Д. Кожевников // Вестник Православн. Свято-Тихон. гуманитарн. ун-та. Серия I: Богословие. Философия. Религиоведение. – 2017. – Вып. 74. – С. 67-90.
 5. Столович Л.Н. «Золотое правило» нравственности как общечеловеческая ценность [Электронный ресурс] / Л.Н. Столович // Звезда. – 2008. – № 2. – URL: <http://www.zh-zal.ru/zvezda/2008/2/st14.html>
 6. Титова Т.А. Антропоморфизм как способ освоения действительности. Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 [Электронный ресурс] / Т.А. Титова. Казанск. (Приволжск.) федеральн. ун-т. – Казань [б.и.], 2013. – URL: <http://www.dissercat.com/content/antropomorfizm-kak-sposob-osvoeniya-deistvitelnosti#ixzz5f3rWvhf6>.). – На правах рукоп.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

7. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / [авт.-сост. И.С. Брилёва и др.]. Отв. ред. В.Н. Телия. – 4-е изд. – М.: Словари XXI века, 2017. – 784 с.
8. Горных А.А. Коннотация [Электронный ресурс] / А.А. Горных, М.Р. Дисько, А.Н. Симонов // Гуманитарная энциклопедия. Центр гуманитарных технологий, 2002-2019. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7040>
9. Зинченко В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М.; СПб: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак, 2008. – 858 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Bible Hub. Online Bible Study Suite [Электронный ресурс]. – URL: <https://biblehub.com>

LINGUOCULTURAL AND COGNITIVE PECULIARITIES OF ANTHROPOMORPHIC BIBLICAL PHRASEOLOGICAL UNITS FUNCTIONING IN RUSSIAN AND ENGLISH

T. A. Spiridonova

Saratov State University, Saratov

A. A. Markushina

Municipal Educational Institution «Secondary School № 77», Saratov

The purpose of this article is to study the linguistic, cultural and cognitive aspects of the functioning of anthropomorphic phraseological units of biblical origin in the Russian and English languages, to explain the causes and possible consequences of changes in their meaning and scope.

Key words: *phraseological unit, linguocultural aspect, cognitive approach, connotation, anthropomorphism.*

Об авторах:

СПИРИДОНОВА Тамара Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, *e-mail*: spirtam@yandex.ru

МАРКУШИНА Алина Алексеевна – магистр, учитель английского языка муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 77» г. Саратова

УДК 80

СПЛЕТНИ КАК НОВОСТЬ СВЕТСКОЙ ХРОНИКИ

Д.Д. Халгаева, О.В. Салынова

Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
Элиста

В статье представлен анализ светских новостных материалов российских и американских электронных версий женских глянцевого журналов. Выявлена универсальная схема подачи новостей. Установлено, что тематика светских новостей и стиль их подачи в целом совпадают на русскоязычных и англоязычных сайтах. Проиллюстрирована специфика лексико-стилистических средств, используемых в новостной полосе.

Ключевые слова: *глянцевый журнал, светская хроника, светская новость, светская сплетня.*

Журналистика на современном этапе направлена на развлечение больше чем когда-либо и ей принадлежит ключевая роль в создании и культивировании «селебрити», то, как отмечают исследователи, некоторые факты являются всего лишь результатом фабрикаций со стороны журналистов, эксплуатирующих механизмы создания «новости» (сенсации). Это становится совершенно очевидным при рассмотрении светских сплетен, входящих в обязательный «набор» жанрового формата глянцевого издания в их электронных версиях.

Тексты светской хроники по сравнению с новостными и информационно-аналитическими текстами более ориентированы на воздействие, чем на сообщение [Добросклонская 2008: 163]. Поэтому преувеличение, гиперболизация является одним из ключевых приемов создания экспрессивности, более того, гиперболизация является отличительным свойством такого рода текстов. Практически все экспрессивные средства, в том числе метафора, эпитет, строятся по принципу гиперболы. Концентрация средств выразительности приводит к «перегруженности», избыточности текста. Несмотря на малый объем текстов, они насыщены экспрессивными средствами языка, дающими эффект лаконичности и яркой прагматичности [Алабугина <http>].

Представляется, что гиперболизация соответствует и жанровым требованиям светской сплетни, являясь завуалированной формой «монтирования» новости о селебрити, которая по существу представляет собой псевдоновость. Бурстин утверждает, что феномен «селебрити» следует отнести к «псевдособытию», которое считается достойным внимания прессы и общественного интереса, несмотря на отсутствие связи с реальностью (или искажения этой связи). Именно благодаря ухищрениям журналистов селебрити приобретают свои качества исключительности, значительности и реальности, и в то же время, несмотря на таланты и достоинства, они обладают и обычными человеческими слабостями. В этом плане селебрити становятся ближе к массе [Ponce de Leon 2002].

Прием аффективного синтаксиса, прямое обращение к читательницам используется как средство установления контакта, контакта на повышенной эмоциональной волне, акцентированного пунктуационными знаками.

Рассмотрим пример светских сплетен из журнала *Cosmopolitan*:

Robert Pattinson: I Believe in True

It's totally okay to question whether or not true love exists after someone cheats on you. But, should you let one person change your mind on love forever? No way, according to Robert Pattinson. "Definitely, yes. It sounds cheesy, but I see it with my parents," he said in a recent interview when asked whether or not he believes in true love. "My dad met my mom when she was 17 and they're still happily together." Who knew R-Patz was such an optimist? The sexy Brit didn't name her, but he did seem to suggest that he's forgiven on-again girlfriend Kristen Stewart for cheating on him in July. He added that the "biggest lessons" he's learned in life is "knowing that you'll always keep something special no matter what happens." Now we know why he's giving her a second chance. Everyone deserves one, right? (Cosmopolitan [http](http://))

Love Роберт Паттисон: я верю в настоящее чувство

Конечно же, каждый имеет право усомниться, а есть ли любовь на самом деле, если вас предал самый близкий вам человек. Но значит ли это, что вы меняете ваши взгляды под влиянием только лишь одного человека? «Ни в коем случае», — считает Роберт Паттисон. "Да, я верю в любовь. Может, это и звучит избито, но передо мной — пример моих родителей. Папа встретил маму, когда ей было 17 лет, и с тех пор они живут счастливо вместе", — сказал он в одном из своих последних интервью, когда его спросили, верит ли он истинную любовь. И кто бы мог подумать, что РП — стойкий оптимист? Он не назвал ее имени, но этот красавчик брит мог иметь в виду только одно: он прощает свою подружку Кристен Стюарт, с которой снова встречается, несмотря на ее измену в июле. "Для меня самый важный урок в жизни — сохранить то, что ценишь, что бы ни случилось," — добавил он. Теперь-то совершенно ясно, почему он поверил ей опять. Да и каждый имеет право на еще один шанс, не так ли?"

Приведенный выше отрывок является ярким примером того, что светская сплетня очень часто представляет собой личные комментарии (домыслы) автора материала, привязанные, как в данном случае, к тому, что

на самом деле было сказано селебрити в одном из его интервью. Приведем в сокращении источник рассматриваемой публикации, на которую есть ссылка на сайте журнала:

Robert Pattinson: I Still Believe In Love After Kristen Stewart's Affair

In a shocking new interview, Rob reveals that he still believes in the power of love, even after suffering through Kristen's summer affair with Rupert Sanders. / В новом, потрясающем по откровенности интервью Роб утверждает, что все еще верит в силу любви, несмотря на страдания, доставленные ему Кристен, изменившей ему летом с Рупертом Сандерсом.

The biggest scandal to happen in Hollywood this year was the revelation of Kristen Stewart and Rupert Sanders' affair last summer. Kristen and her long term love Robert Pattinson separated, but after some time to heal, our favorite couple has reunited. Now in a revealing new interview, Rob reveals that he "definitely" still believes in a love that lasts a lifetime. So sweet! Read on for all the details (Cosmopolitan [http](http://)).

Роберт Паттинсон: я все еще верю в любовь несмотря на измену Кристен Стюарт

Самым скандальным событием этого года в Голливуде стала новость об интрижке Кристен Стюарт с Рупертом Сандерсом, имевшей место прошлым летом. В результате она рассталась с Робертом Паттинсоном, с которым встречалась уже давно. Однако после некоторого времени, целительного, как всегда, пара наших любимчиков — снова вместе. В новом, потрясающем по откровенности интервью Роб утверждает, что "определенно" верит в любовь на все времена. Ну, не мило ли это?! Читайте все подробности здесь.

Rob was asked "Do you believe in the power of love, a love that lasts a lifetime like in the movies?" by Seventeen Espanol, and his answer was adorable. He said, "Definitely, yes. It sounds cheesy, but I see it with my parents. My dad met my mom when she was 17 and they're still happily together." Aww!

Роба спросили: "Верит ли он в любовь, в силу настоящего чувства, неизменного в продолжение всей жизни, как бывает в кино?" (вопрос от Seventeen Espanol) Ответ был просто очаровательный! Он сказал: "Да, определенно да. Это может звучать избито, но передо мной — пример моих родителей. Папа встретил маму, когда ей было 17, и с тех пор они живут счастливо вместе". Вот это да!

...He says, "I believe in keeping your family and friends close, because they'll treat you the same no matter what. Real relationships are not affected by whatever happens in life. Knowing that you'll always keep something special no matter what happens is something that has made an impact in my life. That's one of the biggest lessons I've received in life."

Еще он сказал: "Я считаю, что следует держаться семьи и друзей, потому что для них ты все тот же самый, несмотря ни на что. Настоящие чувства не подвержены переменам, которые случаются в жизни. Мысль о том, что всегда хранишь, чем действительно дорожишь, что бы ни случилось, повлияла на меня радикально. Это один из важнейших уроков, которые я получил в своей жизни".

Сравнительный анализ обеих публикаций показывает, что светская

сплетня из *Cosmopolitan* в лучших традициях жанра является версией того, что уже было сказано кем-то по данному поводу, т.е. здесь можно видеть еще один способ «монтирования» псевдоновости о селебрити. Действительно, в ней приводятся прямые цитаты из интервью, но комментарии принадлежат автору материала, например:

The sexy Brit didn't name her, but he did seem to suggest that he's forgive non-again girlfriend Kristen Stewart for cheating on him in July;

Наш красавчик брит не назвал ее имени, но, кажется, он не оставил сомнений в том, что простил свою бывшую и теперь уж настоящую подружку Кристен Стюарт, изменившую ему в июле.

Заметим (по-видимому, в данном случае это не имеет значения), что и в заглавии, и в тексте «оригинальной» публикации об этом уже было сказано прямо.

Поиск по сайту русскоязычного журнала *Cosmopolitan* текстов, параллельных рассмотренным выше англоязычным материалам этого же издания, не дали положительного результата, что является еще одним подтверждением, что содержание российской версии формируется достаточно самостоятельно, не повторяя буквально американские публикации. Однако вместе с тем очевидно, что знаменитости, в том числе Джастин Тимберлейк, Джессика Бил, Бейонсе, Джей-Зи, Кейт Миддлтон, о которых шла речь в светской колонке англоязычного сайта, также регулярные персонажи русскоязычных материалов. Например:

Пенелопа Крус стала тетей

В большой испанской семье Крус прибавление: 36-летняя актриса и модель Моника Крус родила девочку от своего... А вот здесь главная интрига новости. Моника Крус забеременела от анонимного донора спермы и не побоялась признаться в этом.

По словам Моника, материнство всегда было ее главной мечтой, а ждать мужчину мечты она была не готова. Поэтому в клинике вместо счастливого папаши Моника поддерживали не менее счастливые брат Эдуардо и мать Энкарна.

*Скоро родню порадует и сама Пенелопа, беременная второй раз от Хавьера Бардема. У супругов уже есть двухлетний сын Лео (*Cosmopolitan* [http](http://)).*

Нерядовой Райан

В интервью для американской телепрограммы Extra Райан Филиппи признался, что период развода с Риз Уизерспун – самый тяжелый в его жизни. Как известно, после семи лет, казалось, безоблачного семейного счастья, Риз подала на развод. Это случилось в ноябре прошлого года, а сегодня Райан считает, что главное в его жизни – «все внимание уделять детям».

32-летний отец семилетней Авы и трехлетнего Дикона признался, что находится в шоке от ощущения публичности своего развода.

*«Я не смотрю телепрограммы о знаменитостях и не читаю желтой прессы, но то, что люди преследуют меня, когда мы гуляем с детьми, – это ужасно» – посетовал актер (*Cosmopolitan* [http](http://)).*

Из примеров очевидно, что и русскоязычный сайт не остается в стороне

от основных проблем частной жизни знаменитостей, следуя за оригинальной версией журнала и используя в качестве источников англоязычные таблоиды. Вторичный характер текстов обнаруживает себя в стилистических погрешностях, таких, например, как *здоровая дружба, беспробудно работать, забеременела от анонимного донора спермы, беременная второй раз от Хавьера Бардема, 32-летний отец семилетней Авы и трехлетнего Дикона, находится в шоке от ощущения публичности своего развода.*

Примечательно, что в отношении языка и стиля рассматриваемый жанр представляет собой образец журналистики, построенный как непринужденный, неформальный разговор с читателями от первого лица. В плане лексико-стилистического оформления жанра светской колонки отметим такую ее характерную особенность, как смешение разговорной и книжно-письменной, формальной лексики. Шутливо-иронический тон, характерный для многих материалов, также поддерживается соответствующей лексикой. Стилизация разговорности достигается и средствами экспрессивного (аффективного) синтаксиса (вопросно-ответный комплекс, риторический вопрос, средства пунктуации, модальные маркеры).

Итак, анализ светских сплетен, представленных на сайтах журналов «Cosmopolitan», позволяет рассматривать их как разновидность светской колонки, отличную от светской новостной заметки как в функциональном аспекте, так и в отношении особенностей языка и стиля. Действительно, основной целью новостной заметки, в фокусе внимания которой находится та или иная светская новость, является преимущественно информационное сообщение, и соответственно она оформляется в традиционном формате именно новостной заметки, стиль и язык которой стремится к объективно-нейтральному тону и стандартности избираемых языковых средств. В отличие от нее, светская сплетня – это менее жестко форматированная жанровая разновидность светской колонки, которую следует отнести уже к фатическому дискурсу. Основная цель светской сплетни развлекательная, что требует привлечения самого широкого спектра средств экспрессивного синтаксиса и разнообразия лексико-стилистических ресурсов.

Таким образом, светская сплетня – это вполне определённая разновидность светской колонки, имеющая развлекательную цель, комментирующая те или иные стороны гламурной жизни звезд и селебрити. Особенности языка и стиля этих материалов отражают стремление их авторов быть как можно ближе к интересам и запросам своей аудитории и говорить с ними на одном языке. Это, как правило, диалог на повышенной эмоциональной волне, характеризующийся гиперболизацией, шутливо-ироническим оттенком дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алабугина И. Средства выражения экспрессивности в статьях британских таблоидов [Электронный ресурс] / И. Алабугина // Электронная библиотека Белорусск. гос. ун-та. 2010. Языки мира и мир языков. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/21349>

2. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь): учебное пособие / Т.Г. Добросклонская. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 203 с.
3. Ponce de Leon C.L. Self-Exposure: Human-Interest Journalism and the Emergence of Celebrity in America 1890-1940 / C.L. Ponce de Leon. – Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2002.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Cosmopolitan. December 10, 2012. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.cosmopolitan.com/entertainment/celebs/news/a11011/robert-pattinson-believes-in-true-love>

Cosmo online. 07.02.2007. [Электронный ресурс] – URL: http://www.cosmo.ru/in_focus/section_news_events/172486/

Cosmo online. 16.05.2013. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.cosmo.ru/stars/news/16-05-2013/penelopa-krus-stala-tetey/>

GOSSIP AS SECULAR COLOUMN NEWS

D.D. Khalgaeva, O.V. Salynova

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Elista

The article presents an analysis of the secular news of Russian and American electronic versions of women's glossy magazines where a universal scheme of news delivery is revealed. It is established that the subject of secular news and the style of their submission in general coincide in Russian and English language sites. The specificity of lexical-stylistic means used in the news band is illustrated and the characteristic features of secular gossip are determined.

Key words: *glossy magazine, secular chronicle, secular news, secular gossip.*

Об авторах:

ХАЛГАЕВА Долорес Дорджиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и общей лингвистики Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова; *e-mail*: namgil@rambler.ru

САЛЫНОВА Ольга Васильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и общей лингвистики Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова; *e-mail*: salynova.olga@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания иностранного языка

<i>Ю.В. Барышникова, А.М. Барышникова. О некоторых проблемах обучения и овладения иностранным языком.....</i>	4
<i>Бибик И.А. Качество образовательных услуг конкурентоспособного преподавателя неязыкового вуза.....</i>	7
<i>Воронова Л.С., О.Д. Медведева. Роль социальной компетентности как составляющей иноязычной коммуникативной компетентности в современном образовательном процессе.....</i>	13
<i>Глоба Т.А. К вопросу о методах интерактивного обучения иностранному языку.....</i>	19
<i>Железнякова А.Д. Роль социальных сетей в повышении мотивации изучения английского языка в вузах.....</i>	23
<i>Зайцева А.Э. Роль и место тестирования в обучении иностранному языку в неязыковом вузе.....</i>	28
<i>Изимариева З.Н. Организация внеаудиторной самостоятельной работы на иностранном языке студентов неязыковых вузов.....</i>	33
<i>Козьма М.П. Технология повышения языковой культуры учащихся старших классов и студентов неязыковых вузов на занятиях по английскому языку.....</i>	38
<i>Коротких Е.Г., Н.В. Носенко. Принципы формирования «Soft Skills» при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей вузов.....</i>	43
<i>Курыжко В.О. Курс фонетики корейского языка: вспомогательные материалы.....</i>	48
<i>Островая Ю.С. Образовательное пространство учебного заведения и интеграция европейского языкового портфеля.....</i>	54
<i>Панарина Г.И. Пути совершенствования речевой компетенции бакалавров лингвистики.....</i>	60
<i>Панченко И.В. Роль языковой анимации в процессе обучения иностранному языку.....</i>	63
<i>Петрова В.И. Некоторые аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки.....</i>	68
<i>Попова И.Ю. Применение метода кейс-технологий при обучении английскому языку в неязыковом вузе.....</i>	73
<i>Райкина Т.А., А.В. Пыриков. Формирование лексико-фонологического образа слова для развития навыков спонтанной речи студентов неязыковых вузов.....</i>	77
<i>Терехина А.В., А.В. Терехина. Языковые центры как новая форма образовательных учреждений.....</i>	81
<i>Ушакова Н.Л. Использование теленовостей в процессе формирования</i>	

межкультурной компетенции..... 87

Лингвистические аспекты иностранных языков

<i>Алексанова Л.А.</i> Конструкция «sein + zu + Infinitiv» и значение возможности.....	93
<i>Биккулова Н.М.</i> Темпоральные наречия в структурной организации текста.....	99
<i>Жукова М.Э.</i> Современные формы представления неологизмов в англоязычном дискурсе масс-медиа.....	105
<i>Зарницына Е.С.</i> Явление терминологической синонимии в медицинском английском языке.....	110
<i>Золинова Е.В.</i> Уступительные сложноподчиненные предложения с союзами <i>while</i> и <i>whereas</i> в современном английском языке.....	115
<i>Корева О.А.</i> Просодические особенности слоганов в текстах туристической рекламы.....	121
<i>Неупокоева А.В., Л.А. Шиман.</i> Особенности словотворчества (на материале немецкоязычного детского фольклора).....	125
<i>Подгорнова А.В.</i> Трансформация личных имен в молодежных электронных адресах.....	130
<i>Почтарь Е.И., А.А. Белозер.</i> Типы конверсии в спортивном дискурсе.....	136
<i>Семёнова Е.П., О.Е. Рожкова.</i> К вопросу экспликации культурного компонента в лексическом значении слова.....	142
<i>Соболева Е.А.</i> Университетский сленг: причины популярности и трудности понимания.....	147
<i>Тремаскина О.А.</i> Метафорическое моделирование конфликта в англоязычном экономическом медиадискурсе.....	152
<i>Яценко Ю.Н.</i> Специфика представления процесса взаимодействия концептов «ПАМЯТЬ» и «ДВИЖЕНИЕ» глагольной лексикой современного английского языка.....	157

Теория языка

<i>Батищева Е.В.</i> Проблема формирования языковой личности.....	162
<i>Биккулов Ш.Ф.</i> Стилистико-прагматический аспект автоквеситива в художественной прозе (на материале романа Дж. Оруэлла «1984»)...	166
<i>Бузина Е.И.</i> Детерминация лексических таймеров в темпоральной структуре художественного текста.....	174
<i>Внукова В.В.</i> Прагмасемантические аспекты самоутверждения в дискурсе.....	179
<i>Даниленко И.А.</i> Дуальный концепт как разновидность двухъядерного художественного концепта.....	183
<i>Денисенко М.В.</i> Архитектоника политического дискурса премьер-министра Великобритании Терезы Мэй (на основе первой речи в качестве премьер-министра).....	190

<i>Дьяченко И.А.</i> Реализация стратегии самопрезентации в политическом дискурсе Д.Трампа.....	194
<i>Лавринова Н.И., Н.Н. Белошицкая.</i> Интервью: подходы к определению текстотипологического статуса.....	200
<i>Лесохина А.М.</i> О некоторых аспектах понимания культурологической информации иноязычного текста.....	203
<i>Луканин И.А.</i> Функционально-лингвистические средства формирования негативного образа в американском политическом дискурсе (на материале выступлений Д. Трампа).....	208
<i>Молчанова А.С., В.И. Ткаченко.</i> Репрезентация экзистенциала «ВИНА» в произведении Ф. Кафки «Brief an den Vater».....	213
<i>Павлова Ю.А., Е.С. Сотникова.</i> Рекламный текст как элемент рекламного дискурса.....	221

Лингвокультурология

<i>Вершинина А.А., О.В. Рыкова.</i> Лингвокультурная специфика афоризмов об интеллектуальных качествах человека.....	227
<i>Денисенко И.Е.</i> Лексико-грамматические особенности бельгийского варианта французского языка.....	233
<i>Дмитриева Ю.В.</i> Этнические формы культуры и их отражение в лексико-семантической системе английского, немецкого и русского языков.....	237
<i>Зайцева Т.А., А.А. Родичева.</i> Концепт «ДЕНЬГИ/MONEY» в русской и английской языковых картинах мира.....	245
<i>Лисянская К.Е., Н.Л. Глазачева.</i> «Сяншэн» как традиционный жанр китайского юмора и его стилистические особенности.....	251
<i>Серебрякова Е.В.</i> Лингвокультурологический аспект функционирования советизмов в произведениях В. Каминера.....	257
<i>Спиридонова Т.А., А.А. Маркушина.</i> Лингвокультурные и когнитивные особенности функционирования антропоморфных библейских фразеологических единиц в русском и английском языках.....	261
<i>Халгаева Д.Д., О.В. Салынова</i> Сплетни как новость светской хроники.....	271

Подписано к печати 29.03.2019. Формат 62×94 1/16
Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 18. Тираж 120 экз.
Отпечатано: ИП Боярченков Сергей Александрович
ОГРНИП 310695232000021
170034, г. Тверь, пр. Чайковского, д. 9